

TC
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ
BİLİM DALI

PROBLEM ÇÖZME YÖNTEMİNİN
ELEŞTİREL DÜŞÜNME VE ERİŞİYE ETKİSİ

Doktora Tezi

Hazırlayan
Gölsen ÖZCAN

Danışman:
Doç. Dr. Süleyman ÇELENK

Bolu-2007

- -

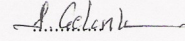
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE,

Gülşen ÖZCAN'a ait problem çözme yönteminin eleştirel düşünme ve erişkiye etkisi adlı çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Programları ve Öğretimi Bilimdalı DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir. 02.03.2007

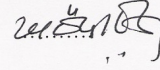
Akademik Unvan ve Adı Soyadı

İmza

Üye (Tez Danışmanı) : Doç. Dr. Süleyman ÇELENK



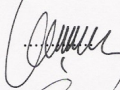
Üye : Prof. Dr. Veysel SÖNMEZ



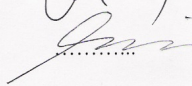
Üye : Prof. Dr. Ali GÜLER



Üye : Yrd. Doç. Dr. Bayram BIÇAK



Üye : Yrd. Doç. Dr. Samettin GÜNDÜZ



Prof. Dr. Uğur ESER
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

ÖZET

PROBLEM ÇÖZME YÖNTEMİNİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME VE ERİŞİYE ETKİSİ

Gülsen, Özcan

Doktora: Eğitim Programları ve Öğretimi

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Süleyman ÇELENK

Mart 2007, xv+204 sayfa

Bu araştırmanın amacı, problem çözme yönteminin eleştirel düşünmeye ve erişiyeye olan etkisini araştırmaktır.

Araştırmada yarı deneysel deney- kontrol gruplu ön test-son test modeli kullanılmıştır. Araştırma, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu Beden Eğitimi Öğretmenliği ve Antrenörlük Bölümü üçüncü sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür.

Öğrenci başarısını ölçmek için araştırmacı tarafından geliştirilen başarı testi, öğrencilerin eleştirel düşüncelerini ölçmek ise Watson- Glaser Eleştirel Akıl Yürütme ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde başarı testinin hazırlanmasında, yüzde, frekans, ortalama, standart sapma, bağımlı bağımsız gruplar “t” testi, crombah alpha güvenirlik katsayısı kullanılmıştır. Watson-Glaser eleştirel akıl yürütme ölçeği verilerinin analizi için ise araştırmada kullanılan denek sayısının az olduğu (deney grubu=31, kontrol grubu= 21 kişi) ve öğrencilerin aldıkları puanların normal dağılım göstermediği düşüncesiyle ve çıkan sonuçların daha güvenilir olması amacıyla aynı grup için yapılan (bağımlı) ve iki değişkenli (ön test- son test) alt problemlerin analizinde Wilcoxon İşaretli Sıralar testi, iki ilişkisiz değişkenler için Mann Whitney U testi

kullanılmıştır.

Araştırmada elde edilen veriler için uygulanan istatistiksel işlemler, SPSS for Windows istatistiksel paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. İstatistiksel işlemlerde anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alınmıştır.

Bu araştırmanın sonucunda;

1. Problem çözme yönteminin, eleştirel düşünmeye etkisini ölçebilmek amacıyla yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçlarına göre, problem çözme yöntemi deney grubundaki öğrencilerin eleştirel düşüncelerinde anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır.

2. Problem çözme yönteminin öğrencilerin başarısına etkisi olup olmadığını bulabilmek için yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonucuna göre, problem çözme yöntemi öğrencilerin başarıları üzerinde anlamlı bir fark yaratmıştır.

3. Problem çözme yönteminin kullanıldığı deney grubu ile geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun eleştirel düşünme düzeylerinde araştırma sonucunda anlamlı bir fark oluşup oluşmadığını görebilmek için yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre iki grup arasında Watson – Glaser eleştirel akıl yürütme ölçeğinin varsayımların farkına varma boyutunda deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuş, ancak ölçeğin bütününe ilişkin bulgulara bakıldığında iki grup arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür.

4. Problem çözme yönteminin cinsiyet farklılığına göre öğrencilerin eleştirel düşüncelerinde anlamlı bir farklılık yaratıp yaratmadığını bulabilmek için yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre, problem çözme yöntemi öğrencilerin cinsiyetlerine göre eleştirel düşüncelerinde anlamlı bir fark oluşturmamıştır.

5. Problem çözme yönteminin öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarına göre eleştirel düşüncelerindeki etkisini ölçmek için uygulanan Mann-Whitney U testi sonucuna göre, problem çözme yöntemi öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarına göre toplam eleştirel düşüncelerinde nadiren kitap okuduğunu belirten öğrenciler lehine anlamlı bir fark oluşturmuştur.

6. Problem çözme yönteminin öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyine göre eleştirel düşüncelerindeki etkisini ölçmek için uygulanan Mann-Whitney U testi

sonucuna göre, problem çözme yöntemi annelerin eğitim düzeylerine göre öğrencilerin eleştirel düşünmelerinde anlamlı bir fark oluşturmamıştır.

7. Problem çözme yönteminin öğrencilerin babalarının eğitim düzeyine göre eleştirel düşünmelerindeki etkisini ölçmek için uygulanan Mann-Whitney U testi sonucuna göre, problem çözme yönteminin babaların eğitim düzeylerine göre öğrencilerin eleştirel düşünmelerinde anlamlı bir fark oluşturmadağı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Eleştirel düşünme, Problem çözme yöntemi, eriş

ABSTRACT

EFFECT OF THE METHOD OF PROBLEM SOLVING TO ACHIEVEMENT AND CRITICAL THINKING

Gülsen, Özcan

Ph D: Educational Curriculum and Teaching

Supervisor: Doç. Dr. Süleyman ÇELENK

March 2007,xv+204 pages

The purpose of this study is to search for the effect of the method of problem solving to critical thinking and achievement.

In this study, semi experimental, pre- test, post test model with experiment-control groups was used.

This study has been applied for the third year of classes of coaching department at School of Physical Education and Sports, Abant İzzet Baysal University.

A achievement test developed by the researcher in order to evaluate students' achievement, Watson -Glaser scale of Critical thinking have been utilized in order to evaluate students' critical thinking. While analyzing the data, and preparing the achievement test, percentage, frequency,mode, median, dependant , independent groups, "t" test , crombah alpha, reliability coefficiency have been applied

In order to analyze the data of Watson-Glaser critical reasoning scale, Wilcoson test was used in the same group (dependant variable) for analyzing the subordinating problems (pre- post test) with two variables dependant and with the underlying consideration that there are not enough subjects in the study (subject group:31,control group:21). Mann Whitney U test was used for two unrelated variables.

Data released in this study was also processed through SPSS, a package program. The level of meaningfulness was nominated as 0.05.

At the end of the research;

1. According to Wilcoxon test which is conducted to measure the effect of the method of problem solving to critical thinking, the results of which released that there has been no meaningful difference in students' critical thinking process in the group of the method of problem solving.

2. According to Wilcoxon test results, method of problem solving caused a meaningful difference on students' success. The test was applied to find out if the method of problem solving has an effect on students' achievement.

3. According to Mann-Whitney U test results, applied for the purpose of sorting out if there is a meaningful difference in the level of control group and experimental group critical thinking, it was realized that there was a meaningful difference with the favor of experimental group in the perspective that Watson Glaser critical thinking scale "realising the hypothesis" however when looked through the outcome of the whole scale it is realized that there was no meaningful difference.

4. According to Mann-Whitney U test results, applied to find out if gender affects the process of critical thinking process of the subjects, it was found out that gender does not cause a difference in subjects' critical thinking process with the method of problem solving.

5. According to Mann-Whitney U test results, applied to find out if there is a meaningful difference in subjects' habit of reading a book, it was observed that the method of problem solving generated meaningful difference to favor of habit of reading seldom according to total critical thinking result.

6. According to Mann-Whitney U test results, there was no meaningful difference when the subjects' mothers' level of education was observed whether this variable affects the process of critical thinking of the subjects.

7. According to Mann-Whitney U test results, fathers' level of education, this method was realized not to have effect on the process of critical thinking of the subjects. This method was applied so that it can sort out if there could be a meaningful difference in thinking critically when the subjects' fathers were observed.

Key Words: Critical thinking, Problem solving method, achievement

**En büyük şansım eşim ,
İşim, çocuklarım ve dostlarıma...**

ÖNSÖZ

Küçülen Dünya, insanlık için büyük tehditler oluşturan sorunları da beraberinde getirmektedir. Eğitime varoluşçu yaklaşımla bakan felsefenin de vurguladığı gibi toplumları ve Dünyayı karşı karşıya kalması muhtemel sorunlardan ve hali hazırda içinde bulunduğu sorunlardan kurtaracak insanlara şiddetle ihtiyaç duyulmaktadır.

Toplumları ayakta tutan kurumlardan biri olan okul ve bu okullarda kullanılan programlar, sürekli gelişim ve değişim içinde kendilerini operasyonel olarak değerlendirmek ve bilgi çağının getirdiği hızlı değişimin toplumlarında yarattığı dengesizliği en zararsız şekilde yaşamalarını sağlayacak ve gelişim aşamasına geçmelerine yardımcı olacak insanları yetiştirmekle görevlidirler. Bu beklentileri yerine getirecek insanın ise karşılaştığı bilgiyi eleştirel bir biçimde kullanıp değerlendirebilen, karşılaştığı problem durumlarını analitik biçimde yordayıp çeşitli çözüm önerileri içinde en uygununu bu problemlerin çözümünde kullanabilen bir özelliğe sahip olması gerekmektedir.

Bu araştırmayla problem çözme becerisi öğrencilere kazandırılmaya çalışılmış ve böylece öğrencilerin düşünme biçimlerinin aktif olduğu eleştirel düşünebilmeleri geliştirilmek istenmiştir.

Altı bölümden oluşan bu araştırmanın birinci bölümünde, araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sayıltıları ve tanımlamalar, ikinci bölümünde kuramsal temeller ve ilgili araştırmalar, üçüncü bölümünde araştırmanın yöntemi, dördüncü bölümünde araştırma bulguları ve yorumlar, beşinci bölümünde araştırma sonucu ve tartışmalar, altıncı bölümünde ise öneriler yer almaktadır.

TEŞEKKÜR

Danışmanım Doç.Dr. Süleyman Çelenk'e araştırma boyunca gösterdiği anlayış ve rehberliği için sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Yrd. Doç. Dr. Bayram Bıçak'a ölçme değerlendirme konusunda yaptığı yönlendirmeler ve desteği için derin teşekkürlerimi sunarım. Yrd. Doç. Dr Samettin Gündüz'e tezimle ilgili öneri ve yönlendirmeleri için teşekkürü bir borç bilirim.

Tez çalışmam boyunca desteklerini esirgemeyen çocuklarım ve eşime bana gösterdikleri anlayış ve olgunluk için teşekkür ederim.

Yakın dostum Yrd. Doç. Dr Dilşad Mirzeoğlu'na tezimin neredeyse bütün bölümlerinde gerek fikirleriyle gerekse eleştirileri ve yönlendirmeleriyle bulunduğu katkıdan dolayı teşekkür etmekten büyük mutluluk duyarım.

Beni hiç tanımadığı halde, tezimde kullandığım ölçekle ilgili yardım isteğimi geri çevirmeyip, özverili bir şekilde bana ulaşımını sağlayan Ankara üniversitesi eğitim bilimleri fakültesi öğretim elemanlarından sayın Doç. Dr. Nükheth Çıkrıkçı Demirtaşlı'ya, araştırmamı sağlıklı bir şekilde yürütmemde yardımlarını esirgemeyen, beni araştırmaya motive eden Prof. Dr. Gazanfer Doğu'ya, araştırmamın uygulaması esnasında hoş görü ve iyi niyetle bana yardımlarını esirgemeyen Yrd. Doç. Dr. Müberra Çelebiye teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	vi
İTHAF	viii
ÖNSÖZ.....	ix
TEŞEKKÜR.....	x
İÇİNDEKİLER DİZİNİ.....	xi
ÇİZELGELER DİZİNİ.....	xv
1.BÖLÜM	
GİRİŞ.....	
1.1. Problem Durumu.....	01
1.2. Problem Cümlesi.....	01
1.3. Alt Problemler.....	10
1.4. Araştırmanın Amacı.....	11
1.5. Araştırmanın Önemi.....	11
1.6. Sayıtlılar.....	11
1.7. Sınırlılıklar.....	13
1.8.Tanımlar.....	13
2.BÖLÜM	14
KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ LİTARATÜR.....	15
2.1.Kuramsal Temeller.....	15
2.1.1. Düşünme Nedir?.....	15
2.1.2. Düşünme Çeşitleri.....	16
2.1.3.Eleştirel Düşünme Nedir?.....	17
2.1.4.Eleştirel Düşünmenin Temel Boyutları.....	21

2.1.5. Eleştirel Düşünme Eğilimleri.....	24
2.1.6. Eleştirel Düşünme Eğitimi.....	26
2.1.7. Eleştirel Düşünme Yaratmak İçin Stratejiler.....	40
2.1.8.Eleştirel Düşünmenin Gelişiminin Önündeki Engeller.....	44
2.1.9. Eleştirel Ve Yaratıcı Düşünmeyle İlgili Konu Alanları.....	46
2.1.10. Bloom'un Taksonomisi Ve Eleştirel Düşünme.....	48
2.1.11. Problem Çözme Yöntemi.....	49
2.1.12. Problem Çözme Yöntemine Yönelik Etkinlikler.....	50
2.1.13. Beyin Fırtınası Tekniği.....	53
2.1.14. Büyük Grup Tartışması.....	55
2.1.15. Küçük Grup Tartışması.....	56
2.1.16. Sokratik Tartışma Tekniği.....	57
2.1.17. Drama Tekniği.....	59
2.2. İlgili Araştırmalar.....	61
2.2. 1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar.....	61
2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	70

3.BÖLÜM

YÖNTEM.....	78
3.1.Araştırma Modeli.....	78
3.2. Çalışma Alanı.....	79
3.2.1. Araştırmanın Denekleri.....	79
3.3.Veri Toplama Araçları.....	82
3.3.1. Sınıf Yönetimi Dersi Başarı Testinin Geliştirilmesi.....	82
3.3.2. Başarı Testinin Geçerliği ve Uygulanabilirliği.....	84
3.3.3. Watson-Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Ölçeği.....	85
3.4. Verilerin Toplanması ve Çözümü.....	91
3.4.1 Deney Grubu İşlem Süreci.....	93
3.4.2. Kontrol Grubu İşlem Süreci.....	95
3.4.3. Verilerin Çözümü.....	96

4.BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR.....	97
4.1.BULGULAR.....	97
4.1.1. Alt Problem 1.....	97
4.1.2. Alt problem 2.....	104
4.1.3. Alt Problem 3.....	105
4.1.4. Alt Problem 4.....	110
4.1.5. Alt Problem 5.....	115
4.1.6. Alt Problem 6.....	119
4.1.7. Alt Problem 7.....	123

5.BÖLÜM

SONUÇLAR VE TARTIŞMA.....	128
----------------------------------	------------

6.BÖLÜM

ÖNERİLER.....	130
----------------------	------------

KAYNAKÇA.....	133
----------------------	------------

EKLER.....	148
-------------------	------------

Ek-1. Sınıf Yönetimi Dersi Disiplin, Motivasyon, İletişim Üniteleri Belirtke Tablosu.....	150
Ek-2. Sınıf Yönetimi Dersi Disiplin, Motivasyon, İletişim Üniteleri Günlük Ders Planları.....	151
Ek-3. Başarı Testi.....	184
Ek-4. Watson Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Ölçeği.....	190
Ek-5. Özgeçmiş.....	203

ÇİZELGELER DİZİNİ

ÇİZELGE	Sayfa
2.1. Lipman’a Göre Düşünme Eleştirel Düşünme Arasındaki Farklılıklar.....	18
3.1. Sınıf Yönetimi Dersi Ön test Erişi Test Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları ve ”t” Testi Sonuçları.....	80
3.2. Watson-Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Ölçeği Ön test Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları ve “t” Testi Sonuçları.....	81
3.3. Sınıf Yönetimi Dersi Bilişsel Alan Taksonomisi ve Soru Dağılımı....	83
4.1. Deney Grubunun Alt Testlere İlişkin Ön Test ve Son Test Ortalamaların Karşılaştırılması.....	98
4.2. Deney Grubunun Toplam Ön Test ve Son Test Eleştirel Düşünme Düzeyi Ortalamalarının Karşılaştırılması.....	102
4.3. Deney Grubunun Sınıf Yönetimi Dersine İlişkin Erişi Puanlarının Karşılaştırılması.....	104
4.4. Deney ve Kontrol Grubu Eleştirel Düşünme Düzeyleri Puanları.....	106
4.5. Deney ve Kontrol Gruplarının Toplam Eleştirel Düşünme Düzeyleri Karşılaştırması.....	109
4.6. Deney Grubunun Cinsiyet Farklılıkları İle Eleştirel Düşünmenin Alt boyutlarının Karşılaştırılması.....	111
4.7. Deney Grubunun Cinsiyet Farklılıkları İle Toplam Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Karşılaştırılması.....	117
4.8. Deney Grubunun Kitap Okuma Alışkanlığı İle Eleştirel Düşünmenin Alt Boyutlarının Karşılaştırılması.....	116
4.9. Deney Grubunun Kitap Okuma Alışkanlığı İle Toplam Eleştirel Düşünme Düzeyinin Karşılaştırılması.....	118
4.10. Deney Grubunun Anne Eğitim Düzeyi İle Eleştirel	

Düşünmenin Alt Boyutlarının Karşılaştırılması.....	120
--	-----

4.11. Deney Grubunun Anne Eğitim Düzeyi İle Toplam

Eleştirel Düşünme düzeyinin Karşılaştırılması.....	123
--	-----

4.12. Deney Grubunun Baba Eğitim Düzeyi İle Eleştirel

Düşünmenin Alt Boyutlarının Karşılaştırılması.....	124
--	-----

4.13. Deney Grubunun Baba Eğitim Düzeyi İle Toplam

Eleştirel Düşünme Düzeyinin Karşılaştırılması.....	127
--	-----

1.BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmaya ilişkin problem durumu, problem cümlesi, önem, sınırlılıklar ve tanımlar yer almıştır.

1.1. Problem Durumu

Toplumların giderek çok kültürlü boyutlara ulaşması, yeni teknolojilerin insan hayalini zorlayacak kadar ilerlemesi, ülkeleri ayıran coğrafi sınırları birbirine yaklaştırmaktadır. Yeni bilgi ve teknolojiye sahip ülkeler diğer ülkelerin gizli sahipleri durumunda algılanmakta bu da eğitimden beklentileri bir hayli etkilemektedir.

Yeni icat ve gelişmelere bağlı olarak gerek kişilerin, gerekse toplumun beklentileri farklılaşmaktadır. Bu farklılaşma, eğitimin ve okulların öncelikli hedeflerinin değişimine yol açmaktadır. Geçmiş dönemlerde, bilgiyi alan, kendi kültürünü benimseyip geliştiren insan modelleri yerini, bilgiye ulaşma yollarını keşfeden, içinde bulunduğu ortamdaki sorunları görebilen ve bu sorunların çözümüne aktif önerilerde bulunan insanlara bırakmıştır.

Gelişmiş toplumlarda, okulun görevlerine paralel olarak insan davranışlarının değişimi ve gelişimi için planlayıcı ve uygulayıcı görevler üstlenen öğretmenlerin

görevleri de değişmiştir. Artık bilgi, duygu ve becerisini aktaran öğretmenlerden ziyade, kendi dünyası ve dış dünyayla ilgili gelişmelere eleştirel katkılarda bulunan bireylerin yetişmesine rehberlik eden öğretmenler önem kazanmaya başlamıştır.

Eğitim, insana, topluma ve tüm insanlığa yapılan büyük bir yatırımdır. Bu yüzden, eğitim ortamına gelen insanın eğitim ortamına gelmesiyle çıkması arasında kazandığı özellikler, yapılan yatırıma değer nitelikte olmalıdır. Bu anlamda eğitilmiş insandan beklenen en önemli niteliklerden biri eleştirel düşünme becerisidir.

“İnsan eleştirel düşünmeye ne zaman başlar ?” sorusuna, “Çocuğun konuşmaya başladığı aylarla birlikte başlayan keşif soruları, eleştirel düşünmenin de başlangıcıdır.” yanıtı verilebilir (Bank,McCarty ve Rasool, 1993:5).

Bazen “eleştirel” sözcüğünün anlamı olumsuz olarak düşünülür. Oysaki anlatma, açıklama amacıyla yapılan çözümleme ve değerlendirme anlamına gelir; kusur bulma ve ayıplama değildir.

Eleştirel düşünme sürecinin içerdiği beceriler arasında ;

1.Kanıtlanmış gerçekler ve öne sürülen iddialar arasındaki farklılığı yakalayabilme,

2.Elde edilen bilgilere ait kaynakların güvenilirliklerini test edebilme,

3. İlişkisiz bilgileri kanıtlardan ayıklayabilme,

4.Önyargı ve bilişsel hataların farkında olabilme,

5. Tutarsız yargıların farkına varabilme,

6. Etkili soru sorabilme,

7. Sözlü ve yazılı dili etkili kullanabilme,

8. Bireyin kendi düşüncelerinin farkına vardığı üst biliş (Metacognition) ve benzerleri vardır. Bu beceriler, eleştirel düşünme eğitiminin de temellerini oluşturmaktadır (Kökdemir, 2003).

Kişinin kendi yanlışlıkları konusunda bilgili olması ve karşılaştığı durumun ya da karar vermesi gereken sorunun farklı yönlerini görebilme becerisi bu tür bir çatışma çözümü için önemlidir.

Hoefler (1994), 1992 yılında yaşanan körfez krizinin nedeninin eleştirel düşünme yoksunluğu olduğunu iddia etmektedir. Irak ve Kuveyt arasında yaşanan gerilimin, zamanın ABD başkanı George Bush tarafından “Bir Arap problemi” şeklinde sunulması, Saddam Hüseyin tarafından ABD’nin bu olaya karışmayacağı şeklinde algılanmış ve Irak ordusu Kuveyt’in sınırlarından içeriye girmiştir. Olayın nedeninin Hoefler’in söylediği kadar basit olup olmadığını test etmek mümkün değildir. Ancak algı farklılıklarının verilen kararlarda etkili olduğunu söylemek çok yanlış olmayacaktır. Eleştirel düşünmenin buradaki rolü; algının tek boyutlu olmadığı, yorum, yargı ve kararların olayı inceleyen kişiden kişiye değişebileceği ve aynı olaya farklı açılardan bakılmasının da mümkün olduğu bilgisini bireye hatırlatmasıdır. Daha pragmatik bir açıdan bakıldığında, 21. yüzyılın işletmelerinde ve organizasyonlarında çalıştırılmak için aranan kişilerin, artık sadece söylenenleri yapan değil, aksine eleştirel düşünme ve karar verme becerilerini kullanarak inisiyatif alan kişiler olmaları istenmektedir. Celuch ve Slama (1999)’nın da belirttiği gibi işlevsiz bir düşünme sistemi sadece zaman ve enerji kaybına neden olmakla kalmaz, aynı zamanda hem birey hem de bireyin bulunduğu organizasyon açısından engellenmişlik duygusu yaratır. Eleştirel düşünme modeline sahip bireylerin yetiştirilmesi için, üniversite eğitimi sırasında alınan dersler hem içerik olarak yeniden düzenlenmeli, hem de ilgili oldukları disipline yönelik problem çözme ve eleştirel düşünme uygulamalarından oluşmalıdır. Ancak bu tür bir eğitim sonucunda; soyutlama ve akıl yürütme becerisine sahip, sistemli düşünebilen, ölçüm ve karşılaştırma yapabilen, iletişim ve işbirliği becerisi yüksek bireyler yetiştirilebilir (Kökdemir,2003).

Halpern (1996)’a göre eleştirel düşünme, beceri ve strateji bileşimi olan bir düşünme biçimidir. Bu tür düşünme, belirli bir hedefe yönelik ve amaçlıdır. Uygulanması içinde belirli becerilerin ve stratejilerin kazanımı ve kullanımı gerekmektedir. Kullanılan beceri ve stratejiler durağan değildir; farklı bağlam ve ortamlarda yeniden oluşturulmaları olasıdır. Eleştirel sözcüğünün anlamı, düşünmenin

değerlendirme ve yargılama içermesidir. Bu değerlendirme sadece düşünceye değil aynı zamanda düşünme işlemine de ilişkindir. Yani düşünen kişi, değerlendirmesini sadece son ürün olan düşünce üzerine yapmaz, bu düşünceye ulaşmada kullandığı tüm düşünme işlemlerini de değerlendirir. Bu değerlendirme sonucu farklı beceri ve stratejileri kullanmaya veya edinmeye karar verebilir (Akt. Gürkaynak ve Ark, 2003:6).

Eleştirel düşünme; tenkitçi, değerlendirmeci, şüpheci, analitik, sentezci, açık, dikkatli, mantıksal ve bağımsız düşünme anlamlarında kullanılmaktadır. Bu tür düşünmede önemli olan yetenekler; başta önyargı, varsayım, tutarsızlıklar ve düşünce ve olguları tanımak olmak üzere aşağıdaki gibi sıralanabilir;

1. Önyargı ve tutarlılığı değerlendirme,
2. Birinci el ve ikinci el kaynakları ayırt etme,
3. Çıkarımları ve nedenlerini değerlendirme,
4. Varsayımları, fikirleri ve iddiaları ayırt etme,
5. Tartışmaların eksik taraflarını ve açıklamalardaki belirsizlikleri görme,
6. Tanımlamaların yeterliliğini ve sonuçların uygunluğunu ölçme (Özden, 1997:98).

Evancho (2000:22)'a göre, bir okul; büyük gelenekler içinde, ezber öğretmeden çok becerilerin kullanılmasını, alışkanlık geliştirmekten çok zekanın kullanılmasını vurguladığı ölçüde eleştirel-yaratıcı düşünme için bir dereceye kadar yolu hazırlar. Ancak, eleştirel düşünme eğitiminde yanılgılar da olabilir. Bir kişinin bütün öğrenimini, ilerlemecilerin yapmayı planladıkları gibi, sorun çözme öğretimi haline getirmeye çalışmak, büyük gelenekler içinde yer alan ana sorunların üstesinden gelme konusunda öğrencileri problem çözücü olarak yetiştirmek, toplumların gelişimine yardımcı olur. Bir insanın ya her konuda eleştirel düşünmesi ya da hiçbir konuda eleştirel düşünmemesi gerektiğini öne sürmek saçma olur. Ama eleştirel tutum bir kez uyandı mı onu ilk başta harekete geçiren özel sorunlar grubunun ötesine geçebileceğini öne sürmek saçma değildir.

Royalty (1995)'e göre, zeka ölçümleri ile olumlu doğrusal ilişki gösteren

eleştirel düşünme; kendi düşüncemizi ve başkalarının fikirlerini daha iyi anlayabilmek ve düşünceleri açıklayabilme becerimizi geliştirmek için gerçekleştirilen etkin, örgütlü ve işlevsel bir bilişsel süreç olarak tanımlanabilir (Akt. Kökdemir, 2003).

Chaffee (1994) ve Kökdemir (1999a)'e göre ise bu sürecin en önemli özelliği, sonunda bir yargıya ya da yoruma varılması gereken durumlarda ya da olgular arasındaki ilişkiler hakkında fikir yürütmek gerektiğinde “Neden” sorusunun sorulabilmesidir. Bu soru bize sadece yanıtını bulmamız için sorulan bir soru değildir; bu soru aynı zamanda karşılaşılan yanıtlardaki nedensellik ilişkilerinin sorgulanmasını da sağlayan bir sorudur. Örneğin, “Bütün rock müziği dinleyenler satanisttir” önermesinin sınanabilmesi veya sorgulanabilmesi için “Neden?” sorusunun sorulmasına ihtiyaç vardır (Kökdemir, 1999b). “Neden?” sorusu, önermenin hem içinde barındırdığı, hem de dışında kalan değişkenleri bulmamıza olanak sağlayabilir ve ancak bu yolla önermenin doğrulanması ya da yanlışlanması mümkün olabilir. Sadece öne sürülen önermenin doğrulanması da yeterli olmayacaktır; alternatif denencelerin de sınanması ve buna da Popper(1935)'in önerdiği gibi tümdengelimsel bir yöntem anlayışı içinde yaklaşılması, doğruyu bulmaya yardımcı olacaktır (Akt.Kökdemir, 2003).

Chaffee (1994)'e göre, Yöntembilim açısından bu derece önemli olan eleştirel akılcılığın ya da günlük yaşamdaki yansıması olarak görebileceğimiz eleştirel düşünmenin karar verme ve problem çözme üzerinde olumlu bir etkisinin olması beklenmektedir. Sözü edilen eleştiri ve eleştirel düşünme çevremizde neler olup bittiğini anlamaya yönelik yapıcı bir çözümlemedir. Bu çözümleme sistemi, problemlerin tanımlanmasında ve herhangi bir amaca yönelik çalışmaların başlamasında, karar vermede ve geriye dönük değerlendirmelerde kullanılabilecek bir sistemdir (Akt.Kökdemir, 2003).

Eğitimde asıl olan, önceden belirlenen istendik özellikleri öğrencilere kazandırmaktır. Buna ise eğitim dilinde hedef denmektedir. Hedefler, yani eğitim maksatlı özellikler; bilgi, yetenek, ilgi, tutum, alışkanlıklar vb olabilir. Ancak hedefler bu halleriyle yetersizdir çünkü bu şekilde ölçülmeleri, gözlenmeleri mümkün değildir. Bu yüzden bu hedeflerin ölçülebilir gözlenebilir hale getirilmeleri gerekir ki buna

“Hedeflerin davranışsal ifadeleri” denir. Şu durumda öğretmenlerin asıl işi öğrencilerde istendik davranış değişikliği oluşturmaktır. İstendik davranış değişikliği ise öğretmenin geliştirmeyi ya da değiştirmeyi düşündüğü davranışa göre karar vereceği strateji, yöntem ,teknik ,araç gereç kullanımını gerektirmektedir.

Evrensel insan kimliğinin en önemli özelliklerinden biri olan eleştirel düşünme becerisine sahip olma bir süreç dahilinde gelişir. Bu süreçte ise problem çözme yönteminin emeğinin büyük olduğu düşünülmektedir.

Bilen (1996:105)’e göre problem çözme yöntemi, bir problem ya da durumun bilimsel yaklaşımla çözümünü sağlayan, uygulayan kişinin sayısına göre ya bireysel ya da grup öğretim yöntemi olup, tanımda yer alan “ problem” sözcüğü ise, cevabı mevcut bilgi birikimiyle bulunamayan, ancak, araştırma ve incelemelerle cevaplanabilecek bir kavramdır.

Açıkgöz (1996:319)’e göre ise problem, organizmanın hazır tepkilerle çözemediği durumdur.

Problem çözme yöntemi, araştırma soruşturma yoluyla öğretme stratejisine bağlı bir yöntemdir. Problem çözme yönteminin bu stratejiyle ilişkisini ise şöyle açıklamak mümkündür:

a. Hedefler uygulama ve daha yukarı düzeyde olmalıdır. Duyuşsal alanda örgütlenme ve kişilik; devinişsel alanda tüm basamakları kapsamalıdır. Davranışlar; İlkeleri kullanma, problem çözme, karar verme, yapıp gösterme özellikleri kapsamalıdır.

b. Toplumsal olay ve olgularla ilgili problem çözülecek ya da karar verme süreci kullanılacaksa, öğretmen toplumsal olgularla ilgili üç problemi (sorunu) öğrenci sayısı kadar çoğaltıp ders sırasında öğrencilere sırasıyla teker teker dağıtmalı (tahtaya yazmalı, slaytla, filmle, oyunla öğrencilere sunmalı) ve birini onların okumasını sağlamalıdır. Bunun için belli bir süre vermelidir. Öğrenciler problemi okurken, problem çözmede ya da karar vermede izlenecek basamakları tahtaya yazmalı, bunları ders bitene kadar silmemelidir. Öğretmen fen bilgisi dersinde gece ve gündüzün oluşumu, güneş ve ay tutulması ile ilgili deneyleri yaptırarak, harita çizdirecekse, gerekli araç ve gereçleri kendisi ve öğrenciler sınıfa getirmeli; herkesin görebileceği bir yere o koymalı;

öğrenciler de masalarının üzerine bunları yerleştirmelidir. Öğretmen öğrencileri teker teker denetlemeli; araç-gereç getirmeyenleri getirenlerin yanına yerleştirmeli, varsa eksiklikleri tamamlamalıdır. Bundan sonra deneyin ve harita çizmenin işlem basamaklarını tahtaya yazmalı (asmalı, göstermeli) ve bunları ders süresince silmemelidir.

c. Eğer problem çözme süreci ya da bilimsel yöntem kullanılacaksa, yukarıdaki işlemlerden sonra öğretmen sırasıyla “Bu problemde verilenler nelerdir? İstenilenler nelerdir? Bu problem nasıl çözümlenebilir? (denenceler nelerdir?) vb.” sorularını teker teker sınıfa sormalı; Yanıtlarını gerekçeleri ile birlikte almalıdır. Bu yanıtların doğruluğu ve yanlışlığı konusunda sınıfta tartışma ortamı açmalı; doğru bulununca pekiştireç vermelidir. Eğer doğru yanıt bulunamıyorsa, ipucu kullanılmalı; yine bulunamıyorsa, öğretmen benzer bir problemin nasıl çözüldüğünü işlem basamaklarına göre yapıp göstermelidir. Daha sonra sorulan probleme öğrencileri döndürüp onların çözmesini sağlamalıdır.

Öğretmen ve öğrenci, öğrenme-öğretme ortamında problem çözme sürecini kullanacaklarsa, şu basamaklara aşamalı olarak dikkat etmelidirler.

1. Başlangıç aşaması: Problemin farkına varma (Problemin ne olduğunu, nelerin istendiğini vb. söyleme, yazma).

2. Veri toplama aşaması: Karşılaştığı problemle ilgili bilgi toplar (İlgili kaynakları okur, tarar, özetler vb).

3. Denence kurma aşaması: Problemin çözümüyle ilgili denenceler kurar. (Türkiye’de fazla nüfus artışının nedenlerinden biri bebek doğumlarının yüksek oranda olmasıdır gibi).

4. Denenceyi doğrulama aşaması: Denenceler test edilir, denenir, çözümler işe koşulur.

5. Sonuca gitme aşaması: Verilerle kanıtlanmış denenceler elde tutulur, kanıtlanmamış olanlar ya atılır, ya da onarılır.

Öğretmen ve öğrenci, öğrenme-öğretme ortamında karar verme sürecini kullanacaklarsa, şu basamaklara aşamalı olarak uymalıdır.

1. **Problemin farkına varma,**
2. **Problemi tanımlama** (Ne olduğunun, ne olmadığının ve sınırlarının belirlenmesi)
3. **Seçenekleri belirleme** (Hangi çözümlerin, nasıl kullanılacağını ve getireceği sonuçların neler olduğunun teker teker saptanması. Örneğin park yapılsın, arsa olarak satılsın, dinlenme merkezi olsun vb.),
4. **Seçeneklerin her birini değerlendirme** (Eğer park yapılırsa, çocuklar oynayacak, insanlar dinlenecek, etraf yeşillenecek; fakat bazı kişiler evsiz kalacaklar vb.),
5. **Bir planı uygulama** (Verilen kararlardan birinin uygulanmaya konması: Park yapılsın gibi),
6. **Sonuçları değerlendirme** (Park yapılmıca, diğer seçeneklere göre hem kişisel, hem toplumsal, hem de doğal olarak ne gibi daha yararlı sonuçlar elde edildi? Bunların saptanması). Ayrıca, eğer bir araştırma, gözlem, deney yapılacak, harita çizilecekse, öğretmenin bunların nasıl yapılacağını öğrencilerle tartışarak basamak basamak belirlenmesi ve bu basamakları tahtaya yazması; öğrencilerin defterlerine geçirmeleri sağlanmalıdır. Sonra araştırmayı, gözlemi, deneyi yapmaları, haritayı çizmeleri her bir öğrenciden istenmeli; öğretmen teker teker her bir öğrenciyi denetlemeli; yanlış yapanları anında düzeltmelidir. Eğer her öğrenci gerekli araç-gereci getirmemişse, ya da yeter sayıda araç-gereç yoksa, bu kez öğrencileri gruplamalıdır. Eğer öğrenciler deneyi yapamıyorlarsa, öğretmen onlara ipucu vermelidir. Doğru yapan her öğrenciyi, gruba pekiştireç vermeli; doğru yapanları tahtaya kaldırıp nasıl yaptıklarını göstermelerini sağlamalı; yapılanların doğruluğu üzerinde tartışma açmalıdır,

Öğretmen, bu stratejide yol gösterici, yardım edici; eğer problem çözülemezse, örnek bir başka problem üzerinde yapıp gösterici olmalıdır. Araştırma, inceleme, deney ve gözlemi öğrenci yapmalı; işin içine bizzat kendisi girmelidir. Öğretmen, yapamayan öğrencinin elinden araştırmayı, incelemeyi, gözlemi, deneyi, çizimi kendi alıp yapmamalıdır,

Bu stratejiyle ders işleyebilmek için, öğrencinin ön koşul olan bilgi ve kavrama

düzeyindeki hedef davranışları kazanmaları gerekir. Eğer öğrenciler ön koşul olan hedef davranışları kazanmamışlarsa, bu hedef için gerekli olan hedef davranışlar öğrenciye kazandırılmadan bu strateji kullanılamaz,

Bu stratejide bilgi-işlem ve güdüsel tasarım kuramları; örnek olay, gösterip yaptırma yöntemleri ve workshop, soru-cevap, beyin fırtınası, problem çözme, karar verme, gösterme, yaptırma, rol yapma, dramatizasyon, demonstrasyon, yaratıcı drama, deney, gezi, gözlem vb. teknikler eğitim ortamında kullanılabilir (Demirel, 2004:280-282).

(Collins, 1977: 17, 26; Jacopsen, 1985: 197, 204)'e göre araştırma-soruşturma stratejisi kullanılırken, önce dersle ilgili temel kavramlar belirlenmelidir. Öğrencilerin bu kavramlarla ilgili önkoşul olan bilgilerini ortaya koymaları sağlanmalıdır. Öğrenciler kazandırılacak hedef davranışlarla ilgili olumlu ve olumsuz örnekler oluşturmaları ve bunlar üzerinde tartışmalıdırlar. Örneklerle ilgili değişik durumlar tümevarımsal bir sistematikte ortaya konulmalıdır. Eğer bu durumlarda eksikler, yanlışlar varsa, öğrencilerce bunlar bulunmalı ve karşıt örnekler oluşturulmalıdır. Gerçekleştirmesi zor olan konular için, olası, kurgusal durumlar düşünülmeli ve sunulmalıdır. Bu durumlarla ilgili çözümleri, denenceleri öğrenciler tartışarak kurmalıdırlar. Kurulan bu denenceleri öğrenciler test etmelidir. Testlerin sonucuna göre denenceleri kabul, ret, ya da onarmalı; bu da olmuyorsa, yeni denenceleri öğrenciler kurmalıdır. Böylece yanlışlar öğrencinin kafasından silinmeli, çelişkiler bulunmalı ve doğrunun ortaya çıkması sağlanmalıdır (Akt. Sönmez, 2004:282).

Arends (1997:160), problem çözme yöntemini, öğrencilerin sorun çözme ve düşünme becerilerini geliştirmek amacı ile onların bağımsız öğrenme alışkanlıklarının gelişmesine katkıda bulunan, bilimsel ve anlamlı bir sorun durumu sunan, öğrenci merkezli bir öğretim yöntemi olarak tanımlar. Ayrıca, başarılı bir eğitimin ancak öğrencilere bu becerilerin kazandırılması ile gerçekleşeceğini savunarak, öğretimin, öğrencilerin bizzat kendilerinin önemli buldukları sorunları sorgulayıp araştıracağı ve bu süreçte bağımsız öğrenen rolünü üstleneceği sorun merkezli öğrenme yaklaşımına göre düzenlenmesi gerektiğini belirtir (Akt. Kızıllan, 1997:13).

Yıldırım (1996)' a göre problem çözme yöntemi, öğrencilerin kendi deneyimleri yolu ile öğrenmelerini sağlayarak içerdiği zengin öğretim yaşantıları aracılığıyla öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanlarda dengeli bir biçimde ilgili hedef davranışlara ulaşmalarını sağlar. Problem çözme yönteminin, geleneksel öğretimde ihmal edilen duyuşsal alandaki hedef davranışların gelişmesine de katkısı vardır, çünkü öğrencinin, bir sorunun varlığını hissetme aşamasından başlayarak, problem çözme içsel bir süreç bir başka deyişle alışkanlık durumuna getirmesi sonunda, öğrenci için problem çözmenin aynı zamanda bir duyarlılık eğitimi olduğu yargısına varabiliriz. Konu odaklı yaklaşıma dayalı olarak gerçekleştirilen öğretimde, öğrencilerin bilgiyi ezberleme eğilimleri gelişmekte, diğer yandan da bilgi ve becerilerini gerçek yaşamda kullanamadıkları gözlenmektedir. Bir başka deyişle, öğrenciler sorun çözme yeteneklerini geliştirecek bir eğitimi okullarda alamamaktadırlar (Kızıllan, 1997:14-14).

Günümüzde, bilgi çağını yakalayamayan insanlar ve ülkeler hem çağın gerisinde olarak algılanmakta hem de yaşam kalitesi olarak küçük imkanlara mahkum edilmektedirler. Bunun yanı sıra Dünyadaki gelişimi ve değişimi gören, bu değişime uyum sağlayan, problemlerini çözen, Dünyadaki problemleri görebilen insanlara ve ülkelere yaşam imkanlarına dair büyük fırsatlar tanınmaktadır.

Özellikle gelişmiş ülkeler, gelişmemiş ve gelişmekte olan ülkelere karşı güçlerini ellerinde tutabilmek için insana ve eğitime yaptıkları harcamaları artırmanın yolunu aramaktadırlar. Güç kaynağı olarak belirledikleri insan profili için ise en belirgin özellik olarak eleştirel düşünebilme, problemlere yaratıcı ve kalıcı çözümler üretebilmeyi ilk nitelikler olarak göstermektedirler.

İşte bu çalışmada, günümüzde ihtiyaç duyulan insan niteliği olan eleştirel düşünen, başarılı insanın yetiştirilmesine katkıda bulunacağı umulan problem çözme yönteminin etkililiği araştırılmaya çalışılmıştır.

1.2.Problem Cümlesi

Problem çözme yönteminin eleştirel düşünme ve erişkiye etkisi nedir?

1.3. Alt Problemler

1. Problem çözme yönteminin eleştirel düşünme düzeyine etkisi nedir?
2. Problem çözme yönteminin erişkiye etkisi nedir?
3. Problem çözme yönteminin kullanıldığı deney grubu ile geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubu arasında eleştirel düşünme yönünden anlamlı bir fark var mıdır?
4. Cinsiyet farklılığı deney grubundaki öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinde farklılığa sebep olmakta mıdır?
5. Kitap okuma alışkanlığı deney grubundaki öğrencilerin eleştirel düşüncelerinde farklılığa sebep olmakta mıdır?
6. Anne eğitim düzeyi deney grubundaki öğrencilerin eleştirel düşüncelerinde farklılığa sebep olmakta mıdır?
7. Baba eğitim düzeyi deney grubundaki öğrencilerin eleştirel düşüncelerinde farklılığa sebep olmakta mıdır?

1.4. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı problem çözme yönteminin kullanıldığı ders ortamında öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinde ve erişki düzeylerinde bir farklılığın olup olmadığının araştırılmasıdır.

1.5. Araştırmanın Önemi

Düşünme belki de insanın en büyük güç kaynaklarından biridir. Düşünen insan bilgiyi üretir, kullanır ve çoğaltmasını sağlar Üretilen, kullanılan veya çoğalan bilgiler ise insanlığa hizmet olarak geri döner ve insan da bu hizmetler sayesinde yaşamını daha zengin bir şekilde sürdürebilir.

Öğretmenlerin eğitim-öğretimin hangi kademesinde hangi düzeyinde olursa olsunlar; insan yetiştirme, kasıtlı ve planlı davranış değişikliği yapma gibi öncelikli görevleri vardır. Bir öğretmen mezun olduğunda, alanıyla, yapacağı meslekle ve genel kültürle ilgili bilgi ve becerilerini gittiği okul ve sınıf düzeylerinde öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor davranışlarını bulunduğu seviyeden bir üst seviyeye çıkarmakla görevlidir. Bilişsel davranışlar insanın zihinsel etkinliklerini aktif kullandığı davranışları kapsar. Örneğin düşünme, bilme, çıkarımlarda bulunma, yorumlarda bulunma, bir durumu veya olayı analiz etme, bir durum ve olayda yaratıcı düşünme, senteze varma, değerlendirmelerde bulunma bu davranışlar arasındadır. İşte bu davranışlar sayesinde insanlar doğru ya da yanlış, iyi ya da kötü, zararlı ya da zararsız gibi kararlar verirler ve bunların sonuçlarına katlanırlar. Bilişsel davranışların niteliği, duyuşsal davranışlarla yakından ilgili olmasıdır. Çünkü duyuşsal davranışlar, sevgi, nefret, şefkat, kin, olumlu-olumsuz tutum gibi davranışları kapsar ve bu da insanın düşüncelerine, kararlarına olumlu ya da olumsuz etki yapar. Bilişsel davranışların psikomotor davranışlar yani zihin kas koordinasyonuna bağlı davranışlarla ilişkisi ise düşünmenin eyleme dökülmesine, eylemin zihinsel süreçlerden geçerek oluşmasına yardımcı olmasıyla açıklanabilir. Sonuçta bu üç davranış çeşidi birlikte hareket ederler.

Eleştirel düşünme becerisi bilişsel davranışların en üst düzeylerini kapsayan bir beceridir. Eleştirel düşünen bir insan olayları ve düşünceleri açıklarken kanıtlara dayalı, çıkarımlarda bulunucu, problem durumlarında çözüm önerileri üretip bunların arasından çözüm için en uygununu seçmeye dönük, diyalektik bir yaklaşımı tercih eder. Eğitim bilimeilerin bu konudaki görüşü de eğitim- öğretim ortamında ana sınıftan başlayarak bu becerilerin kendi seviyelerine uygun şekilde öğrencilere kazandırılması gerektiği yönündedir.

Eğitim- öğretimin çeşitli basamaklarında görev yapan öğretmenlere bakıldığında,

insanın hem bireysel hem de toplumsal yaşantısının niteliğini belirleyen eleştirel düşünme becerisini öğrencilere kazandırmada eksiklikleri olduğu, hatta eleştirel düşünmenin ne olduğu, nasıl kazandırılacağı konusunda üniversitede görevli öğretim elemanlarının dahi yeterli bir görüşe sahip olmadıkları böyle bir misyonu üstlenmedikleri yönünde araştırmalar bulunmaktadır.

Problem çözme becerilerine sahip insanların hayatları incelendiğinde bu insanların olaylara bakış açılarında , düşünme biçimlerinde ve yaptıkları işlerde başarılı olma düzeylerinde diğer insanlara göre bir nitelik farkı olduğu söylenebilir.

İşte bu araştırmayla, geleceğin belirleyicisi olan bu günün öğrencilerine eleştirel düşünme becerisi ve başarılı bir öğrenim hayatı sağlayacağı düşünülen problem çözme yönteminin etkisi kanıtlanmaya çalışılmıştır. Böylece araştırmanın sonunda problem çözme yönteminin eleştirel düşünmeyi ve başarıyı geliştirmede anahtar rol üstlendiğinin ortaya çıkması umulmaktadır. Ayrıca ana sınıftan üniversite ders içeriklerine kadar bu yöntemin gerekliliği öğretmenlere ve öğretmen yetiştiren kurumlara hissettirilmeye çalışılmıştır. Bu araştırmanın uzak hedefi ise, toplumda demokrasi kültürünün geliştirilmesi, eleştirel düşünen vatandaşların yetiştirilmesi için ilgili kurum ve kuruluşlarla işbirliği sağlanarak eşgüdümlü hareket edilebilecek altyapının hazırlanmasıdır.

1.6. Sayıtlılar

Bu araştırmanın sayıtlısı şudur;

1. Toplanan veriler gerçeği yansıtmaktadır.

1.7.Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. 2005-2006 öğretim yılında Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu beden eğitimi öğretmenliği bölümü ve Antrenörlük

Eğitimi bölümü üçüncü sınıf öğrencileri ,

2. 2005-2006 öğretim yılı bahar döneminde verilen sınıf yönetimi dersine kayıt yaptıran öğrenciler ve,

3. Öğrencilerin sınıf yönetimi dersine ilişkin ölçülen başarıları sadece bilişsel alanla sınırlıdır.

1.8.Tanımlar

Eleştirel Düşünme: Watson- Glaser eleştirel akıl yürütme ölçeğindeki çıkarsama, varsayımların farkına varma, tümdengelim, yorumlama ve karşıt görüşlerin değerlendirilmesi ile ilgili sorularla ölçülen davranışlardır.

Problem Çözme Yöntemi: Deney grubunda kullanılan, verilen bir problemin farkına varma, problemi tanımlama, problemin çözümü için denenceler kurma ve bu denenceleri test edip en uygun çözüm önerisini bulma davranışlarını geliştiren yöntemdir.

Erişi: 32 soruluk çoktan seçmeli, ön test- son test uygulamalarından öğrencilerin aldıkları puan farkıdır.

2.BÖLÜM

KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ LİTARATÜR

Bu bölümde, araştırmayla ilgili kuramsal açıklamalar ve seçilen araştırmalar yer almaktadır.

2.1. Kuramsal Temeller

Araştırmanın bu kısmında eleştirel düşünme, eleştirel düşünmenin oluşturulması, problem çözme yöntemi, problem çözme yöntemi kapsamında yer alan Sokratik sorgulama, grup tartışma teknikleri, drama tekniği, beyin fırtınası tekniği ile ilgili ulaşılan literatür bilgilerine yer verilmiştir.

2.1.1. Düşünme Nedir?

Düşünme ve nitelikleri konusunda ilk çağlardan itibaren pek çok araştırma yapılmış; ancak, tanımı üzerinde tam bir anlaşmaya varılamamıştır. Düşünmeyle ilgili bazı araştırmacıların tanımları şu şekildedir:

Ünalın (2006)'a göre, düşünme, dış dünyanın insan zihnine yansımasıdır. Ayrıca düşünme, zihni olarak tasarlanan, biçim verilen, canlandırılan nesne, fikir anlamına gelmektedir

Thomsan'a göre düşünme altı değişik durumu anlatır;

1. İçer dönük istekleri yansıtan hayal gücü,
2. Hatırlama ve zihinde arayıp bulma,

3. Uyarma ve dikkati çekme amacına yönelik zihinsel süreç,
4. Hayali düşünme , imgeleme,
5. Belirli bir şeye inanma, inanç,
6. Akıl yürütme, sorun çözme ve eleştiriye yönelik zihinsel süreç.

Thomson'un sıralaması dikkate alındığında zihinsel süreçte özel performans isteyen altıncı basamaktır. Bu basamakta bireyin kendisine rahatsızlık veren durum karşısında zihinsel faaliyeti söz konusudur. Sonuçta elde ettiği başarı, psikologların düşünme olarak kabul ettikleri sonuçtur. Bu süreçte akıl yürütme, problem çözme, olay inceleme ve eleştiri gibi basamaklar söz konusudur (Akt. Kazancı, 1989:2).

Arık (1987: 21), ise düşünmeyi lisan ve sembolik davranış olarak ele almıştır. İnsanın lisan sayesinde hem diğer kişilerle hem de zamanda mekanda ya da her ikisinde var olmayan yer, kişi, şey ve olaylar hakkında kendi kendisiyle konuştuğunu ve lisan sayesinde bireyin zamanda mevcut olan ya da olmayan mekanlara, kişilere ve olaylara tepkide bulunduğunu, bunun da düşünme olduğunu ifade etmiştir.

Skinner'e göre düşünme ise, öğrenmede, fark gözetmede, ayrıntıları incelemede ve soyut olaylarda gerçekleşen davranış değişimleridir (Akt. Kazancı, 1989:3)

Paul (1995:521-552)'e göre düşünme, fikirleri şekillendirmek, sonuçlara ulaşmak vb için zihinsel yetenekleri gözden geçirmektir.

Yapılan bu tanımlardan yola çıkılarak düşünme hakkında, belirsizlik durumlarında zihin hücrelerinin aktif şekilde etkileşime girerek durum ve olaylara sesli ya da sessiz açıklama getirme etkinliğidir denilebilir.

2.1.2. Düşünme Çeşitleri

Öğrenme süreçleriyle ilgilenen hemen her psikolog düşünme çeşitleriyle ilgili sınıflamalar yapmış, düşünmeyi değişik temellerden yola çıkarak farklı sınıflamalara ayırmışlardır.

Bu değerlendirmelerde ilk farklılık düşünme sürecinin boyutları hakkındadır. Düşünmeyi tek boyutlu olarak ele alanların başında pragmatizmin önemli temsilcisi

John Dewey gelmektedir. Dewey, düşünmenin yansıtımcı olması gerektiğini savunarak yansıtımcı düşünceyi beş ana evrenin ortaya çıkardığını savunmaktadır. Bunlar ise;

1. Problemin belirlenmesi ve sınıflandırılması,
2. Problemle ilgili gerçeklerin veya olguların belirlenmesi,
3. Denencelerin formüle edilmesi,
4. Oluşturulan denencelerin test edilmesi,
5. Sonuçların değerlendirilmesi (Akt. Kazan, 1989:23).

F.L. Ruch ve W.Winacke, düşünmeyi iki uç arasında ele almakta; alt uçta düşünme, üst uçta ise gerçekçi düşünmenin yer aldığını savunmaktadır. Gerçekçi düşünmeyi de ;

1. Tümevarımcı düşünme,
2. Tümdengelimci düşünme süreci,
3. Eleştirici düşünme süreci olarak ayırmaktadır.

Ayrıca, yaratıcı düşünme, problem çözme yoluyla düşünme ve eleştirel düşünme temel düşünme çeşitleridir ve bu düşünme çeşitlerinin gelişmesi birbirleriyle yakından ilgilidir (Kazancı, 1989: 24).

2.1.3. Eleştirel Düşünme nedir?

Düşünme, bireyin düşünce ve davranışlarını plansız olarak düzenlemesi sürecidir. Branch (2000:28)'a göre, eleştirel düşünme düşünmeden farklıdır, çünkü eleştirel düşünen kendi düşünme sürecinin farkındadır ve düşünmenin kalitesini yükseltmek için kendi düşünme sürecini gözlemler.

Zaman zaman olayların doğru biçimde tanımlanması olarak ele alınan düşünme, daha sonra kapsamlı biçimde tanımlanmaya başlanmıştır. Eleştirel kelimesi değerlendirme, yargılama, ayırt etme anlamlarını dile getiren Yunancadaki “kritikos” teriminden türetilmiş, Latince’ye “criticus” olarak geçmiş ve bu yolla diğer dillere

yayılmıştır. Eleştirme ise; bir şeyi iyi ya da kötü yanlarıyla değerlendirme anlamına gelmektedir (Kaya, 1997:8).

Düşünme süreçlerine ilişkin ilk kayıtlar erken Yunan dönemine aittir. Yunanlı filozof Sokrates düşüncenin niteliğine önem vermiştir. İlk filozoflardan biri olan Plato bir bilgi kuramı önermiştir (Branch, 2000:27).

Bandman (1995), düşünmenin, bireyin gerçekleştirdiği tüm bilişsel etkinlikler olduğunu, eleştirel düşünmenin ise kontrollü ve bir amaca ulaşmaya yönelik düşünceler olduğunu belirtmiştir. Öte yandan Alfaro-Lefevre'ye göre düşünme amaçsız, eleştirel düşünme ise amaca yöneliktir (Branch 2000:29).

Lipman (1988), düşünmeyle eleştirel düşünme arasındaki farklılıkları aşağıdaki Çizelgede olduğu gibi belirtmiştir:

Çizelge 2.1. Lipman'a Göre Düşünme Eleştirel Düşünme Arasındaki Farklılıklar

Düşünme	Eleştirel Düşünme
Tahmin etme	Yordama
Tercih etme	Değerlendirme
Gruplama	SınıflamaVarsayma
İnanma	Mantıksal çıkarımda bulunma
Çıkarımda bulunma	İlişkiler arasındaki ilişkileri fark etme
İlişkileri fark etme	Seçenekleri nedenleriyle birlikte sunma
Nedensiz seçenekler sunma	Ölçütlü yargılama
Ölçütsüz yargılama	

Tobena, Marks ve Dar (1999)'a göre, hata ve yanlışlıkların insanın doğası gereği yararlı oldukları durumların bulunduğunu söylemek çok yanlış olmayacaktır. Özellikle, karşılaşılan belirsizlik durumlarında bilginin yeterli olmaması ve çoğu zaman bu

belirsizlikle birlikte karar vermek için zorunlu olan zaman sınırlılığı, kullanılan kestirme yolları, hataları ve yanlışları uyumlu davranışlar haline sokmaktadır. Pek çok araştırmacıya göre bu tür bir mekanizma sadece uyumsal (Adaptive) değil aynı zamanda bilişsel olarak hazır getirdiğimiz bir özelliktir de. Diğer bir uyumsal sistem de, doğaya uyum sağlama becerisi olarak tanımlayabileceğimiz rasyonel düşünme ve zekadır

(Akt. Kökdemir,2003).

Popper (1935)'e göre, Sokrates'ten bu yana kullanılan eleştirel tartışma geleneği, sadece kişisel bir yorum değil aynı zamanda kanıtların ve ölçümlerin sorgulandığı yönetsel bir yeniden kurmadır. Popper, Viyana çevresinin uyguladığı ve bir dönem bilime hakim olan pozitivist akımın doğrulamacı yaklaşımı yerine, tündengelim yönteminin öne çıktığı yanlışlamacı bir sistem önermektedir. Bu sistemde hem çürütmeye çalışmanın hem de eleştirinin başat bir rolü vardır. Eleştirinin belki de en önemli özelliği, bilgiyi kişisel kanılara değil, yöneme, tartışmaya ve fikir alışverişine bırakmasıdır (Akt. Kökdemir, 2003).

“Eleştirel düşünme, sorular sorma, yanıtlar alma ve bu yanıtlar üzerinde daha çok soru sormadır (Banks, Mccarty ve Rasool, 1993:6) .

“Eleştirel düşünme, sorun çözme ve sorgulayıcı araştırmacılığın bir sürecidir (Enis, 1985).

Çıkrıkçı (1996), eleştirel düşünmenin, sorun çözümünde yararlanılan düşünme biçimlerinden biri olduğunu belirtmektedir.

Garrison (1992), düşünmeyi, bireyin dış dünyadan ayrılıp, iç dünyasındaki diyalog, fikir ve soyut kavramların yoğun olarak işlendiği karmaşık içsel bir süreç olarak tanımlamaktadır (Çıkrıkçı, 1996) .

Çağımızda ise eleştirel düşünmeye ilişkin ilk ciddi çalışmalar 1960'larda başlamıştır. Bu çalışmalar genellikle yazılı anlatımların yargılanarak değerlendirilmesine yöneliktir (Akınoğlu, 2001:20).

Eleştirel düşünme bir entelektüel gelişim aracı olarak ilk defa 1970'li yıllarda Perry tarafından ortaya konmuş, daha sonra Paul ve arkadaşları tarafından 1980'li yıllarda modelleştirilmiştir (Özden, 2000:115).

Eleştirel düşünme, felsefe ve psikoloji gibi iki ana disiplinin inceleme alanındadır. Felsefi yaklaşım daha çok düşünmenin normları, insan düşüncesi ve tarafsız bir dünya görüşü için gerekli olan bilişsel niteliklerle ilgilenmektedir. Psikolojik yaklaşım ise düşünmenin ne olduğuyla, nasıl geliştirilebileceğiyle daha fazla ilgilenmektedir (Akınoğlu, 2000:19).

Ennis (1985:54), yargılama, bilginin geliştirilmesi ve sorgulama olarak eleştirel düşünmenin üç yapısında söz etmiş ve eleştirel düşünmeyi “Ne yapılacağına, neye inanılacağına karar vermeye odaklanmış yansıtıcı ve mantıklı düşünme” olarak tanımlamıştır.

Watson ve Glaser, eleştirel düşünmeyi bireyin varsayımları, saklı inanç, değer ve tutumları belirleme yeteneği olarak görmüştür. Smith ise eleştirel düşünmenin iddiaları kabul ya da reddetmeye odaklı yargılama olduğunu belirtmiştir. Paul, eleştirel düşünmenin bireyin kendi düşüncesini şekillendirme ve değerlendirme süreçleri olduğunu belirtmiştir. Mayhew’e göre ise eleştirel düşünme nasılı ve niçini sorgulama sürecidir (Branch ,2000:27).

Kazancı (1979), bilimsel yöntem, bilimsel düşünme, yansıtıcı düşünme, üretici düşünme ve eleştirel düşünme kavramlarının aynı anlamı taşıdığını belirtmektedir.

Ennis (1994)’in tanımı ise, “eleştirel düşünme, neye inanacağına yada karar vermeye odaklanmış; mantıklı, dikkatli düşünme.” (Akt. Çıkrıkçı, 1996) şeklindedir.

Cüceloğlu (1993), eleştirel düşünmeyi “Kendi düşünme süreçlerimizin bilincinde olarak, başkalarının düşünme süreçlerini göz önünde tutarak, öğrendiklerimizi uygulayarak kendimizi ve çevremizde yer alan olayları anlayabilmeyi amaç edinen aktif ve organize bilişsel süreç” olarak tanımlamaktadır. Cüceloğlu’na göre eleştirel düşünen birey etkendir, bağımsızdır, yeni düşüncelere açıktır, düşünceleri destekleyen nedenleri ve kanıtları göz önünde tutar, fikirlerin organizasyonuna önem verir.

Eleştirel düşünmenin disiplinler arası bir tanımının yapılabilmesi için 1990 yılında Amerika Felsefe Derneği (APA) tarafından Amerika Birleşik Devletleri ve Kanada’dan 46 kuramcı eleştirel düşünme üzerinde çalışmaya davet edildi (Branch 2000:28). Yapılan çalışmaların sonucunda eleştirel düşünme, “bireyin ne yapacağına ve

neye inanacağına karar vermesi için çözümleyici, değerlendirmeye yönelik bilinçli olarak yargılarda bulunması ve bu yargıları ifade etmesi” biçiminde tanımlandı (Evancho, 2000:2).

Önyargılarla donanmış ve bunları ciddi olarak sahiplenmiş bireylerin, toplumsal yaşamda sorunlar yaşadıkları ve yaşattıkları gerçeği de eleştirel düşünme eğitimi gerekli kılar.

Eleştirel düşünen biri başarılı biri olmayabilir. Ancak kararlarında rasyoneldir ve hırslarından, duygularından arınıktır. Örneğin, aceleci atılgan kişilikli biri, yanan bir binadaki çocuğu hızla içeri girip kurtarabilir ve bu onu bir anda kahraman kişi yapabilir. Ancak eleştirel düşünen kişi büyük bir olasılıkla bunu yapmayacaktır. Çünkü eleştirel düşünme kısa zamanda karar vermeye izin vermeyecektir (Rourke, 2005).

Yukarıdaki eleştirel düşünme tanımları analiz edilecek olursa, eleştirel düşünmenin, herhangi bir konuda, bir amaca yönelik, diyalektik, sorgulayıcı, şüpheli bir süreç içinde denenceleri kurmak ve bu denenceleri test ederek en uygun seçeneğin ilgili konu hakkında bir yargıya ulaşılmasında kullanılması durumudur denebilir.

2.1.4. Eleştirel Düşünmenin Temel Boyutları

Eleştirel Düşünmenin Beş Temel Boyutu Bulunmaktadır. Bunlar:

1. Tutarlılık: Eleştirel düşünen birey düşüncedeki çelişkilerin farkına varmalı, bu çelişkileri ortadan kaldıracakmalıdır.

2. Birleştirme: Eleştirel düşünen birey düşüncenin boyutları arasında ilişkiler kurabilmelidir.

3. Uygulanabilme: Eleştirel düşünen birey düşüncelerini bir model üzerinde uygulayabilmelidir.

4. Yeterlilik: Eleştirel düşünen birey, deneyimlerini ve ulaştığı sonuçları gerçekçi temellere dayandırabilmelidir.

5. İletişim kurabilme: Eleştirel düşünen birey düşünceleri etkili bir iletişimle, anlaşılır bir biçimde paylaşabilmelidir (Demirel ,1999:214).

Paul, Binken ve Jetsen, Krelau (1990), ise eleştirel düşünmenin üç önemli boyutu olduğunu ifade etmişler ve bu boyutları şu şekilde açıklamışlardır;

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

2. Düşünmenin Öğeleri: Eleştirel düşünme, eleştirel olmayan düşünme ile karşılaştırılarak açıklanabilir. Eleştirel olmayan düşünme mantıklı, açık ve tutarlı olmadığı gibi, yüzeysel ve önemsizdir. Eleştirel olmayan düşünmeden kaçınmak, bazı düşünme öğelerinin(problemi veya soruyu, düşünmenin amacını, ilke ve kuralları, sayıtlıları, temel kavramları, kanıtları, verileri, yorum ve iddiaları, çıkarımları, doğrular ve izleyen sonuçları eksiksiz bir biçimde açıklayabilme, analiz edebilme gibi) işe koşulmasını gerektirir.

3. Düşünme Alanları: Düşünme, bir görüşün içinde yer alan sorunlar veya amaçlar doğrultusunda yönlendirilir veya yapılandırılır. Kısaca düşünme, amaç ve probleme bağlı olarak değişir denilebilir. Eleştirel düşünenler problemin veya alanın içeriğini göz önüne alarak kendi düşüncelerini düzenler (Şahinel, 2000).

Halpern (1997)'a göre eleştirel düşünmenin ne olduğunun yanı sıra, ne tür zihinsel işlemlerin bu düşünme eylemini oluşturduğuna da değinmekte yarar bulunmaktadır. Burada belirtilen zihinsel işlemlerin arasında paylaşılan bazı ortak özellikler bulunmaktadır; ancak her biri eleştirel düşünmenin ayrı bir yönüne odaklanmaktadır. Bunlar;

1. Değişkenlerin Ayırt Edilmesi ve Denetimi: Problem çözerken problemi oluşturan farklı değişken ve unsurları ayırt edebilmek, bunları denetleyebilmek ve her birine farklı ağırlıklar verebilmek, eleştirel düşünebilmenin önemli unsurları arasındadır. Herhangi bir olayın çözümlemesini yaparken etkili olabilecek unsurları ayırtmak, etkili olup olmadığını anlamanın imkânsız olduğu durumlarda ise belirsizliği kabul etmek gerekir.

2. Bilgideki Eksiklikleri Fark Etmek: Bazı durumlarda sunulan bilgi yetersizdir. Kişinin bilgisi sunulanı anlamlandırmakta yetersiz kalabilir. Bu durumların farkına varıp eksiklikleri gidermeye çalışmak, eleştirel düşünmenin gerekleri arasındadır.

3. Açık Seçik Tanımların Gerekliliğini Görmek: Kullanılan terim ve sözcükler kimi zaman altlarında yatan anlamları gölgelemektedir. Bu nedenle, tanımları müphem olan kavramların açıklanmasına çalışmak, soyut kaldıklarında işlevlerini yerine getiremeyecek olan kavramların işe vuruk (operasyonel) bir biçimde açıklanmasını istemek eleştirel düşünme açısından çok önemlidir.

4. Sonuca Varan Gerekçelerin Ne Denli Güçlü Olduklarını Değerlendirebilmek: Genelde bir takım varsayımlar, çıkarımlar, savlar, karşı savlar ve gerekçelerden hareketle sonuçlara varılmaktadır. Ancak bunlar her zaman sonucu zorunlu kılacak düzeyde güçlü olmayabilir. Eleştirel düşünebilen kişinin bu değerlendirmeleri yapıp eldeki sav, gerekçelerle sonuca varılıp varılmayacağına karar vermesi gerekir.

5. Verilerden ve Bulgulardan Çıkarımlar Yapabilmek: Bilginin oluşturulması eldeki verilerden ve bulgulardan doğru çıkarımların yapılmasıyla mümkün olur. Bu beceri sonucu doğru çıkarımlarla yeni bilgilere ulaşılabilir. Ayrıca, yanlış çıkarımların engellenmesi de önemlidir.

6. Karar Verirken Akılcı Kıstaslar Kullanmak: Karar verme sürecinde farklı alternatifleri değerlendirmek ve tartmak gerekirken, akılcı kıstaslara ağırlık vermek de önemlidir.

7. Anlamak İçin Okumak: Okuma sürecinde anlamı zihinde oluşturacak biçimde okumak ve zihinsel süreçlerin farkında olmak, özellikle okunan materyaldeki içeriğin doğru kavranmasını sağlayacak ve eleştirel bir bakışı olası kılacaktır.

8. Problem Çözümünde Planlı Yaklaşım: Problem çözümü için çeşitli stratejilerin oluşturulması ve bu stratejilerin sistemli biçimde uygulanması önemlidir (Gürkaynak ve arkadaşları, 2003:7-9).

2.1.5. Eleştirel Düşünme Eğilimleri

Branch (2000:30), bireylerin eleştirel düşünme becerileri kullandıklarını ortaya çıkaran yedi özelliği şu biçimde listelemiştir:

1. Meraklı olma,
2. Açık görüşlü olma,
3. Sistematik olma,
4. Çözümleyici olma,
5. Entelektüel olma,
6. Özgüven sahibi olma,
7. Doğruyu arama,

Eleştirel düşünme, eleştirel düşünme yeteneğinin ve eğiliminin bir arada olduğu bir süreçtir. Branch (2000:31)’a göre eleştirel düşünme şu özellikleri içermektedir:

1. Düşünce özgürlüğü,
2. Açık görüşlülük,
3. Entelektüel alçak gönüllülük,
4. Entelektüel cesaret,
5. Entelektüel kararlılık,
6. Entelektüel bütünlük,
7. Meraklı olma,
8. Karar vermede güven,
9. Bir amaca sahip olma,
10. Hedefleri görme isteği,
11. Diğer görüşleri anlama isteği.

Sahip olunan düşünme becerileri uygun durumlarda kullanılmıyorsa bireye yarar sağlamamaktadır. Sahip olunan eleştirel düşünme becerilerini uygun durumlarda kullanma ve bireyin kendi düşünmesiyle ilgili eleştirel olması “Eleştirel düşünme ruhu” olarak da adlandırılmaktadır. Birey kendi düşünceleriyle ilgili eleştirel olmazsa eleştirel düşünme doğrunun aranması olmaktan çıkmakta ve sadece eleştirme durumuna

gelmektedir (Norris, 1985:44).

Özden (1999:112), eleştirel düşünme becerilerinin belirleyici özellikleri şu şekilde sıralamıştır:

1. Önyargı ve tutarlılığı değerlendirme,
2. Birinci el ve ikinci el kaynakları ayırt etme,
3. Çıkarımları ve nedenlerini değerlendirebilme,
4. Varsayımları, fikirleri ve iddiaları ayırt etme,
5. Argümanın eksik taraflarını ve açıklamalardaki belirsizleri görme,
6. Tanımlamaların yeterliliğini ve sonuçların uygunluğunu ölçme.

Eleştirel düşünmeyle ilgilenen eğitim filozofları, eleştirel düşünmenin beceri ve eğilimleri kapsadığı görüşündedirler. Gelişim psikologları, bilişsel gelişimin düşünme eğilimlerine dayandığını belirtmektedirler (Siegel, 1999).

Eggen (1996)'e göre, aşağıdaki tutum ve eğilimler eleştirel düşünmeyle ilgilidir:

1. Bilgilendirilmesi arzusu,
2. Yansıtıcı düşünme eğilimi,
3. Kanıt arama eğilimi,
4. İlişkiler arama eğilimi,
5. Durumu farklı açılardan görme arzusu,
6. Açık düşünme eğilimi,
7. Şüphecilik,
8. Yargıyı geciktirme eğilimi,
9. Başkalarının düşüncelerine saygı gösterme,
10. Belirsizliklere tolerans gösterme.

Tüm bu veriler ışığında öğrencilerin eleştirel düşünen bireyler olmaları için eleştirel düşünme eğilimlerine sahip olmaları gerektiği şeklinde giderek güçlenen ortak bir görüş vardır. Bu yüzden eleştirel düşünme beceri ve eğilimleri bir arada öğretilmeli ve kullanılmalıdır (Facione, Giancarlo, Facione ve Gainen, 1995).

2.1.6. Eleştirel Düşünme Eğitimi

Eleştirel düşünme, günümüzde başarılı bir yaşamın sürdürülebilmesi için, sadece eğitimcilerin değil, kamu yönetiminde bulunan bürokratların ve genel olarak işverenlerin de önem verdiği bir düşünme biçimidir. Eleştirel düşünme eğitiminin amaçları çok geniş olmakla birlikte, önermelerin incelenmesinin, kişinin kendisinin ve diğer insanların fikirlerinin olası etkilerinin gözden geçirilmesinin ve bireyin kendi düşünme sürecinde düşebileceği hata ve yanlışlıkların farkında olmasının bu tür bir eğitimin temel amacını oluşturduğunu belirtmektedir. Bu özellikleri kazandırmak için Cohen(1993)'in önerisi, derslerde olayları tek bir bakış açısından anlatmak yerine, öğrencilerin farklı bakış açılarının neler olabileceğini görebilecekleri ve üzerinde düşünebilecekleri tartışma egzersizleri (debate topics) yaptırmaktır. Bu egzersizler, örneğin psikolojiye giriş derslerinde, sadece kuramların daha iyi anlaşılmasına değil aynı zamanda hem eğitimcinin ve hem de öğrencinin bu eğitimden doyum almasını sağlayan önemli bir faktördür (Kökdemir ve Demirutku, 2000). Özetle, eleştirel düşünme becerileri ile akademik performans arasında olumlu bir ilişkinin bulunması çok şaşırtıcı değildir. Daha da önemlisi, eleştirel düşünme eğitiminin, süregelen eğitimin bir parçası olduğu durumlarda öğrenciler yalnızca akademik açıdan daha başarılı olmakla kalmamakta, aynı zamanda toplumsal olarak da daha olumlu, daha yardımsever davranmakta ve madde bağımlılığı oranları düşmektedir (Elias ve Kress, 1994). İster pragmatik sonuçları, ister yaşama olumlu katkıları nedeniyle olsun, öğrencilerin ufuklarını genişletebilmek amacıyla Ortodoks eğitim yöntemleri yerine, eleştirel düşünme ağırlıklı ve daha öğrenci merkezli eğitim modellerinin uygulanması savunulmaktadır (Frost, 1997; Kökdemir, 1999c). Bu eğitim modelinin etkilerini artırmak için internet kullanımı, konferanslar, çalışma grupları, akademik ve popüler dergilerin kullanımı gibi araçlardan faydalanılmaktadır (Kökdemir, 2003).

Düşünme becerileri öğretimi, öğrencilerin belirli düzeylerde düşünme kapasitesine sahip oldukları ve düşünme becerilerinin öğretilebileceği temel varsayımları üzerine kurulabilir.

Potts (1994), “Eleştirel Düşünme Öğretimi İçin Yöntemler” adlı çalışmasında eleştirel düşünmenin geliştirilmesi için yapılması gerekenleri şöyle sıralamıştır:

1. Bilgiler arasındaki analogileri buldurma,
2. Öğrencilerin problem çözerken, verilen bilginin gerekliliğini ve uygunluğunu araştırmalarını sağlama,
3. Problemlerin farklı çözüm yollarını isteme,
4. Öğrenciler arası iletişimi ve etkileşimi artırma,
5. Öğrencilere açık uçlu sorular sorma.,
6. Soruları yanıtlamaları için öğrencilere yeterince zaman tanıma,
7. Öğrencilerden kazandıkları becerileri farklı durumlarda kullanmalarını isteme.

Brandt (1985)’a göre düşünme becerileri eğitimin düşünme için öğretme, düşünmeyi öğretme ve düşünme hakkında öğretme olmak üzere üç temel ögesi bulunmaktadır:

1. Düşünme İçin Öğretme:

Düşünme için öğretme, öğretmen ve yöneticilerin öğrencileri düşünmeye yöneltecek öğrenme-öğretme ortamları hazırlamaları anlamına gelmektedir. Öğrencileri düşünmeye yönelten ortamların özellikleri şunlardır:

- a. Öğretmen, öğrencileri düşünmeye yönlendiren, onları ikilemde bırakan soruların yanıtlanmasını ister.
- b. Öğretmen ve yöneticiler düşünmeye değer verir, öğrencilerin düşüncelerini sağlamak için gereken materyali, zamanı ve enerjiyi sağlamaya çalışırlar, öğrencilerin düşüncelerini değerlendirirler.
- c. Öğretmen ve yöneticiler öğrencilerin düşüncelerine duyarlı davranırlar, öğrencileri yargılamadan dinlerler, öğrencileri risk almaya ve yeni düşünceler üretmeye yönlendirirler.
- d. Öğretmenler ve yöneticiler düşünme becerilerini kendi yaşamlarında

kullanarak öğrencilere model olurlar.

2. Düşünmeyi Öğretme:

Düşünmeyi öğretme, düşünme becerilerinin bir öğretme programı çerçevesinde öğretilmesidir. Düşünmeyi öğretmede düşünme becerilerinin bir konu alanıyla ilişkilendirilerek öğretilmesi daha etkilidir.

3. Düşünme Hakkında Öğretme:

Düşünme Hakkında Öğretmenin Üç Bileşeni Vardır. Bunlar:

a. Bilişsel Süreçlerin Öğretilmesi: Eğitimin bu kısmı nasıl düşündüğümüz, Belliğimizin nasıl çalıştığı, nasıl düş kurduğumuz ve nasıl öğrendiğimiz gibi bilişsel süreçlerin öğretilmeyle ilgilidir.

b. Düşünmenin Bilincinde Olma: Düşünme becerilerini etkili olarak kullanabilmeleri için öğrencilerin kendi düşüncelerini gözlemlemeleri ve değerlendirmeleri gerekmektedir. Düşünmenin bilincinde olma, öğrencilerin nasıl düşündüklerinin, nasıl yargıda bulunduklarının tartışılmasıyla, farklı öğrencilerin düşünme süreçlerinin karşılaştırılmasıyla kazandırılabilir.

c. Epismetik Biliş: Epismetik biliş, bilim adamlarının, mucitlerin, sanatçıların düşünceleriyle ilgilenmektedir. Eğitimin bu kısmında öğrencilerin “Bilim adamlarının düşünmesi sanatçıların düşünmesinden ne yönleriyle farklıdır?”, “Sanatçılar yeni bir ürün ortaya koyarken nasıl düşünürler?” gibi soruları tartışmaları gerekmektedir.

Düşünme becerilerinin öğrenilmesiyle ilgili olarak Amerika Denetim ve Yetişek Geliştirme Birliği ASCD (Association for Supervision and Curriculum Development) tarafından geliştirilen “Düşünmenin Boyutları” modeline göre düşünmenin beş temel boyutu bulunmaktadır. Bu model eğitimcilere, düşünme süreçlerini içeriğin temel düzenleyicisi olarak, temel düşünme becerilerini ise konuların etkin biçimde öğrenilmesinde araç olarak kullanmalarını önermektedir (ASCD, 1988). Modelin boyutları şunlardır:

1. Bilişsel Farkındalık: Bu boyut bireyin kendi düşünme sürecinin farkında olmasını, bireyin kendi düşünme sürecini değerlendirmesi, planlamasını ve

düzenlemesini içermektedir.

2. Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme: Bu boyutta eleştirel ve yaratıcı düşünmenin birbirlerini tamamladığı ve birlikte çalıştığı görüşleri bulunmaktadır. Modele göre eleştirel düşünenler iddiaları test etmekte, yaratıcı düşünenler ise yeni düşünceleri kullanabilirlik ve geçerlik açılarından incelemektedirler.

Modelde eğitimcilerin öğrencilere çelişkili konular üzerinde fikir tartışmaları yaptırarak, öğrencilerin toplumsal konularla ilgili toplantılara katılmalarını sağlayarak, öğrencilerin farklı görüş ve değerleri yansıtan eserleri okumalarını sağlayarak eleştirel düşünmenin geliştirilebileceği belirtilmiştir.

3. Düşünme Süreçleri: Bu boyut kavram oluşturma, ilke oluşturma, anlama, sorun çözme, karar verme, araştırma, düzenleme ve sözel anlatım olmak üzere sekiz düşünme sürecinden oluşmaktadır. Bu süreçler dinamik ve yineleyici biçimde birbirlerini etkilemektedirler.

4. Temel Düşünme Becerileri: Bu boyut düşünmede kullanılan temel becerileri içermektedir. Bu beceriler odaklaşma, bilgi toplama, hatırlama, bilgiyi düzenleme, çözümleme, birleştirme ve değerlendirme becerileridir.

Modelin bu boyutunda temel düşünme becerilerinin bütün olarak öğretilebileceği, birbirlerinden soyutlanmış beceriler olarak ele alınmaması gerektiği vurgulanmaktadır.

5. Alan Bilgisi: Bu boyutta düşünmenin öğrenilmesiyle konu alanının öğrenilmesinin bir bütün olduğu belirtilmektedir.

Eleştirel düşünme eğitimiyle ilgili olarak Paul (1984a), aşağıdaki tespitlerde bulunmuştur;

1. İnsanlar bilinç dışı istekleri ve çıkarlarına göre karar verme eğilimindedirler. Bu ise karşıt görüşlerle ilgili adil olmayan yargılarda bulunmamıza, düşüncelerimizle kendi kimliğimizi ilişkilendirmemize, çıkarlarımız uğruna deneyimlerimizi yanlış yorumlamamıza neden olmaktadır.

2. Teknik alanlarda karşılaşılan problemlerle gerçek yaşamda karşılaşılan problemler arasında temel farklar bulunmaktadır. Teknik problemler mantıksal

yaklaşımlarla çözülebilirler. Karşıt görüşlerin, çelişen yargıların, kişisel yanılgıların sonucunda günlük yaşamın problemleri mantıksal yaklaşımlarla nadiren çözülebilir.

3. Okullar, daha çok teknik problemlerin çözüme odaklanmada, gerçek yaşamın problemleriyle daha az ilgilenmektedirler. Ayrıca okullar, gerçek yaşam problemlerini teknik problemlere benzetmeye çalışarak hataya düşmektedirler.

4. Okullar toplumsal çoğunluğun veya bir azınlığın onaylanan görüşlerini öğrencilere aşlamaya çalışmaktadırlar.

5. Bilişsel ve duyuşsal süreçlerimizi yönetme kapasitemiz hayatımızın ilk yıllarındaki yaşantılarımızdan büyük oranda etkilenmektedir. Çocukların iletişim kurma, tartışma, zıt görüşleri uzlaştırma, görüşleri değerlendirme becerilerini kazanmaları için özenli çalışmalar yapılmalıdır.

6. Öğrencilerin diyalektik yöntemi kullanarak bilgi üretebilmeleri için öğretme yaklaşımları gözden geçirilmelidir.

Eleştirel düşünmenin geliştirilmesinde öğretmenlere büyük rol düşmektedir. Öğretmenler günlük işleyecekleri içeriği kullanarak öğrencilerin eleştirel düşüncelerini geliştirebilirler. İçeriklerin tartışmalarla etkili sorularla öğrencilerin anlayabileceği kullanabileceği duruma getirilmesi aynı zamanda eleştirel düşünmenin de gelişimine katkıda bulunacaktır. Bu amaçla gerek öğrenciye sorulan soruların düzenlenmesinde gerekse bilginin öğrenci tarafından kullanılabilir hale gelmesinde şunlara dikkat etmek gerekmektedir.

1.Öğrencilere sorulan sorular açık olmalıdır. Örneğin” Amerika’nın eğitim sistemi hakkında ne düşünüyorsunuz ?” sorusu yeterince açık değildir. Bunun yerine “ Öğretmenler öğrencilerin mezun olduktan sonra günlük yaşantılarında ve işlerinde başarılı olabilmeleri için nasıl bir eğitim vermelidirler?” sorusu daha açık ve fikir üretmeye elverişlidir.

2.Tartışılan bilgi akla yatkın ve doğru olmalıdır . Örneğin “Köpeklerin çoğu 300 kg dır.” bilgisinden yola çıkılarak tartışmak öğrencileri anlamlı bir sonuca götürmez.

3.Tartışılacak bilgi kesin ve net olmalıdır. Örneğin “Jack ağırdır .” bilgisini vererek tartışmayı başlatmak doğru olmaz. Buna karşılık Jack’in ne kadar ağır, kaç kg olduğu bilgisinin verilmesi bu bilgi üzerine öğrencilerin yorum yapmalarını kolaylaştıracaktır.

4.Tartışmalardaki tanımlamalara dikkat edilmeli yanlış tanımlamalardan sakınılmalıdır. Örneğin, öğrencilerin çoğu iyi not almak için derslere aktif katılırlar ve iyi notlar alıyorsa bu onların nitelikli öğrenci olduğunu göstermez, belki çalışkan öğrenci, başarılı öğrenci demek daha doğrudur ama bu öğrenciye nitelikli öğrenci diyerek bunun üzerine tartışılmasını sağlamak çok doğru değildir.

5.Öğrenciler, ancak derinlemesine tartıştıkları, özümstedikleri bilgileri kalıcı hale getirebilirler.Bu yüzden öğrencilere bilgiyi sorgulayacakları, yeni biçimler oluşturabilecekleri kadar süre verilmelidir (Eichhorn , 2004).

John Dewey (1910), eleştirel düşünmeyi aktif, ısrarlı ve dikkatli düşünme olarak tanımlamakta ve eleştirel düşünmenin hem entelektüel hem de duygularla ilgili yanının olduğunu iddia etmekte ve öğrencilerde eleştirel düşünmeyi geliştirmek için araştırma, sorgulama ve öğrendiklerini yansıtmaya fırsatının verilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Ona göre eleştirel düşünmede şüphecilik, sorgulama ve yansıtmaya esastır. Bu maksatla öğrencilere problemler sunulmalı, bu problemleri çözmek için denenceler kurmaları sağlanmalı, bu denenceleri test etmeleri için zaman verilmeli ve öğrencilerin sonuca ulaşmaları beklenmelidir. Problemin sonunda başarı ya da başarısızlık durumları hakkında öğrencilere neden başarılı oldukları ya da başarısız oldukları sorgulatılmalı, başarı ve başarısızlıklarından bir şeyler öğrenmeleri , çıkarımlarda bulunmaları sağlanmalıdır. Kısaca John Dewey eleştirel düşünmeyi, “Verilen bir sorunla ilgili bir şeyler yapmak ve yapılan bu şeyler hakkında düşünmek” olarak tanımlamaktadır.

Öğrencilerin eleştirel düşünmeyi öğrenmeleri için, öncelikle problem çözme becerilerini geliştirmeleri gerekmektedir. ”Hangi problem çözme becerileri eleştirel düşünmeyi geliştirir?” sorusuna Watson ve Glaser bir problem durumunda öğrencilerin çıkarsamalarda bulunmaları, varsayımların farkına varmaları, tümenden gelimci yaklaşım

izlemeleri, yorumlar yapabilmeleri ve tartışmaları değerlendirme becerilerinin gelişmiş olmasının gerektiğini belirterek cevap vermişlerdir.

Eleştirel düşünmenin gelişiminde öğretmenler öncelikle öğrencilere bilgiyi kendi biçimlerine çevirme fırsatı vermelidirler. Örneğin öğrenciler aldıkları bir bilgiyi resimle ya da sözlü olarak ya da matematiksel olarak tekrardan ifade edebilmelidirler. Daha sonraki basamakta ise öğrencilere bilgiyi yapılandırma, kendilerine göre kavram haritaları geliştirme fırsatları tanınmalıdır.

Eleştirel düşünmenin gelişiminde öğretmenler, öğrencilerin somut düşünme biçimlerinden soyut düşünme biçimlerine geçmelerine fırsat vermeli bir bakıma öğrencileri ezbercilikten kurtararak bilgiyi kullanabilir ve genellemelere ulaşabilir hale getirmenin yollarını aramalıdır (Brightman,2004).

Huffman (1993:115)'e göre, edebi davranış göstermekten uzak, akademik çevrenin beklentilerini karşılayamayacak basitlikte okur yazar olan öğrencilerin çoğu, akademik anlamada başarısız olurlar. Bu öğrenciler salt bilimsel çalışmalarla sınırlı bilgi ve deneyimlere sahiptirler ve edebiyat düzeyleri aşınca çok zorlanırlar.” Araştırmalar, öğrencilerin edebiyat düzeylerinin yükseltilerek, akademik başarılarının da yükseltilebileceğini göstermiştir." diyerek edebiyat eğitiminin akademik başarı içinde gerekli ve önemli bir eğitim olduğunu vurgular. Ayrıca ileri düzeyde okur yazar yetiştirmenin eleştirel düşünme eğitimi ile mümkün olacağını belirtir: “ İleri düzeydeki okuma ve yazma becerileriniz, eleştirel düşünmedeki becerilerinizdir. İleri düzeyde okuma ve yazma becerisi olanlar iyi eleştirel düşünürdürler ya da iyi eleştirel düşünürler ileri düzeyde okuma ve yazma becerisi olanlardır” şeklinde yorumlamaktadır.

Eleştirel düşünmenin gelişmesi için, düşünme eğitiminde izlenilmesi gereken yol çok önemlidir. Eleştirel düşünme eğitimi adına başka becerilerin geliştirilmesi de olasıdır. Eleştirel ruhu teşvik etmesi için, bir öğretmen, öğrencilerinde eleştirel tartışmada işbirliği yapmak için bir şevk geliştirmek zorundadır. Bunu bazen formal münazara için özel fırsatlar yaratarak yapmaya çalışır. Ama bu münazaraları eleştirel ruhu teşvik etmekten çok, ağız kavgası türünden beceriler geliştirmesi daha olasıdır (Passmore, 1992:635).

Passmore (1992: 637)’a göre, öğretmenler öğretici olarak başarılı olabilirler; ama bir öğretmenin öğrencileri, okuldan şaşırtıcı düşüncelerle ayrılmadıkça o öğretmen eğitici olarak başarısızdır.

“Watson-Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Ölçeği”ni geliştiren Edward M. Glaser’e göre ise, eleştirel düşünmenin üç temel ilkesi vardır. Bu ilkeler şunlardır;

1. Herhangi bir ders, konu ya da sorun üzerinde sorgulayıcı bir tutum geliştirme
2. Mantıksal çıkarım ve sonuca ulaştıracak yöntem bilgisi edinme
3. Edinilen yöntemleri uygulama

Bu açıklamalar, eleştirel düşünmenin, bireyin bir sorunun varlığına inanması, bunun nedenlerini ortaya koyarak sonuç hakkında kestirimlerde bulunması gibi zihinsel işlemleri gerektiren üst düzeyde bilişsel bir yeterlilik olduğunu göstermektedir. Eleştirel düşünmede bir sorunu ya da olayı anlama, tartma, analiz ve sentez yapma, değerlendirme yapma gibi önemli düşünsel süreçlerin yer aldığı söylenebilir. Eleştirel düşünme özünde tartışmaya dayanır, amacı olayların olası sonuçlarını ortaya koymak, yeni seçenekler sunmak, geniş bir bakış açısı kazandırmaktır (Adams, 2001).

Hargrove (2005), bazı öğretmenleri diğerlerine göre daha başarılı yapan en önemli şeyin bu öğretmenlerin sınıfta eleştirel düşünme atmosferleri oluşturmak olduğunu ve bu öğretmenlerin diğer öğretmenlerin yaptığı gibi dersi birkaç başarılı öğrenciyle işleyip değerlendirmek yerine tüm sınıf öğrencilerinin ders içeriğine etkin katılımını sağladıkları bunun için başarısız görünen ya da orta başarılarında olan öğrencileri ilgilerini çekici motive edici sorularıyla derse çektiklerini ve onlara başarılı olma fırsatı tanıdıklarını başarısızlık durumlarında ise cesaretlendirici dönütler verdiklerini kısacası bu öğretmenlerin çeşitli öğrenme deneyimleri sunma becerilerine sahip olduklarını belirtmektedir.

Öğrencilerine üst düzey sorular soran, verilen yanıtların kanıtlarla desteklenmesini isteyen öğretmenler, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini kazanmalarını ve onların eleştirel düşünmeye olan eğilimlerinin artmasını sağlamaktadırlar. Düşüncelerin serbestçe fakat bir disiplin içerisinde ifade edilebildiği ve irdelenebildiği açık ve destekleyici sınıf ortamları eleştirel düşünme beceri ve

eğilimlerinin kazanılmasında olumlu etkilere sahiptir. Eleştirel düşünme öğretiminde etkili öğretmenler, öğrencilerini seçenekler aramaya, yargılarını savunmaya yöneltmektedirler (Patrick, 1986).

Hirose (1992), eleştirel düşünme becerilerini kazanabilmeleri için öğrencilere açık uçlu sorular sorulmasının önemine değinmiştir. Hirose'a göre öğrenciler, bilgileri bir sünger gibi emmek yerine problemleri çözümlemeye, sorgulamaya, kendi düşünce ve inançlarını diğer insanların düşünce ve inançlarıyla karşılaştırmaya yönlendirilmelidir.

Huitt (1998), eleştirel düşünmenin karmaşık bir bilişsel etkinlik olduğuna dikkat çekmiş ve eleştirel düşünme öğretiminde tek bir öğretim yaklaşımının kullanılmasının yeterli olmayacağını belirtmiştir. Genel kanıya uygun olarak Huitt de eleştirel düşünme becerilerinin en iyi biçimde bir konu alanıyla ilişkilendirildiklerinde kazanıldıklarını belirtmektedir. Huitt ayrıca, tek bir eleştirel düşünme kursunun öğrencileri eleştirel düşünebilen bireyler durumuna getirmesinin beklenmemesi gerektiğini, öğrencilerin kazandıkları eleştirel düşünme becerilerini kullanmadıklarında bu becerileri kaybedebileceklerini, bu yüzden tüm düzeylerdeki öğretim programlarının öğrencileri eleştirel düşünme becerilerini kullanmaya yöneltecek biçimde hazırlanmaları gerektiğini belirtmektedir.

Öte yandan öğrencilerin bazı bilişsel becerileri kazanmaları, bu becerileri konu alanlarında ve yaşamlarında etkili biçimde kullanacakları anlamına gelmemektedir. Öğrencilerin öğrendikleri bilişsel becerileri etkili biçimde kullanabilmeleri için tüm eğitim programlarında bu becerileri temele alan çalışmaların yapılması ve tüm konu alanı uzmanlarının düşünme becerileri eğitimi almaları sağlanmalıdır.

Düşünme becerileri programları, birçok durumla ilgili karar vermede ve problem çözmede eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme becerilerinin kullanımını gerektirmelidir. İçeriğin hızla geliştiği günümüz dünyasında, bazı becerilerin yapılandırılmış akademik ortamlarda sergilenmesinden çok, gerçek problemlerin çözülmesi ve doğru kararların verilmesi önemlidir (Huitt 1998).

Stenberg (1985:277-280), eleştirel düşünme eğitiminin gerçek yaşama yönelik olması gerektiğini vurgulamıştır.

Eleştirel düşünme öğretimiyle ilgili olarak uyulması gerekenleri Uysal (1998), şu biçimde belirtmiştir:

1. Öğrencilerin kendilerini güvende hissedecekleri öğrenme ortamları hazırlama,
2. Öğrencilerin düşüncelerini izleme,
3. Öğrencileri nitelikli soru sormaya yönlendirme,
4. Öğrencilerin birbirlerinin düşüncelerini paylaşabilecekleri ve değerlendirebilecekleri öğrenme ortamları oluşturma,
5. Başkalarının bakış açılarını anlamalarına yönelik öğrenme-öğretme etkinlikleri düzenleme,
6. Öğrencilerin kendi düşüncelerini değerlendirmelerine yönelik öğrenme-öğretme etkinlikleri düzenleme.

Öte yandan öğrencilerin eleştirel düşünceleri aşağıdaki etkinliklerle geliştirilebilir (Gelen, 1999:13);

1. Çelişkili konular üzerinde problem durumları yaratma,
2. Tarihsel olayları farklı bakış açılarını dikkate alarak canlandırma,
3. Farklı görüşleri savunan televizyon programlarını izleme,
4. Gazete ve dergilerde yayımlanan makaleleri inceleyerek ön yargıları, eğilimleri belirlemeye çalışma,
5. Farklı görüşleri yansıtan eserleri inceleme ve tartışma.

Munzur (1999:64), ise, eleştirel düşünebilen öğrencilerin yeni düşünceler üretebileceklerini, bu düşüncelere saygı gösterilmesinin öğrencilerin akademik başarılarını artırabileceğini belirtmiştir.

Eleştirel düşünme öğretimine uygun öğrenme-öğretme ortamlarını hazırlayabilmek için şu noktaların göz önünde bulundurulması gerekmektedir (Barell ,1985:33).

1. Öğrencilerin birbirlerinin isimlerini bildiklerinden emin olunması,
2. Öğrencilerin sadece öğretmenle değil birbirleriyle de iletişim kurabilecekleri ortamların oluşturulması,

3. Öğrencilere, düşünme becerilerini öğrenmelerindeki hedeflerin açıklanması,
4. Öğrencilerin karmaşık sorulara cevap verebilmeleri için onlara yeteri kadar süre tanınması,
5. Eleştirel düşünmede öğretmenlerin öğrencilere model olmaları, problemlerin nasıl çözüldüğünün, yargıya nasıl varıldığının öğrencilerle paylaşılması,
6. Öğrencilerin soru sormaya özendirilmeleri,
7. Öğrencilere hangi düşünme süreçlerini kullandıklarının sorulması,
8. Düşünme becerileri kullanımının değerlendirilmesi ve öğrencilere dönüt verilmesi,

Glatthorn ve Baron (1985)'a göre, başarılı düşünme becerileri öğretimi için yapılması gerekenler şunlardır:

1. Düşünme becerileri öğretimi, disiplinler arası yaklaşımla farklı konu alanlarında verilmeli,
2. Düşünme becerilerini sahip bireylerin düşünme süreçleri öğrencilere açıklanmalı,
3. Öğrenciler, öğrendikleri düşünme becerilerini kullanmalarını gerektirecek problemlerle karşı karşıya bırakılmalı,
4. Öğrenciler, öğrendikleri düşünme becerilerini kendi yaşamlarında kullanmaya özendirilmeli,

Brookfield (1987), eleştirel düşünmenin okullarda geliştirildiğine ilişkin açık bir kanıt olmadığını belirtmiştir. Bunun ana sebebinin ise eleştirel düşünme becerisinin gelişiminde önemli rol oynayan gerçek hayatta karşılaşılan problemlerle öğrencilerin karşılaştırılmaması ve öğrencilere problem çözme becerilerinin kazandırılmaması ve programların bu hedefe uygun şekilde hizmet etmemesi olarak yorumlamıştır (Philips ve Bond:2004:278).

Martin (1972), bilimsel eğitim hedeflerinin felsefi analizini yaparak eleştirel düşünmenin eğitimdeki ağırlığının tartışıldığı bir boyutta bu özelliğe ilişkin olarak dört temel boyut belirlemiştir: Bilgi, beceri, anlama ve istek. Martin bunların arsında eleştirel düşünmenin genel bir beceri olarak görülebileceğini, çünkü doğuştan gelmeyip,

yaşantılarla gelişebileceğini ifade etmiştir (Akt.Çıkrıkçı,1992:560).

Costa (1985:131)'ya göre ise, öğrencilerin düşünme becerilerini kazanmaları üzerine odaklanan öğrenme ortamlarının özellikleri şunlardır:

1. Bilgiyi kıyaslayan, sınıflayan, sıralayan ve değerlendiren bireysel çalışan öğrenciler,
2. Problem çözen, proje planlayan, düşünceleri paylaşan, gerekli bilgiyi belirleyen, bilgi toplayan, düşünme süreçlerini değerlendiren öğrenci grupları,
- 3.Öğretmenle ve birbirleriyle iletişim kuran, tartışan ve birbirlerini dinleyen öğrenciler,

Coral (1989), yanıt için bekleme süresinin önemine dikkat çekerek sorulan sorunun yanıtlanması için 3-5 saniye beklemenin, öğrencilerin daha üst düzey yanıtlar vermelerine olanak sağladığını vurgulamıştır. Ayrıca Carol, çelişkilere, düşünce ayrılıklarına ve tartışmaya hoşgörülü bir sınıf ortamının öğrencilerin eleştirel düşüncelerini sağlamak için gerekli olduğunu belirtmiştir.

Potts (1994), “Eleştirel Düşünme Öğretimi İçin Yöntemler” adlı makalesinde eleştirel düşünme öğretiminde kullanılabilecek yöntemlere değinmiştir. Potts'un önerileri aşağıdaki maddelerle özetlenebilir

1. Bilgiler arasındaki analogileri buldurma,
2. Öğrencilerin problem çözerken, verilen bilginin gerekliliğini ve uygunluğunu araştırmalarını sağlama,
3. Problemlerin farklı çözüm yollarını isteme,
4. Öğrenciler arası iletişimi ve etkileşimi artırma,
5. Öğrencilere açık uçlu sorular sorma,
6. Soruları yanıtlamaları için öğrencilere yeterince zaman tanıma,
7. Öğrencilerden kazandıkları becerileri farklı durumlarda kullanmalarını isteme,

Patrick (1986), eleştirel düşünmeye toplumsal özgürlükler ve demokrasi açılarından bakarsak; kapalı, totaliter toplumları genel kabul görmüş düşüncelerin eleştirilmesine izin vermediklerini, oysa demokratik bir toplumun okullarında

sorgulamanın ve eleştirmenin özendirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu açıdan bakıldığında eleştirel düşünme, demokratik yönetimlerin gelişmesine ve toplumun özgürleşmesine katkıda bulunan bir düşünme yöntemidir.

Bireyin belli becerilere sahip olması, bu becerileri uygun durumlarda kullanacağı anlamına gelmemektedir. Araştırmalar öğrencilerin öğrendikleri düşünme becerilerini kullanmada yetersiz kaldıklarını göstermektedir. Uslamlama üzerinde yapılan araştırmalar bireylerin istenildiğinde düşünme becerilerini sergilediklerini, ancak eleştirel düşünme eğilimlerine sahip olmadıkları için sahip oldukları becerileri kullanmada genellikle başarısız olduklarını göstermektedir. Bireyi iyi düşünebilen bir birey yapan, sahip olduğu bilişsel beceriler ya da yeteneklerden çok, araştırmaya, netliği aramaya, entellektüel risk almaya, eleştirel düşünmeye olan eğilimidir (Tishman, Jay ve Perkins, 1992).

Üniversiteler ve eleştirel düşünme konusuna değinmişken Banks, Mc Carty ve Rasool (1993:7, 9), tarafından yapılan saptamalara da yer verelim “Akademik dünyanın eleştirel düşünme konusundaki ilk tavrı, kişisel düşünceleri kabul etmek ya da saygı göstermek olmalıdır. Özel yaşamda “Beni sev, düşüncelerimi sev tavrında olunabilir; fakat akademik platformda kurallar farklıdır. Bu platformda özel tercihler söz konusu değildir; dünyayı nasıl algıladığımız, nasıl bir dünya düşündüğünüz önemlidir. Akademik dünyada ikinci tavır, daima ‘neden?’ sorusunu sormaktır. Çünkü her şey inceleme konusudur. Herkesin söylediği sorgulanabilir, tartışılabilir.

Bu, sorunlara çözüm üretebilmek için zorunludur. Akademik dünyanın üçüncü tavrı, sav üretmek ve her boyutunu defalarca test etmektir. Bunu yapmak , yıllar alabilir. Fakat eleştirel düşünme, akademik başarı ve dünyayı anlamak için önemlidir.

Eleştirel düşünme eğitiminde dikkatli olunması gerekli bazı noktalar vardır ve bu anlamda öğretmenin tutumu çok önemlidir. “Eğer eleştirel düşünmenin testlerini hemen uygulamaya başlarsanız, çok iyi bir düşünceyi gelişmesine olanak vermeden yok edersiniz. Bir sav üzerine, başlangıç aşamasında çok eleştirel düşünülürse, onu terk etme eğilimi doğabilir. Öte yandan, yeni düşüncelere yapıcı ve olumlu eleştiriler yöneltmek, bu düşüncelerin gelişmesine olanak sağlar” (Mc Cann, Mc Cann ve Moore, 1985:361).

Aynı araştırmacılar, eleştirel düşünür olmak isteyen isteyenlere de bir kural önerirler: yeni bir düşünce oluşana kadar, eleştirel düşünme, tarafından kontrol edilmeden, oluşumunu tamamlayana dek, hayal gücünüze olanak verin. Bundan sonrasında yapıcı eleştirilerle düşüncenin gelişmesini sağlayın. Unutmayın ki yaratıcı düşünme ile eleştirel düşünme bir paranın iki yüzü gibidir. Biri olmaksızın diğeri işe yaramaz. Etkili düşünmenin ilkesi ise şudur: deney sonuçlarını düzenlerken macerası ve atılğan, onları eleştirirken dikkatli olmak. (Mc Cann, Mc Cann ve Moore, 1985: 361).

Eleştirel düşünebilme ve etkili kararlar alabilme eğitimli bir bireyin sahip olması gereken bilişsel becerilerdir (Ncee, 1988). Eleştirel düşünme bilgi üretimini hareket ettiren motordur. Demokratik bir toplumda bireylerin eleştirel düşünme becerilerine sahip olmaları, eleştirel düşünme ve karar verme becerilerini karşılaştıkları karmaşık sosyal problemlerin çözümünde kullanmaları çok önemlidir. Eğitim felsefecilerinin görüşlerine göre eleştirel düşünme, öğretim sürecinde kullanılabilecek seçeneklerden biri değil, eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır. Çünkü eleştirel düşünme eğitimli olmanın gerekli bir koşuludur (Norris,1985:40).

Sınıf ortamında herhangi bir problemin çözümünde işbirlikli öğrenmeyi de kullanarak öğrencilere Sokratik tartışma yaptırılması öğrencilerin problemin çözümünde farklı çözüm önerileri bulmalarını bu çözüm önerilerini tartışmalarını ve içlerinden en iyi olanı seçmelerini sağlar. Ayrıca öğrenciler kendi düşüncelerini de değerlendirme fırsatı bulurlar. Düşüncelerinin güçlü ve zayıf yönlerini görür bir dahaki problemin çözümünde zihinlerini yeniden yapılandırırlar (Paul, 1995:299).

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 düşünceleri artma eğilimindedir. Eleştirel düşünmenin konu alanına bağlı olarak öğretilmesi, derste öğrenilen becerilerin benzer konu alanlarında ve ders dışında benzer durumlarda kullanılmasını sağlamada etkili bir araçtır. Bir konu alanında bağımsız, sadece eleştirel düşünme üzerinde yoğunlaşmış kurslar, eleştirel düşünme becerilerinin kazanılmasında yetersiz kalmaktadır (Patrick, 1986).

Huitt (1998), eleştirel düşünme stratejilerinin gelişmeleri için öğrencilerin öğretmen denetiminde alıştırma yapmalarının önemine değinmiştir. Huitt'e göre eleştirel düşünme becerileriyle ilk kez karşılaşan öğrencilere bu beceriler doğrudan öğretilir ancak doğrudan öğretim eleştirel düşünme becerilerinin kazanılmasında yetersiz kalmaktadır. Öğrenciler, yaşamda karşılaştıkları ikilemleri çözümlemeye, gerçek yaşamla ilgili yargıda bulunmak üzere düşünmeye yönlendirilmelidirler.

2.1.7. Eleştirel Düşünme Ortamı Yaratmak İçin Stratejiler

Eleştirel düşünmenin oluşumunda aşağıdaki etkinliklerin önemi büyüktür. Bunlar;

1. İşbirliği içinde çalışma: Küçük grup içinde öğrenme,
2. Tartışma/örnek olay tartışması: Yaşa uygun öykülerin tartışılması, sonuca vardırılması gibi etkinlikler,
3. Soru hazırlama: Anlatılan ya da okunan ya da okunması ev ödevi olarak verilen bir öykünün ardından küçük grupların öykü üzerinde soru hazırlaması, bunlardan kimilerinin sınıfta tartışılması,
4. Zorlu okuma materyalini temel alan, öğretmen kolaylaştırıcılığında tartışarak ya da “görüş geliştirme”, “konuşma halkası”, “istasyon” gibi etkileşimsel yöntemler kullanımıyla soru üretmeyi, uslamlamayı, gerekçelenmeyi özendiren çalışmalar,
5. Yazma ödevleri: Öğrencinin bir konuyu (tercihen, ölüm cezası, kürtaaj, ölme hakkı gibi tartışmalı konu bir konuyu) etraflica düşünmesini, kaynak incelemesini, konuya çeşitli açılardan bakmasını gerektiren çalışmalar,
6. Diyalog çalışmaları: Küçük gruplarda yazılı diyaloglar üzerinde yapılan çalışmalar: Diyalog kişilerinin farklı görüşleri neler? Bunlardaki yanlışlıklar, farklı yorumlar, yanlış algılanan/ifade edilen durumlar, uslamlama hataları, kanıtların varlığı ya da yokluğu, vb. üzerine düşünce üretme,
7. Rol oynama/yaratıcı drama,

Etkileşim içeren stratejiler konusu biraz daha ayrıntılandırılırsa, aşağıdakilere değinilebilir:

-Oturma düzeni verimli tartışmaya ve dolayısıyla olumlu ve istendik bir sınıf atmosferine yol açacak şekilde düzenlenmeli,

- Tartışmadan önce herkese 5-10 dakika düşünme ve sessiz kalama süresi verilmeli,

- Herkesi içeren etkinlik planı yapılmalı,

- Öğrenciler birbirleri ile diyalog kurmaya özendirilmeli, bunun yapılabilmesi için de öğretmenin, tartışma sırasında öne sürülen görüşleri dikkatle dinlemesi, örneğin daha önce ortaya sürülmüş bir görüş tekrar dile getirildiğinde “demek sen de... ‘in görüşüne katılıyorsun” diyebilmesi ya da sınıfa “benzer bir görüş bir başkası tarafından da az önce dile getirilmişti, kimdi o?” diye sorabilmesi, vb. gerekir. Dahası, öğretmen öğrencileri, birbirlerinin görüşleri üzerine konuşmaya, sürekli kendisine değil, adını ya da öne sürdüğü görüşü andıkları kişiye bakmaya yönlendirmeli,

- Öğrencilere birbirlerinin görüşlerini duyabilecekleri, analiz edebilecekleri ortamlar, olanaklar yaratılmalı (Örneğin, küçük grup tartışmalarının tüm sınıfa aktarılması),

- Öğrenciler soru sorma ve başka yollarla araştırıcı konuşmalar yapmaya özendirilmeli

- Öğrencilere açık uçlu sorular sorularak düşünmeye sevk edilmeli,

- Öğrenciler “neden?”, “Bunu söyleme nedenin ne?” gibi sorularla düşünmeye özendirilmeli,

- Ahlaki yargılar oluşturulmasına yardım edilmeli , “Sence neden bu diğerinden daha iyi?”,

- Net olmayan noktalar açığa kavuşturulmalı, “Bununla ne demek istediğini açıklar mısın?”,

- Öğrenciler tartışmaya katılmaya özendirilmeli “Bu görüşe katılanlar kimler?”, “neden katılıyorsun?”

- Öğrenciler düşüncelerinde tutarlılığa özendirilmeli “Az önce söylediğinle bunu nasıl bağdaştırıyorsun?”,

Yukarıda kimileri sayılan etkileşimsel yöntem, teknik ve stratejilerin etkili ve verimli kullanımı için, öğretmen;

1. Öğrencisinin yerine düşünmemeli ; düşünmeyi onlara öğretmeli , örnek olmalı (Örneğin öğrencinin önünde yüksek sesle düşünmeli),
2. Karşı çıkmak değil anlamak amacıyla dinlemeli,
3. Sabırla, soru sorarak, gerektiğinde ipucu vererek öğrenciyi düşündürmeli ,
4. Herkese fikrini söyleme şansı tanınmalı ama kimseye baskı yapmamalı,
5. Hiç kimseye parmak uzatmamalı ; hiç kimseyi konu hakkında görüşü olmadığı ya da görüşünü dile getirmede için utandırmamalı,
6. Analitik düşünme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, etkin dinleme, geribildirim verme, duygudaşlık, kolaylaştırıcılık, çatışma, çözme, güdülendirme, tartışmalı konuları ele alma... becerilerine ve bunları kullanma isteğine sahip olmalı,
7. Kullanacağı etkileşimsel yöntemler çerçevesinde, kolaylaştırıcı, tartışma katılımcısı, görüşmeci, gözlemci, dinleyici, açık uçlu sorular yönlendirici, geribildirim verici, toparlayıp özetletici, tartışmalı konuları gündeme getirici ve durumun gereklerine göre bu roller arasında gezinici olabilmeli; buna istekli ve niyetli, ve hem de bunu yapabilecek ölçüde donanımlı ve esnek olmalı,
8. Sınıfta tartışma yapılmasının nedeninin, herkesin görüş geliştirebilmesi, görüşlerini açıklayabilmesi, birbirinden öğrenebilmesi olduğunu, doğru-yanlış yanıtlar olmadığını bilmeli,
9. Tartışmanın sınıftaki öğrenciler arasında olmasına (bir öğrenci-bir kendisi, bir öğrenci-bir kendisi biçiminde olmamasına) özen göstermelidir,
10. Yargılayıcı tepkilerden kaçınmalı.

Kavram temelli, anlamayı öne çıkaran yaklaşımlar, bilgi temelli, ezberleyerek öğrenmeyi öne çıkaran yaklaşımlardan çok daha öncelikli ve önemli olup aynı zamanda da öğretmenin daha çok emek ve zaman vermesini, daha donanımlı olmasını gerektirir.

O halde, okullarımızda, sınıflarımızda, düşünme becerilerini oluşturacak, geliştirecek, pekiştirecek ve kalıcı kılacak yapılara gereksinim vardır. Bunlar, öğrencinin, yanıtı tek ve kalıcı kılacak yapılara gereksinmemiz var. Bunlar, öğrencinin,

yanıtı tek ve bilindik olan bir soruya (... hangi tarihte...?) hep bir ağızdan yanıt vermesi için değil, çok çeşitli biçimlerde yanıtlanacak sorulara örneğin, “Sınıf içi barış ortamını nasıl oluşturabiliriz?”, beraber çalışarak, tartışarak, farklı/beklenmedik görüşler ortaya atarak yanıt üretebilmesi için uygun yapılar olmalı. Bu da, eğitim sistemimize ve aile yapımıza, okullarımıza ve nice kurumumuza ait birçok başka niteliğin edinilmesi yanında, yine örgün eğitimin bekli de en önemli unsuru olan öğretmenin;

- Konusunu iyi bilmesini,
- Etkileşimsel öğretim yöntemlerini bilmesini ve kullanmasını
- Öğrencisine saygı duymasını, onu gerçekten dinlemesini,
- Üşenmemesini, sabırlı olmasını,
- Aktif ve dikkatli olmasını,
- Ön hazırlık yapmasını,
- Kendisinin de düşünme becerilerine sahip olmasını,
- Bir yandan “aktif öğrenme”, “öğrenci merkezli öğrenme”, “yaparak yaşayarak öğrenme” gibi, ülkemizde sürekli sözü edilen ama çoğu kez yanlış anlaşılan (epeyce adı

bilinen bir özel okuldaki bir sosyal bilgiler öğretmeni, “Sizce öğrenci merkezli öğrenme nedir?” sorumu, “verirsin çocuğa konuyu, evdeki ansiklopedilerden filan yazar gelir, sen geride durursun, o sınıfa anlatır konuyu” diye yanıtlamıştı.) ve hem de hiçbir zaman gerçekten ve yaygın olarak yaşama geçirilememiş olan lafları üretip, yani “mış gibi” yapıp bir yandan da bildiği klasik öğretmenliği sürdürme kolaycılığına kaçmamasını gerektirir .

Öğretmenliğe başlayan kişilere öğretmenliğe başladıktan sonra da sık sık eğitim verilmeli (yeni etkileşimsel yöntemlerin kullanımı, sınıf yönetiminde yaratıcı yöntemler, dinleme başta olmak üzere çağcıl öğretmenin sahip olması gereken ve yukarda sayılan beceriler vb.), bu eğitimin de daima uygulamalı olması ve bir işe yaraması için önlem alma ve bu bilgileri ilk elden sınavabilmeleri için, öğretmen adaylarına farklı yaş gruplarından çocukları gözlemleme ve onlarla görüşme yapma olanakları yaratılması gerekmektedir (Gürkaynak ve Ark., 2003:25 – 31).

2.1.8. Eleştirel Düşünmenin Gelişiminin Önündeki Engeller

Ders kitaplarının ve yardımcı kaynak kitapların bilgiye erişimdeki ayrıcalıklı konumunun kaldırılmasının ve çeşitlendirilmesinin yanı sıra, ders materyallerinin ansiklopedik bilgi veren değil, tartıştıran ve düşündürten, farklı bilgi kaynaklarına yönlendiren materyaller haline dönüştürülmesi gerekmektedir.

Ders kitaplarının öğrenciyi daha katılımcı hale getirme amacını gütmesi gerekir. Bilgi edinilmesi için tek kaynak olmaktan ziyade öğrencileri alternatif kaynaklara ve farklı öğrenme yollarını denemeye yönlendirmesi, öğrencilerin kendi başlarına araştırmalarını ve bilgi edinmelerini özendirmesi, bunu gerçekleştirmek için tüm bilgileri sunmak yerine öğrencileri daha katılımcı kılacak açık alanlar bırakması, açık uçlu ve farklı çözümleri olabilecek soru ve problemler sunması ve son tahlilde, öğrencileri kendi düşünme biçimleri üzerine düşündürmesi ders kitaplarından beklenmelidir.

Öğretmenin Yetişi

Bu değişikliklerle varılmaya çalışılan öğretmen modelinin nitelikleri ortaya konmamıştır. Ancak sınıf içinde öğretmen, buyurma – itaat etme ilişkisi içinde olmayan, birbirini besleyen ve birbirine gereksinen bu “kolay”ı reddeden, “uslu çocuk”, “muti – munis öğrenci” aramayan, fiziksel güç-şiddet yerine, bilginin, uzmanlığın, duyarlı ve insan olmanın gücünü kullanabilen; gücünü rasgele (kötüye/kaprisli) kullanmayan, çocuğun güçsüzlüğünü vurgulamayan; kontrol ve denetimi mantık/umursama temelinde ele alan; bilgiyi dayatmayan, dinleyen, göstermelik olmayan, katılmayı özendiren, barış oluşturmadaki rolünü kavramış, kendiside okuyan, meraklı; cinsiyetçilikten ve her türlü kalıp yargı, ön yargı, ayrımcılıktan arınmış; öğretirken öğrenen; öğrenmenin büyüsünü, cazibesini kavramış, hissedilen ve hissettirebilen; en önemlisi, öğrenciye saygılı, onu hiçbir biçimde kıyaslamayan, incitip aşağılamayan öğretmenlere gereksinme vardır. Bunların dışında öğretmende olması gereken nitelikler ise şöyle sıralanabilir;

1. Anlatan, kapalı uçlu sorular soran, anlattığını anlattığı gibi geri isteyen, sessizlik , “uslu”luk, boyun eğme, itaat bekleyen, zaman zaman da bağırان, azarlayan, tüm doğruları ve her zaman bilen o bildik “öğretmen rolü”nden uzak durmasına yarayacak bir zihniyet dönüşümü,
 2. Ders kitaplarının ve ders programlarının ötesine geçebilme,
 3. Sınıf içi atmosferi adil, insan haklarına dayalı, şiddetten ve dayatmadan uzak olacak biçimde dönüştürme,
 4. Her türlü eğitimi insan hakları ruhuyla yapma, öğrenciye ve görüşlerine saygı (lafta değil davranışta: Örneğin, düşünmesi, karar vermesi, görüşlerini dile getirmesi için öğrenciye zaman tanıma),
 5. Eğitimsel yöntemleri, öğrencinin eleştirel düşünme becerilerine yaptığı katkıyı anlayarak, inanarak kullanma,
 6. Bilginin yaşamla bağlarını kurma/kurdurma,
 7. “Yansız” değil “sınıfta tartışmaya katılan ama yönlendirmeyen” olma,
 8. Kolaylaştırıcılık becerilerine sahip olma,
 9. Yaşını, statüsünü, konumunu kullanarak öğrenciyi ezmeme (bir başka deyişle, gücünü kötüye kullanmama),
 10. Farkında bile olmadan kendi görüşünü dayatabileceğini bilme,
 11. Tartışmayı “’mış gibi” yaptırıp vicdanını rahatlatmama, az bir tartışmadan sonra, sanki sınıf bir karara varmış gibi yapmama, yani aslında henüz varılmamış bir anlaşma/uzlaşma sağlamaya ya da bunu çabuklaştırmaya çalışmama,
 12. Her akşam o günü–sınıftaki tutumunu, yarattığı atmosferi, ulaşılan/ulaşılmayan erekları, vb. Yansıtıcı düşünme ve/ya da bu konularda bir meslektaşıyla yansıtıcı diyaloga girme,
 13. Sınıf içinde açık ve etkileşim için uygun atmosferi yaratma,
- Yukarıdaki son madde, eleştirel düşünmenin oluşabilmesi, gelişebilmesi için en az diğerkleri kadar olmazsa olmaz bir koşuldur. Çünkü ancak o atmosferde,
- a. Öğretmenler ve öğrenciler (ya da öğrenci grupları) çeşitli fikirleri/görüşleri etkin bir biçimde inceler, araştırır (buna karşılık, alışlagelen sınıflar edilgen öğrenme

ortamlarıdır; oralarda öğrenciye bilgi/durum/sorun aktarılır/verilir; yanıtlar/çözümler de verilir; öğrenciden de bunları “öğrenmesi” (ezberlemesi?) istenir),

b. Öğrenci “yanlış yapmak”tan, “yanlış yanıt vermek”ten korkmaz, düşüncelerini özgürce söyler,

c. Öğretmen/öğrenci, öğrenci/öğrenci, öğrenci/öğretmen arasında gerçek açık iletişim ve sorgulama oluşabilir. Tahmin yürütme, araştırma, kavramların farklı boyutlarını keşfetme, çeşitli değişkenler üzerinde durma, yapılanları öğrencinin katılımıyla değerlendirme gibi gerçek ve çağcıl eğitsel etkinlikler söz konusu olabilir; öğrenci, verilen bilgiyi ezberlemeyi değil, düşünmeyi öğrenebilir; geliştirdiği düşünme becerilerini başka alanlara da taşıyabilir,

d. Öğrenci, gözlem, görüş, vardama, yordama, arasındaki farkları anlar; bilgi sahibi olarak fikir sahibi olur (Gürkaynak ve arkadaşları, 2003:14-27).

Onosko (1991), eleştirel düşünmenin gelişmesindeki engelleri şu şekilde sıralamıştır;

1. Öğretimin bilgi aktarımı olarak kabul edilmesi,
2. Öğretim programlarının içeriğinin yüzeysel ve geniş olması,
3. Öğretmenlerin öğrencilerle ilgili düşük akademik başarı beklentilerine sahip olmaları,
4. Sınıfların kalabalık olması,
5. Öğretim programlarının yüklü olması,
6. Öğretmenlerin uzmanlık alanları dışındaki alanlardan büyük ölçüde yalıtılmış olarak görev yapıyor olmaları.

2.1.9. Eleştirel ve Yaratıcı Düşünmeyle İlgili Konu Alanları

Eleştirel ve yaratıcı düşünmeyle ilgili konu alanları sıralanırken önceki bölümlerde yer alan kimi önerilerin benzerleriyle karşılaşmak olasıdır. Bu benzerlikleri konunun bütünselliğini görmek ve ilişki ağlarını anlamak açısından yorumlamak uygun olabilir.

Öğretmenler, eleştirel ve yaratıcı düşünmenin değişik konu alanları içinde gelişmesine yardım edebilirler. Bu amaçla;

1. Öğrencilerin kendi kendilerine, eleştirel düşünme ile ilgili sözcük dağarcığını kullanmaları için fırsat yaratmak,
2. Öğrencilerin, tarihi olaylarla ilgili benzetimlerin ve rol oynamaların içerisine girerek oradaki çatışmaları görmelerini sağlamak,
3. Öğrencilerin; farklı bakış açılarını tanımları ve çeşitli isteklere karşı uyanık olmaları için, değişik konulardaki toplantılara katılmalarını, televizyon izlemelerini, gazete okumalarını sağlamak,
4. Öğrencilere yaşadıkları bir durum, olay vd. ilgili savunma yaptıklarında, nedenlerini kesinlikle belirtmelerinin gerekli olduğuna inandırmak,
5. Öğrencilerden; müzik, sinema, televizyon, radyo vd. kitle iletişim araçları ile edinilen güncel durumları, olayları, olguları vd. çözümlemelerini istemek,
6. Öğrencilerden; basın-yayın alanındaki ölçütler, insan davranışları ile idealleri, hoşgörü düzeyleri, sıradanlıklar, değişik görüşler vd. ve izleyicilere sunulanlar arasındaki ilişkileri bulmalarını istemek,
7. Öğrencilerden; insan yapımı ya da doğal çevrenin ürünlerini ve özelliklerini çözümleyerek, örnek, yapı, amaç vd. özellikler açısından ölçütler oluşturmalarını istemek,
8. Öğrencileri yeni bilgilere, düşüncelere, ilkelere ve kuramlara ulaşmaları için, benzetmeler (Analoji), eğretilmeler (Metafor), açıklamalar, karşılaştırmalar vd. kullanarak yüreklendirmek,

Öğrenciler çok erken yaşlarda eleştirel ve yaratıcı düşünmeye yönlendirilebilir. Bir çocuk ancak kendi düşünceleriyle yüzleşmeyi istediğinde eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi geliştirilebilir. Benzer biçimde, eleştirel ve yaratıcı düşünmenin önemi de ancak öğretmenler kendi düşünme süreçlerini fark ettiklerinde anlaşılabilir. Bu tür düşünmenin gerekliliği yaşanmadan öğrencilere dönük bir adımın atılması da güçtür (Klenz,1987).

2.1.10. Bloom'un Taksonomisi Ve Eleştirel Düşünme

Bloom'un taksonomisini davranış değişikliği için ölçüt alan eğitimciler, genellikle aşamalı sınıflamaya özen gösterirler; yani bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez, değerlendirme sıralamasına göre davranışları biçimlendirirler. Oysa bu aşamalar birbirinden bağımsız değil tam tersine iç içedir. Özellikle eleştirel düşünme alışkanlığı kazandırmak isteyen eğitimciler buna dikkat etmeli; eleştirel düşünmeyi kompleks, rasyonel düşünme süreci olarak görmeli ve öğrenme öğretme süreçlerini buna uygun halde düzenlemelidirler.

Bloom'un taksonomisinde en önemli basamaklar analiz,sentez,değerlendirme basamaklarıdır ve bu basamaklar eleştirel düşünmenin olduğu basamaklardır.Analiz basamağında öğrenci düşünceler arasındaki ilişkileri görür ve yorumlar. Sentez basamağında kendine özgü orijinal, yaratıcı düşünme biçimlerine ulaşır,değerlendirme basamağında ise fikirler hakkında toplanan kanıt veya bulgulara göre yargılarda bulunur. Bu nedenle öğretmenler girdikleri dersin içeriğine bağlı olarak öğrencilere bu tür zihinsel etkinlikleri yaptırmalıdır (Paul, 1995:218).

Eleştirel düşünmeyi beceremeyen bir öğretmen eleştirel düşünmeyi öğretmez. Bundan dolayı öncelikle öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerini gözden geçirmeleri gerekmektedir.

Sınıfında öğrencilerinin eleştirel düşünmesini geliştirmek isteyen öğretmen şunları yapmalıdır:

1. Öncelikle öğretmen kendi eleştirel düşünme yeteneğini geliştirmelidir.
2. Dersin başında öğrencilere eleştirel düşünmenin ne olduğunu, ne gibi özelliklere sahip olduğunu, öğrencilerin bu özellikleri kazanmak için neler yapmaları gerektiğini belirtmelidir.
3. Ders planını öğrencilerin eleştirel düşünmelerini sağlayacak şekilde yapılandırmalıdır.
4. Öğrenme-öğretme süreçlerini operasyonel bir yaklaşımla sürekli

değerlendirmeli, işleyen yöntem teknik, araç-gereçlere devam edilmeli, işlemeyenler çıkarılmalı, yerlerine yenileri konulmalıdır (Paul, 1995:399).

Hemen hemen tüm eğitimciler sınıf düzeyi ne olursa olsun tüm öğrencilerde düşünmenin, özellikle eleştirel düşünmenin geliştirilmesi gerektiğine inanırlar. Böyle bir durumda en zor karar verilen şey, eleştirel düşüncenin nasıl geliştirileceğine karar vermektir. Şu bir gerçek ki öğretmenlerin uyguladığı öğretim strateji, yöntem. Teknikler ve eğitim sistemindeki değişiklikler eleştirel düşünmenin gelişimine katkıda bulunur. Bu durumda izlenecek yolun ne olduğuna karar vermede belki de en uygun çözüm önerisi bilimin rehberliğinden yararlanma olabilir. Eleştirel düşünmenin geliştirilmesinde ara disiplinler yaklaşımın ve bilişsel yaklaşımın önemli bir etkisinin olduğu yadsınamaz. Özellikle bilişsel gelişim yaklaşımını öğretim ortamında kullanmak öğrencilerin düşüncelerini daha aktif kılmakta onlara düşünme egzersizleri fırsatları tanımaktadır. Çünkü öğrenciler konuların içine aktif katılımcılar olarak girmektedirler (Buer, 1993).

Bissell ve Lemons (2006:66-72), eleştirel düşüncenin gelişiminin Bloom'un taksonomisiyle ilgili olduğunu, Bloom'un taksonomisine göre, altı aşamalı düzeyde gelişen düşüncenin ilk iki boyutu olan bilgi ve kavrama düzeylerinin eleştirel düşünce gerektirmediğini, ancak diğer dört düzeyin, yani uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme düzeylerinin eleştirel düşünceyi oluşturan ya da eleştirel düşünce gerektiren düzeyler olduğunu vurgulamışlardır. Ancak Bloom'un bu dört düzeyi hiyerarşik sıraya koymasına katılmamışlar ve bu düzeylerin birbiriyle kaynaşık olduğunu belirtmişlerdir.

2.1.11. Problem Çözme Yöntemi

Yetiştirilecek insanlara kazandırılacak davranışlar bazı yöntem, teknik ve stratejiler aracılığı ile gerçekleştirilir. Bu yöntem, teknik ve stratejinin hangisi ya da hangilerinin uygun olacağına karar vermede ise, kazandırılacak davranış çeşidi, öğrencinin hazır bulunuşluk seviyesi, öğretmenin kişilik özelliği, konunun özelliği,

zamanın uzun ya da kısa olması ve araç gereç olanakları gibi değişkenler etkilidir.

Problem çözme yöntemi, öğrenme-öğretme ortamında öğrenciyi aktif kılan, ona öğrenmeyi öğrenme fırsatı tanıyan ve en önemlisi öğrenilen bilgilerin hayata transferini sağlayan yöntemlerden biridir.

2.1.12. Problem Çözme Yöntemine Yönelik Etkinlikler

Kalaycı (2001)'a göre, problem çözme, beceri, düşünme ve çözüm sürecinin doğru uygulanmasına bağlı olup öğretmenin görevi ise bu yöntemin içerdiği etkinlikleri sürekli uygulamak ve öğrencinin üst düzey düşünme becerilerini harekete geçirmektir. Sorun cümlesine 5N1K (ne, neden, nasıl, nerede, ne zaman, kim) sorularının sorulması ise sorun için sağlıklı veri toplamaya yardımcı olur Sorun çözmede sorgulama sürecinin önemine inanan her öğretmen söz konusu soru cümlelerini mutlaka sınıfa yöneltmelidir (Kızıllan, 1997:16).

Sorun çözme yönteminin başlangıç aşamasında, bir başka deyişle konu ile ilgili sorunları ortaya koyarken öğretmenler, öğrencilerin dikkatini yoğunlaştırmak ve ilgisini çekmek amacı ile, sorular sorarak sorunları belirleyebilirler. Balık kılçığı çizelgesi de konuya ilişkin sorunları ortaya çıkarmada yardımcı bir etkinlik olabilir. Balık kılçığı etkinliği özellikle sosyal bilimlerde, sosyal bir sorunun çözümünde ilgili sorunları sistematik bir yaklaşımla ortaya çıkarmak amacı ile uygulanan etkili bir öğretim etkinliğidir Balığın gövdesi temel sorunu, kılçıklar ise sorunun çözümü için söz konusu seçenekleri simgeler. Ayrıca öğrencilerin gruplandırma, sınıflandırma, öğelerine ayırma ve kavramsal becerilerin gelişmesine katkı sağlar (Erginer, 2000).

Glasgow (1997)' e göre sınıf ortamı; paylaşma, fikir birliği, fikir ayrılığı ya da yarışma gibi durumların yaşanacağı bir eğitim ortamıdır Bu amaçla grup çalışmaları ve bu süreçte yaşanan işbirliği eğitim durumu için öğrenciler açısından yararlı olabilir. Çünkü öğrencilerin üretkenliğini ve etkin katılımını arttıracığına inanılan grup çalışmaları yolu ile öğrenciler daha fazla sorumluluk alma, birbirleriyle yardımlaşma, tartışma, iletişim ve zamanı yönetme becerisi ve demokratik tutumları kazanma gibi

yetenekler kazanabilirler (Akt.Kızıllan,1997:16).

Novak (1998)'a göre bir veri toplama yöntemi olan karar alma sürecine öğrencinin etkin katılımını sağlayan, sorunun güçlü ve zayıf yanlarını ve ele alınacak bu sorunun yaratacağı fırsatları ya da sorunun önündeki engellerin neler olabileceğini çözümlemede yardımcı bir etkinlik olan GFZE (güçler, fırsatlar, zayıflıklar, engeller) sorunun çözümü aşamasında ilgili sorunu kuşbakışı incelemeyi sağlar. Örneğin öğretmen; sorunun güçlü yanlarını belirlemek için "Bizim avantajlarımız nelerdir?", zayıflıklar için "Bu sorunu nasıl iyileştirebiliriz?", Nelerden kaçınmalıyız?", sorunun yaratacağı fırsatlar için sorunun iyileşmesi durumunda bizi bekleyen şanslar, olanaklar nelerdir? Son olarak sorunun önündeki engelleri sorgulamak amacı ile "Ne tür engeller ile karşılaşabiliriz?" tarzındaki sorgulama süreci ile öğrencilerin katılımını sağlayabilir, onların deneyimlerinden yararlanabilir.

Çalışılan sorunun ilişkili olduğu kavramları içeren ve şematik bir araç olan kavram haritaları da sorun çözümleme sürecinde yardımcı bir araçtır. Konu hakkındaki bilinenler ve bilinmeyenler görsel ve bütünsel olarak ortaya çıkmakta ve üzerinde çalışılacak konu hakkındaki zihinsel karmaşıklık, boşluk kaybolmaktadır (Kızıllan,1997:16).

Sorun için çözüm yolları üretme, öğrencileri özgün ve yaratıcı düşünmeye teşvik eden, bireysel farklılıkların da dikkate alınması için bir fırsat olup sorun çözme sürecinin bir sonraki aşamasıdır. Beyer (1971)'e göre, başarılı bir sorgulayıcı bilginin doğasını tanımalı, bilgiye şüpheyile yaklaşmalı ve bilgi karşısında nesnel bir tutum sergilemelidir. Bugün bilgi olarak kabul ettiklerimiz geçicidir ve bu nedenle gelecek bilgilerin ve araştırmaların ışığında değişmeye ve eskimeye maruzdur. Ayrıca, bir sorgulayıcı, insanların doğru olarak benimsediklerinin aslında o doğruyu benimseyen kişilerin kendi öznel algılarına dayalı olarak üretildiğinin farkında olmalıdır. Çünkü insanlar, kendi öznel algılarına göre şeyleri farklı algılarlar, her sorunun farklı bir yanı vardır.

Sorunlara değişik çözüm önerileri geliştirmek ve farklı öğrencilerin farklı görüşlerini yansıtabilmek için bu aşamada, beyin fırtınası, görüş geliştirme, tartışma gibi

etkinlikler yardımcı olabilir. Örneğin; beyin fırtınası etkinliği, sorunla ilgili hangi çözüm önerilerinin olabileceğini tartışmak amacı ile gerçekleştirilir. Tüm öğrencilerin derse etkin katılımı sağlanarak, öğrencilerin bilinçaltındaki bilgilerinin açığa çıkarılmasını sağlar. Öğrencilerden mümkün olduğu kadar çok fikir üretmeleri istenir, belirlenen tüm öneriler kaydedilip benzer olanlar birleştirilir, en iyi çözüm önerileri belirlenir. Beyin fırtınası, peş peşe soru sorup yanıt almak olmayıp kendine özgü kuralları olan bir etkinliktir.

Kalaycı (2001)'ya göre, bir diğer tartışma etkinliği olan "Görüş geliştirme" sürecinde; öğrencilere kendi içinde geçerli çelişki arz eden önermeler ya da sorunlar sunulup öğrencide bilgi, beceri ve tutum geliştirmek amacıyla sorunu çözmeleri istenir. Tartışma sonunda sonuçlar incelenip seçenekler değerlendirilerek öğrencilerden konuya ilişkin karar verebilmeleri beklenir. Öğrencilerin konuya ilişkin farklı bakış açılarını elde etmek açısından yararlı olabilir.

Bono (1991), tarafından geliştirilen "Altı şapkalı düşünme etkinliği" de öğrencilerin sorunlara değişik çözümler üretme sürecinde ve sunulan çözümlerin sistemli olarak düzenlenmesinde yardımcı olabilir. Bono, şapkaların farklı çözümler üretilmesi için değişik renklerde simgelendiğini belirtmektedir. Örneğin, beyaz şapka düşünceleri, olguları tarafsızca betimler; kırmızı şapka konunun ya da sorunun duyuşsal sorunlarını tartışır. Siyah şapka ise sorunun hep olumsuz yönlerini ele alır. Sarı şapka ise soruna olumlu bir bakış açısıyla yaklaşp olumlu düşünce ve öneriler geliştirir. Yeşil şapkalı ise yaratıcı ve yeni öneriler geliştirmek için çabalar. Böylece tartışma süresince konudan konuya geçme, zaman israfı, dengesiz katılım gibi tartışma tekniğinin sınırlı yönleri bertaraf edilir.

Tüm yapılan bu etkinlikler mutlaka kaydedilmelidir. Yaratıcı sorun çözme sürecinde öğrenciler tüm öğrendiklerini, ders boyunca kullandıkları öğretim materyallerini, gözlemlerini, çalışma yapraklarını kısaca kendilerine özgü ürettikleri ne varsa, öğrenci dosyaları (portföy) denilen ve bir tür değerlendirme aracı da olan çalışmalarını öğretmenlerine sunmalıdırlar. Böylece, öğrenciler sadece ders ara dönemi ya da ders yılı sonunda yalnız yazılı değerlendirmesi ile değil, ders yılı boyunca

sergiledikleri etkinliklere katılım düzeyi, yaratıcılıkları, bilgiyi araştırmaları, karar verme, bilimsel düşünme becerileri, rapor hazırlama ve sunmalarına göre de nesnel bir değerlendirme sürecinden geçmiş olacaklardır.

Ash ve Kluger (1995), sorun çözme sürecine ilişkin olarak, öğretmenlerin olduğu gibi öğrencilerin de sorumluluklarının olduğunu ve sınıf içinde gözlenmesi gerektiğini ifade eder. Söz konusu davranışlar; öğrenmeye açık ve istekli olma, öğretmen ve arkadaşları ile işbirliğine yatkın olarak çalışma, şüphecilik, fikirleri geliştirme ve fikirlere yenilerini ekleme konusunda istekli görünerek öğrenmeye istekli ve hazır bulunuşluk düzeyinde olma; önceki öğrendikleri ile bağlantı kurabilme ve yeni fikirlerin doğmasına fırsat verecek soruları sorma, konunun sadece kendilerine anlatılmasını beklemeyip özgün fikirleri ortaya koyma, ayrıntıları görme, değerlendirme, farklılıkları ve benzerlikleri anlama değişik fikirleri fark etme gibi öğrenme etkinliklerine etkin olarak katılma olarak belirtilir (Kızıllan, 1997:16-18).

2.1.13. Beyin Fırtınası Tekniği

Problem çözme yöntemine destek olan teknikler arasında geçen beyin fırtınası tekniği, bireyleri heyecanlı bir ortama yönlendirerek yaratıcı ve orijinal görüşleri söylemeye, belirli bir konuyu açıklamaya ve bir sorunu çözmeye yarayacak görüşleri belirlemeye yarayan bir tekniktir.

Bu teknik öğrencilerin hayal yoluyla öğrenmesini hedefler. Beyin fırtınası daha çok iş dünyasında insanların fırtına hızıyla ürettikleri yaratıcı fikirlerini kullanmak için ortaya konmuş bir tekniktir. Eğitim alanında çok eski olmayan bu teknik problem çözümlerine değişik ve orijinal yaklaşımların ve görüşlerin alınmasını amaç edinmiştir. Söylenenlerin kalitesinden çok sayısı önemli olduğu bu teknik, öğrencileri uyuşuk düşünme biçiminden daha aktif, kıvrak düşünme biçimini kullanmaya itmektedir. Bir grup tartışma tekniği olan beyin fırtınasının en önemli yararlarından biri de, bir görüş ileri süren öğrencinin diğerleri için uyarıcı rolü üstlenmesi ve onları farklı düşüncelere itmesidir.

Beyin fırtınası için seçilecek problemin konusunun basit,sınırlı, tartışılabilir nitelikte, öğrencinin kısmen bildiği bir konuya dayanan ve değişik çözüm yollarına fırsat veren bir yapıda olması gerekmektedir.

Tekniğin uygulanışında ise uygulamaya başlamadan önce konuşulanları not edecek bir ya da sınıfın kalabalıklığına bağlı olarak iki raportörün ve tartışmayı yöneten bir liderin seçilmesi gerekmektedir.

Beyin fırtınası tekniğinin uygulanışında ise fikirlerin analizinden ve eleştirisinden kaçınmak, yaratıcı ve yeni fikirlerin ortaya çıkmasını teşvik etmek , öğrencilerin rahat ve özgürce düşüncelerini söyleyebilecekleri bir ortam hazırlamak ve mümkün olduğunca fazla sayıda öğrencinin katılımını sağlamak gibi temel kurallar da vardır. Öne sürülen görüşlerin değerlendirilmesi konusunda ise bazı yazarlar hemen dersin sonunu uygun görürken, bazıları ise o dersi takip eden bir sonraki derse bırakılmasını tavsiye etmektedirler.

A.J.Romizovski (1968:32), bu tekniğin uygulanışını şöyle özetlemektedir;

- 1.Tartışmanın hedefi açıklanıp problem tanımlanmalı,
2. Süre belirlenmeli,bu süre içinde her türlü görüş, her türlü çözüm yolu üzerinde yorum yapılmadan not edilmeli,
- 3.Tartışma süresinin sonunda, söylenenlerin analiz edilmesi, eleştirilmesi, değerlendirilmesi ve çözüm yolları kararlaştırılmalı,
4. Ulaşılan başarı düzeyine bakılarak tartışmaya devam edilip edilmeyeceğine karar verilmeli (Bilen, 2002:164-165).

Rawlinson (1995:74- 75), beyin fırtınasını kullanırken, yapılması gerekenleri şöyle sıralamaktadır:

1. Gürültülü bir ortam oluşturmaya çalışılmalı,
2. Kahkaha seslerinin duyulmasına izin verilmeli,
3. Akla yakın olmaya ve uçuk fikirlerin ifade edilmesine fırsatlar tanınmalı,
4. Ortaya atılan fikirler büyük kağıtlara yazılmalı,
5. Değerlendirmenin zamanı gelince başlaması sağlanmalı,
6. Düşüncelerin değişik şekillerde ifade edilmesine izin verilmeli,

7. Çalışma en akla gelmedik düşünceyle bitirilmeli (Üstündağ, 2002:109).

2.1.14. Büyük Grup Tartışması

Öğrencilerin sosyal gelişimlerine yardımcı olma da , kişisel ve toplumla ilgili problemlerini çözümüne katkıda bulunmada önemi yadsınamaz olan bir başka teknik de büyük grup tartışmasıdır.

Büyük grup tartışması tekniği sınıf mevcudunun küçük gruplara ayrılamayacak kadar küçük olduğu ve sınıfın birlik ve bütünlük içinde olması istendiği durumlarda tercih edilir. Bu teknik tüm sınıfın ya da yedi ve daha fazla kişiden oluşan grubun bir sorunu birlikte tartışarak karara varmalarını sağlar. Ayrıca bu teknik küçük grup tartışmalarını, sempozyum, konferans ve izlenen bir filmi tartışmak amacıyla da uygulanabilir.

Tekniğin planlanışında;

1. Öğrencilerin birbirlerini görecekleri biçimde oturacakları yerler saptanır,
2. Konuyu iyi bilen, kişileri yönetme ve yönlendirme yeteneği üst düzeyde olan lider seçimi yapılır,
- 3.Tartışılması gereken konu belirlenir,
4. Planda esneklik göz önünde bulundurulur,
5. Planda çekici, ilgi uyarıcı, düşünme ve konuşmaya özendirici etkinliklere yer verilir,
6. Zaman ayarlanır.

Tekniğin uygulanmasında ise problemi canlı ve ilgi çekici bir biçimde sınıfa sunup tartışmanın akıcılığını sağlamak gerekir. Büyük grup tartışması tekniğinde sorumluluk lider kadar grubun üyelerine de düştüğünden grupta başarı her üyeyi ilgilendirmektedir. Bu yüzden lider konuyu ya da sorunu gruba sunup tartışmayı başlattıktan sonra kendisi ikinci plana geçmelidir.

Liderin konuşulanları özetleyip, yeni sorularla tartışmayı, hedefi gerçekleştirici

biçimde yürütmesi, tartışmanın canlı ve güdüleyici olmasına dikkat etmesi beklenir. Bu arada tartışmaların bitiminde özet yapıp, sonuçların rapor edilmesi kişilerde örgütlenme, ifade etme gücünü geliştirmesi bakımından önemlidir. Bütün grup bu etkinliklere aktif biçimde katılmaya yönlendirilmelidir (Bilen, 2002:121-123).

2.1.15. Küçük Grup Tartışması

Tartışmalara geniş ölçüde katılımı sağlamak amacıyla büyük grubun küçük gruplara bölünmesinden oluşmakta olan küçük grup tartışma tekniği de öğrencilerin kişisel ve toplumsal problemlerini çözmelerine yardımcı olan bir tekniktir.

Buzz grubu ya da grup 66 adı da verilen küçük grup, altı kişinin belli bir problemi 6 dakika fısıltı şeklinde tartışıp, formüle etmesinden bu adla anılmaktadır. Bu teknikte görev alan kişilerin sayısı ile verilen süre, tartışılan konuya ya da probleme göre değişebilir.

Tekniğin uygulanışında ya bütün gruplar aynı konuyu ayrı ayrı tartışır ya da her bir grup sunulan problemin değişik boyutlarını tartışarak çözüm yollarını önerirler ve bu çözüm yolları büyük grup tartışılır.

Küçük grup, bireysel tartışmayı geliştirmede oldukça etkili olduğu için kısa sürede bir konu ya da problemi tartışmak bu teknikle kolaylaşmaktadır. Küçük grup tekniğinin değişik alanlara uygulanabilirliği etkililiğini artırmaktadır. Bu alanlar Hatcher ve Andrews (1963:110) tarafından şöyle açıklanmaktadır;

1. Sınıf etkinliğinin başarıyla ilerlemesinde küçük grup tartışması tekniğinin etkisi büyüktür. Bir kısım utangaç öğrencilerin de içinde yer aldığı büyük bir grup sınıf etkinliklerine katılmakta çekingen davranmaktadır. En çok altı kişiden oluşan bu küçük gruplarda öğrenci kendisini daha rahat hissedeceğinden öğrencinin etkinliklere katılması kolaylaşmaktadır,

2. Zamanın yetersiz olduğu ya da zamandan tasarruf sağlanması istendiği zaman en uygun teknik küçük grup tartışmasıdır. Bu teknik hızlı sonuç alınmasına

yardım eder,

3. Uzun ünitelerin ve konuların işlenişinde, uzun süreli etkinliklerde gelişebilecek monoton havanın değiştirilmesinde küçük grup tartışması yararlıdır. Çünkü eğitim ortamına canlılık ve ilgi katar,

4. Sinema ya da film şeridinin gösteriminden sonra yapılacak değerlendirme ve tartışmalar için de bu teknik uygun olabilir.

Bu tekniğin planlanışında geniş grubun küçük gruplara nasıl bölüneceğinin kararlaştırılması ve tartışması yapılacak konunun kapsamının veya önemli ilkelerinin saptanması, tartışma için uygun zamanın belirlenmesi gerekir. Bu arada zamanı gereğinden fazla uzun tutmamaya özen gösterilmelidir.

Tekniğin uygulanışında ise ;

1. Neyin nasıl planlandığı bütün sınıfa söylenmelidir,
2. Sınıf altı ya da daha az kişiden oluşan küçük gruplara ayrılmalıdır,
3. Ayrılan süre içinde grupların konuyu tartışması sağlanmalıdır,
4. Grubun buluşlarını birleştirip, bütün sınıfa rapor etmesi sağlanmalıdır,
5. Bütün sınıfa sunulan raporların büyük grup tartışmasıyla tartışılması sağlanmalıdır,
6. Öğrencilerin dikkatinin sonuca çekilip özetlenmesi sağlanmalıdır

(Bilen, 2002:125-127).

2.1.16. Sokratik Tartışma Tekniği

Sokratik tartışma iki aşamadan oluşur:

1. İroni (alaysı)
2. Maeutik (doğurtmaca)

İroni basamağında, sorulan sorularla hiçbir bilgisinin olmadığını öğrenci anlar. Doğurtmaca basamağında ise, yine sorular ve ipuçlarıyla, öğrencinin aklını çalıştırıp doğru bilgiyi bulması sağlanır (Sönmez, 2005:77).

Sokratik tartışma tekniği; sunulan bir problemin çözümünde, öğrencilere kendi düşüncelerini diğer öğrencilerin fikir ve düşünceleri ile karşılaştırma fırsatı verir. Sokratik tartışma, öğrencilerden tüm düşünceleri ile ilgili birbirlerine soracakları, kendi

kendilerine soracakları veya öğretmenin soracağı şu sorulara cevap bulmalarını bekler;

1. Düşüncenin çıkış noktası nedir? Bu düşünceye ulaşmayı sağlayan sebepler nelerdir?
2. Böyle bir düşünmeye ulaşmada destek veya kanıtlar var mıdır?
3. Savunulan düşünceye tezat bir görüşle karşılaşıldığında ne cevap verilebilir?
4. Savunulan düşüncenin hayati önemi ne? Hayata nasıl geçirilebilir? Nasıl bir Sonuç Çıkarılabilir? (Paul,1995:297).

Bu teknikte öğrencilere cevaplar yerine , sorular verilir. Sorulan her sorunun cevabı başka bir soruya verilir. Yani her bir soru bir öncekinin cevabı olduğu gibi aynı zamanda cevaplanması gereken bir soru da olabilir.

Sokrat tekniğinde bir konunun aydınlatılması soru matkabının sürekli konunun derinliğine doru itilmesiyle gerçekleştirilir. Bu işin sağlıklı bir şekilde yapılabilmesi akıl yürütmenin basamaklarını izleyebilen eğitilmiş bir zihni yapıyı gerekli kılar.

Sokrat tekniği son derece disipline edilmiş, sorgulayıcı akıl yürütme biçimidir. Bu teknik kişinin sorumluluk almasını, soruları amacına yönelik olarak konunun derinliğine doğru yönlendirilmesini hedefler. Her öğrenciyi tartışmanın içine çekmek bu öğretim tekniğinin odak noktasıdır (Özden, 1997: 97-98).

Veysel (2005:126)'e göre ise, sokratik tartışmada öğretmen, öğrenciye cevabı empoze edecek sorular sormamalıdır ve kendisi de doğru cevabı bilmemelidir. Öğrencinin kendi düşüncelerini oluşturması için yeni sorunlar ve durumlar yaratmalıdır. Ayrıca öğrencinin dikkatini yoğunlaştıracak uyarıcıları aramalı ve eğitim ortamına sunmalıdır. Yaşamın anlamıyla ilgili sorular sorularak, kişinin kendi doğrusunu oluşturması sağlanmalıdır.

Miller ve Singleton (1997:81-86)' a göre sokratik tartışma bir yandan içeriğin öğrenilmesini sağlarken, diğer yandan öğrencilerin eleştirel düşünme, tartışma yeterliliği gibi becerilerinin gelişmesine yardımcı olur (Akt. Gözütok, 2006:279).

Sokratik tartışma üst düzey tartışma modelidir. Katılımcılardan konuyla ilgili fikirleri, görüşleri ve değerleri tartışmaları istenir. Lider, grubun analiz edici görüşler

üretebilmesi için eleştirel sorular sorar, grubu tartışmaya katmak üzere yüreklendirir ve destekler. Konuşmayı lider başlatır ve yönlendirir. Başarılı bir sokratik tartışma, her katılımcının katkıda bulunduğu yorum ve analiz ile dinleme ve katılımı gerçekleştirir.

Yaşı küçük öğrencilerin sokratik tartışmayı uygulaması zor olabilir. Bu yöntemin uygulanabilmesi için üst düzey bir içerik, üst düzey anlama ve tartışma becerileri gelişmiş insanlardan oluşmuş gruplara gereksinim duyulur (Gözütok, 2006:278-279).

2.1.17. Drama Tekniği

San (1996) 'a göre drama, doğaçlama, rol oynama ve tiyatro tekniklerinden yararlanarak öğrencilerin bir yaşantıyı, bir olayı bir fikri veya soyut bir kavramı oyunsu süreçlerle canlandırmasıdır. Bir tiyatro ürününün sahneye koyuluşu gibi dramada da öğrenciler kendilerini o atmosferin içinde hisseder. Bu şekliyle drama öğrencilere hangi durumlarda nasıl davranmaları gerektiğini öğreten bir tekniktir (Üstündağ,2002:156).

Drama etkinliğine katılacak olan öğrencilerin birlikte çalışmaya hazır olmaları, kendilerine güvenmeleri, değişik şeyler keşfetmeye arzulu olmaları gerekir. Olay, olgu, yaşantı ve bilgileri yeniden yapılandırmaya yönelik olan drama çalışmasında bir başlangıç ya da son olmayabilir.

Drama, yaşantı yoluyla öğrenme olanağı sunması ile, öğrencinin duyuşsal, psikomotor ve bilişsel yanını bütün olarak geliştiren bir tekniktir. Bu özellikleriyle drama öğrencilerin dünyayı algılamalarında, çevreleriyle, başkalarıyla ve kendileriyle etkili ve doğru bir etkileşim ve iletişime girmelerine fırsat tanıyan bir öğretim tekniğidir.

Bu tekniği etkili kullanmak için;

- 1.Konu seçiminde öğrenciler de söz sahibi olmalı,
- 2.Temel konu ve karakterler önceden sınıfta tartışılı,
- 3.Eğer zaman varsa kısa bir prova yapılmalı,
- 4.Öğretmen oyunu takdim etmeli, karakterler hakkında sınıfa kısa bilgi vermeli,

5.Çok gerekli olmadıkça oyun kesilmemeli,

6.Sonunda oyun sınıfça tartışılmalıdır.

Drama tekniğinin , öğrencilerin anlama ve yaratıcılık yeteneklerini geliştirme, konu ve olayları objektif analiz etme yeteneğini geliştirme, yaşayarak öğrenme fırsatı verme ve öğrencinin dil yeteneğini geliştirme gibi yararları vardır (Özden, 1997:156-157).

Öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmek için, verilen bir örnek olay dramatize ettirilip, öğrencilerden karar verme sürecini kullanmaları istenebilir.

Karar verme süreci, toplumsal sorunların çözümünde en çok kullanılacak süreçlerden biridir. Yaşamda, kişiler karşılaştıkları sorunların çözümünde bu süreci sıkça ve etkin bir şekilde kullanabilirler. Sosyal bilimlerin hem hedef davranışlarına hem içeriğine en uygun süreçlerden biri de karar vermedir. Bu süreçte aşağıdaki basamaklara uyulabilir:

1. Problemin farkına varma

2. Problemi tanımlama (Ne olduğunun, ne olmadığının ve sınırlarının belirlenmesi)

3. Seçenekleri belirleme (Hangi çözümlerin, nasıl kullanılacağıının ve getireceği sonuçların neler olduğunun teker teker saptanması. Örneğin değerlendirilecek bir arsa için, park yapılsın, arsa olarak satılsın, dinlenme merkezi olsun vb)

4. Seçeneklerden her birini değerlendirme (Eğer park yapılırsa, çocuklar oynayacak, insanlar dinlenecek, etraf yeşillenecek; fakat bazı kişiler evsiz kalacaklar vb.).

5. Bir planı uygulama (Verilen kararlardan birinin uygulamaya konması: Park yapılması gibi).

6. Sonuçları değerlendirme (Park yapılıncı, diğer seçeneklere göre hem kişisel, hem toplumsal, hem de doğal olarak ne gibi daha yararlı sonuçlar elde edildi? Bunların saptanması) (Sönmez, 2005: 276).

2.2. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, problem çözme yöntemi , problem çözme yöntemi kapsamında yer alan teknikler ve eleştirel düşünmeyle ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalar yer almaktadır.

2.2. 1. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Kökdemir (2003), üniversite öğrencilerinin belirsizlik durumlarında karar verirken kullandıkları çözüm yollarını araştırmıştır. Bu araştırmada California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeğini Türkçe'ye uyarlamış, ölçeğin Türkçe çevirisinin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını yapmıştır. Eleştirel düşünme eğilimlerinin yüksekliği açısından düşük ve yüksek olarak ikiye ayrılan deneklerin bu sorulara verdikleri cevaplar incelenmiş ve rasyonel modellere uygunlukları açısından karşılaştırılmış, buna ek olarak da eleştirel düşünme eğitiminin üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerini artırıp artırmadığını ölçmek amacıyla on saatlik bir eğitim programı uygulanmıştır. Ayrıca eğitim alan deneysel grup ile eğitim almayan kontrol grubu birbiri ile kıyaslanmıştır. Bu araştırmanın sonunda eleştirel eğilimi yüksek olan deneklerin, düşük olanlara kıyasla bütün karar verme problemlerinde olmasa bile, özellikle olasılık tabanlı problemlerde daha rasyonel kararlar verdikleri görülmüştür.

Kaptan ve Aslan (2002), bir ilköğretim okulunda problem çözme yönteminin erişim düzeyine etkisini görebilmek için yaptıkları araştırmada 6.sınıf fen bilgisi dersinde atmosfer, doğal elektriklenme, şimşek, yıldırım konularını işlerken iki grup sınıf almıştır. Sınıfın birinde problem çözme yöntemini diğerinde ise düz anlatım yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda iki grubun erişim düzeyinde anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Uysal (1998), sosyal bilimler öğretim yöntemlerinin eleştirel düşünmeye olan etkisini araştırmak amacıyla, Orjinali TUBİTAK tarafından Kazancı'ya hazırlatılan ve

eleştirel düşünme gücünü ölçen toplam 40 sorudan oluşan üç alt boyutlu bir test kullanmıştır. Araştırmasını İnönü üniversitesi tarih bölümü ikinci sınıf öğrencileri üzerinde yapmış, bir grubu kontrol diğerini ise deney grubu olarak almış, deney grubunda tartışma yöntemini , kontrol grubunda ise anlatım yöntemini kullanmıştır. Araştırmanın sonunda ise şu sonuçlara ulaşmıştır:

1.Testin “ Zihinsel Çıkarımları Tanıma” bölümündeki cevap ortalamalarına göre tartışma yönteminin kullanıldığı deney grubunda öğrencilerin eleştirel düşünme gücü %15 düzeyinde artarken, kontrol grubunda bu oran %5 beşte kalmıştır.

2. Testin ”Verileri Tanıma ve Çözümleme Yoluyla Karar Verme” bölümünde yer alan sorulara verilen cevaplar karşılaştırıldığında, deney grubundaki öğrencilerin eleştirel düşünme güçlerinin %12 düzeyinde arttığı , kontrol grubundaki öğrencilerinse %4 oranında arttığı gözlenmiştir.

3. Testin “Seçenekler Arasında Bilgiye Dayalı Olarak Doğru Cevabı Bulma “ bölümündeki sorulara verilen cevaplar karşılaştırıldığında, deney grubunda eleştirel düşünme gücündeki artış %12 düzeyinde iken, kontrol grubunda %4 oranında bulunmuş ve araştırmanın sonucunda tartışma yöntemlerinin eleştirel düşünmenin geliştirilmesinde etkisi vurgulanmıştır.

Kürüm (2002), Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü düzeyleri ile bu gücü oluşturan düşünme becerilerindeki düzeylerini ve eleştirel düşünmeyi etkileyen etmenleri araştırmıştır. Araştırma, 2000-2001 öğretim yılında Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesinin beş bölümündeki on bir öğretmenlik eğitim programının birinci, ikinci ve üçüncü sınıflarında öğrenim gören 1047 öğrenciden elde edilen verilerle gerçekleştirilmiştir. Tarama modelindeki bu araştırmanın verileri, öğretmen adaylarının bazı kişisel özelliklerinin belirlenmesi için kişisel bilgi formu ve eleştirel düşünme düzeylerini ölçmek için Watson-Glaser tarafından geliştirilen eleştirel akıl yürütme ölçeği kullanılmış ve bu araştırmanın sonunda öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü düzeyleri ile bu gücü oluşturan bütün düşünme becerilerindeki düzeylerinin orta düzeyde olduğu, cinsiyet faktörü ile eleştirel düşünme arasındaki ilişkiye bakıldığında

ise testin bütününde öğrencilerin kız ya da erkek olmalarının bir farklılığa sebep olmazken sadece “karşıt görüşlerin değerlendirilmesi” alt boyutunda kız öğrencilerin erkek öğrencilerden anlamlı yönde ayrıldığı saptanmıştır. Ayrıca, öğretmen adaylarının annelerinin eğitim düzeylerinin eleştirel düşünmeyle ilişkisine bakıldığında anneleri üniversite mezunu olan öğrencilerin gerek bir bütün olarak eleştirel düşünmelerinde gerekse eleştirel düşünmenin alt boyutu olan “yorumlama” boyutunda anneleri ilköğretim okulu mezunu olan ve okur yazar olmayan öğrencilere göre anlamlı farklılıkta olduğu bulunmuştur. Babaların eğitim durumu ile eleştirel düşünme arasındaki ilişkinin ise testin bütününe göre babalarının eğitim düzeyi yüksek öğretim düzeyinde olan öğrencilerin anlamlı derecede eleştirel düşünmelerinin yüksek olduğu, ayrıca bu öğrencilerin babaları okur yazar olmayan öğrencilere göre testin “çıkarsama” ve “yorumlama” alt boyutlarında manidar bir farka sahip oldukları bulunmuştur. Ayrıca yaşın, bitirilen orta eğitim kurumunun, üniversiteye giriş puan düzeyi ve türünün, öğrenim görülen programın, ailenin eğitim ve gelir düzeylerinin ve öğrencilerin kendilerini geliştirmek için yapmış oldukları etkinliklerin onların eleştirel düşünme gücü düzeyleri ile bazı düşünme becerilerindeki düzeylerini etkilediğini saptamıştır.

Katkat (2001), Atatürk üniversitesi eğitim fakültesinin farklı bölümlerinde öğrenim gören toplam 739 öğrencilerinin problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenlerle ilişkisini araştırmıştır. Araştırmanın sonunda, üniversiteye özel yetenek sınavı ile giren öğrencilerle (beden eğitimi, müzik, resim), merkezi sınav sistemi ile hak kazananlar arasında anlamlı bir fark bulamamış, puan türü açısından farklı bölümlerde okuyan öğretmen adayları arasında problem çözme becerisi bakımından anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymuştur. Buna karşılık kız öğrencilerle erkek öğrencilerin problem çözme becerileri arasında kız öğrenciler lehine anlamlı fark bulmuştur.

Deniz (2003), Türkiye coğrafyası dersine ait Türkiye iklimi ünitesinin eleştirel düşünme yöntemi kullanılarak öğretilmesinin başarıya etkisini araştırmıştır. Bunun için deney ve kontrol grubu kullanmış, araştırmanın örneklemini 2002-2003 eğitim-öğretim yılında Şereflikoçhisar Anadolu lisesi ikinci sınıfta bulunan 60 kişilik öğrenci oluşturmuş, araştırmada ön test-son test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Deney

grubunda eleştirel düşünme yöntemine göre ders verilirken kontrol grubunda geleneksel yöntem kullanılmış, araştırmanın sonunda ise eleştirel düşünme yöntemine göre ders işlenen deney grubunda başarı yönünden anlamlı bir fark bulmuştur.

Sonmaz (2002), problem çözme, yaratıcılık ve zeka arasındaki ilişkiyi araştırmak amacıyla İstanbul ili Kadıköy ilçesi ilköğretim okullarından 10 tanesini örneklem olarak almıştır. Bu okullarda öğrenim gören 198 kız, 166 erkek toplam 364 öğrenciye yaratıcılığı test etmek için, Torrance Yaratıcı Düşünce Testi, problem çözme becerisini algılamayı ölçmek için, problem çözme envanteri ve zeka için, Cattell Zeka Testi kullanmış, araştırmanın sonunda ise problem çözme becerisinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık yaratmadığını bulmuştur.

Ferah (2001), Kara Harp Okulu öğrencilerinin problem çözme algıları ile problem çözme yaklaşım biçimlerinin cinsiyet, sınıf düzeyi, akademik başarı ve liderlik yapma değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını araştırmıştır. Araştırmanın sonunda ise problem çözme algıları ve problem çözme yaklaşım biçimleri ile cinsiyet, sınıf düzeyi, akademik başarı ve liderlik yapma arasında anlamlı bir ilişki bulamamıştır.

Büyükkantarcıoğlu (2006), Türk Dili edebiyatı dersinin eleştirel düşünmeye etkisi konusunda bir araştırma yapmıştır. Bu çalışmada Türk dili edebiyatı dersinin hedeflerinden birinin “Sınıf ve yaş seviyelerine göre dinleme, okuma ve yazma faaliyetleri sırasında Türk dilinin bütün özelliklerini öğrenme, kullanma ve bu yolla bilgi edinme, kavrama, analiz ve sentez yapabilme alışkanlığı kazandırmak” olduğu, ancak bu hedefe ulaştırıcı program içerikleri ve uygulamasının eksik olduğu, öğrencilerin bu derslerde de diğer derslerde olduğu gibi verilen ya da istenen bilgileri ezberleme istenince de tekrarlama becerisinden öteye gidemediklerini belirtilmiştir. Eleştirel düşünmenin kazanılması için sadece kitap okumanın yetersiz olabileceğini ancak okunan kitaplar hakkında öğrencilere tartışma fırsatları verilmesinin, olaylar ve kişiler hakkında yorum yapmalarının, kendi hayatlarıyla bağ kurmalarının eleştirel düşünmeye ulaşmayı hızlandıracağını savunulmuştur. Araştırmacı, ayrıca okuma alışkanlığı anlayışının da, ilköğretime adım atmayla başlayan sıkıcı ders kitaplarındaki uzun bilgileri mecburen

okumayla sınırlı olduğunu, bunun ise eleştirel düşünmenin özü olan, okuduklarını yaşantısına geçirme, karşılaştığı problemleri çözmede kullanma gibi becerilere ötelemelerinde yetersiz kaldığını belirtmiştir. Öneri olarak da öğrencilerin kitap okumaya ihtiyaç duyurulmasını, kitap okumaları yönünde motive edilmelerini, okunan kitapları cazip hale getirici dramalar, tartışma etkinlikleri yapılmasını, gerek anne baba gerekse öğretmenler olarak iyi modeller olunmasını ve öğrencilerin değerlendirilmesinde bu alışkanlığın edinilip edinilmediğinin ölçüt olarak alınmasını vurgulamıştır.

Gökhan (2002), ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki başarı düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmada ele alınan problem ve alt problemlere ilişkin verileri elde etmek amacıyla iki farklı çoktan seçmeli test kullanılmıştır. Bu testlerden problem çözme beceri testi araştırmacı tarafından geliştirilmiş, matematik dersi başarı testi olarak ise daha önce başka bir araştırmacı tarafından geliştirilen çoktan seçmeli test kullanılmıştır. Öğrencilerin matematik başarı testinden aldıkları puanlar dikkate alınarak, yüksek, orta ve düşük olmak üzere üç başarı düzeyine ayrılmış, daha sonra öğrencilere dört aşamadaki (Problemi anlama, plan yapma, planı uygulama, kontrol) davranışlarını ölçen problem çözme becerisi testi uygulanmış ve araştırmanın sonucunda şu bulgulara ulaşılmıştır:

1. Matematik başarısı yüksek düzeyde olan öğrencilerin problem çözme beceri testindeki anlama, plan yapma, planı uygulama ve kontrol puanları arasında anlamlı bir ilişki vardır,
2. Matematik başarısı orta düzeyde olan öğrencilerin problem çözme beceri testindeki anlama, plan yapma, planı uygulama ve kontrol puanları arasında anlamlı bir ilişki vardır,
3. İlköğretim beşinci sınıftaki başarı düzeyi ile problem çözme becerisinin anlama, plan yapma, planı uygulama ve kontrol puanları arasında anlamlı bir ilişki vardır.

İsrail (2003), sekizinci sınıf öğrencilerinin kullandıkları problem çözme

stratejilerinin, başarı düzeyi, cinsiyet ve sosyo-ekonomik düzey değişkenleri ile ilişkisini araştırmıştır. Araştırmada 2002-2003 öğretim yılında İzmir büyük şehir il sınırları içindeki sosyo- ekonomik düzey açısından farklılık gösteren üç okulda öğrenim gören 36 öğrenci kullanılmıştır. Öğrencilerin sosyo- ekonomik durumlarına ilişkin bilgiler “Sosyo Ekonomik Düzey Belirleme Anketi” ile elde edilmiş, araştırmanın içeriğini 15 adet dört işlem problemi oluşturmuş, öğrencilerin problem çözerken kullandıkları stratejileri tespit etmek amacıyla derinlemesine görüşme tekniği ve öğrencilerin kullandıkları müsveddeler kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde stratejileri kullanma, öğrencilerin çalışma sırasında söyledikleri ve müsvedde kağıtları dikkate alınmış, stratejilerin daha iyi anlaşılması için öğrencilerin problem çözerken gösterdikleri davranışlar incelenmiştir. Araştırmanın sonunda problem çözme stratejileri ile başarı düzeyi, sosyo- ekonomik düzey ve cinsiyet arasında pozitif ilişki bulunmuştur.

Yıldızlar (1999), yaptığı araştırmada, ilköğretim 1., 2., 3. sınıf öğrencilerinde problem çözme yöntemi ile öğretim yapılmasının, problem çözmede uygulanan geleneksel yöntemle göre aritmetik problemleri çözmede ve matematiğe karşı öğrencilerin tutumlarında etkili olup olmadığını araştırmıştır. Araştırmada ilköğretim 1., 2. ve 3. sınıf düzeyinde birer sınıf deney grubu ve aynı sınıf düzeyinde üç ayrı sınıf da kontrol grubu olarak alınmış, deney grubunda problem çözme yöntemini kullanmış, kontrol grubunda ise geleneksel yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda problem çözme yönteminin problem çözme becerisini ve akademik başarıyı anlamlı düzeyde artırdığı ve ayrıca matematiğe karşı öğrenci tutumlarını anlamlı düzeyde artırdığı tespit etmiştir.

Kan (2003), ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerine sosyal bilgiler dersinde “17. ve 18. Yüzyıllarda Osmanlı Devleti” ve “ 19. ve 20. Yüzyıllarda Osmanlı Devleti” ünitelerinde problem çözme yöntemini kullanarak öğrenci başarısına bu yöntemin etkisini araştırmıştır. Araştırmaya 42’si kontrol ve 44’ü deney grubunda olmak üzere toplam 86 öğrenci katılmış ve araştırmada 40 soruluk çoktan seçmeli test kullanılmıştır. Öğrencilere ön test- son test gruplu bir araştırma deseni kullanılmış ve araştırmanın sonunda;

1. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin, son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuş,
2. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin erişim puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuş,
3. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre problem çözme yönteminin anlamlı fark oluşturmadığı saptanmıştır.

Basmacı (1998), tarafından yapılan araştırmada, üniversite öğrencilerinin anne babalarının öğrenim düzeyi, öğrencilerin doğum yerlerinin büyük ya da küçük şehir olması, öğrencilerin sayısal, sözel ya da özel yetenek sınavlarıyla öğrenci alan bölümlerde öğrenim görmeleri ve kız ya da erkek olmaları ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Saygılı (2000), lise öğrencilerinin algıladıkları problem çözme becerileri ile sosyal ve kişisel uyum, anne babanın öğrenim durumu, okul farklılığı, öğrencilerin yaşadıkları yerleşim yerleri ve cinsiyetleri gibi kişisel farklılıkları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, problem çözme becerisi ile kişisel ve sosyal uyum arasında olumlu bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca farklı okullarda okuyan öğrencilerin problem çözme becerisi algılarında ve sosyal uyum düzeylerinde farklılaşma olduğu görülmüştür. Öğrencilerin cinsiyetleri ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir fark bulunmamasına karşılık, anne babanın öğrenim düzeyleri ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuş, buna karşılık, farklı yerleşim yerlerinin öğrencilerin problem çözme becerisine etkisinin olmadığı tespit edilmiştir.

Dil (2001), Hacettepe üniversitesi hemşirelik yüksek okulu öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerini ölçmek amacıyla Watson- Glaser eleştirel akıl yürütme ölçeğini kullanmıştır. Araştırma 178 öğrenci üzerinde yapılmış, araştırmanın sonunda öğrencilerin yaş, medeni durum, anne-baba eğitimi, anne-baba iş durumu ve anne – baba tutumları değişkenleri ile eleştirel düşünme toplam puanı arasında anlamlı bir farkın olmadığı bulunmuştur.

Tokyürek (2001), öğretmen tutumlarının öğrencilerin eleştirel düşüncelerine

etkisini araştırmıştır. Araştırmanın sonunda öğretmenlerin %44' ü, sınıfta eleştirel düşünme ortamları oluşturmada müfredat tarafından engellendiklerini, %20'si sınıfta eleştirel düşüncenin geliştirilmesinde okul idaresi, müfredat ve müfettişlerin engeliyle karşılaştıklarını belirtmişlerdir.

Ulupınar (1997), değişik eğitim düzeylerindeki hemşirelik öğrencilerinin sorun çözme becerilerine almış oldukları eğitimin etkisini ve eğitim süresince sorun çözme becerilerinin değişip değişmediğini araştırmak ve sorun çözmeyi etkileyen faktörleri belirlemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın sonunda ise, evliler, yalnız yaşayanlar, kendilerini aktif ve araştırmacı olarak tanımlayanlar, ailesinin tutumunu demokratik ve ilgisiz olarak değerlendirenler, mesleği isteyerek seçenler, doktora ve yüksek lisans düzeyindeki öğrenciler kendilerini sorun çözmede daha başarılı bulurken, öğrencilerin aldıkları eğitim programından memnun olma durumu ile problem çözme becerisi arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Gelen (1999), sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersi aracılığı ile öğrencilerin düşünme becerilerini kazandırma yeterliliklerini ölçmek amacıyla problem çözme, karar verme, soru sorma, eleştirel düşünme becerilerini kazandırma yeteneklerini değerlendirmiştir. Araştırmanın sonunda, öğretmenlerin sınıfta genellikle ezber soruları sordukları, üst düzey soruları az sordukları, düşünme becerilerini kazandırma konusunda yeterli olmadıklarını bulmuştur.

Özdemir (2005), üniversite öğrencilerinin eleştirel düşüncelerini ölçmek amacıyla kendi geliştirdiği eleştirel düşünme ölçeğini kullanmıştır. 30 maddeden oluşan ölçeğin güvenirliğini, 0.78 olarak bulunmuştur. Araştırmaya Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesindeki 128 öğrenci katılmış, araştırmanın sonunda öğrencilerin eleştirel düşüncelerinin orta düzeyde olduğu ve eleştirel düşünme becerisine sahip olma durumu ile cinsiyet, anne-baba gelir durumu, doğum yeri değişkenlerine göre anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Ferah (2001), kara harp okulu öğrencilerinin problem çözme beceri algıları ile problem çözme yaklaşım biçimlerinin cinsiyet, sınıf düzeyi, akademik başarı ve liderlik yapma değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını araştırmıştır.

Araştırmanın sonucunda, problem çözme becerisi ile sınıf düzeyi, akademik başarı, cinsiyet ve liderlik yapma arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir.

Eşme (2005), öğrencilerin yaşanan eğitim sorunları ile ilgili yaklaşımlarını bulmayı amaçlayan “Öğrenciler Eğitim İçin Ne Diyor ?” başlıklı bir eğitim araştırması yapmıştır. Araştırmada Türkiye’nin 20 değişik bölgesinde, üniversiteye hazırlık aşamasında bulunan 2500 öğrenciye konuyla ilgili anket verilmiştir. Araştırmanın sonunda, öğrencilerin %63’ü, eğitimin bilgi yüklemeye dayalı ve ezberci olduğunu, %89’u eğitimin sınav amaçlı olduğunu, %87’si eğitimin kendilerini hayata hazırlamadığını, %80’ i eğitimin eleştirel düşünme, kendini ifade etme becerisi kazandırmadığını, %91’i sorgulayıcı değil, söylenenleri kabullenici eğitim gördüklerini ve %80’i de aldıkları eğitimin kendilerine bağımsız karar verme yetisi kazandırmadığını ifade etmiştir.

Şahin (1999), çocukların psiko-sosyal temelli problem çözme becerileri ile çeşitli değişkenlerin ilişkisini araştırmış, araştırmanın sonunda çocukların cinsiyetleriyle problem çözme becerileri arasında anlamlı bir fark bulamamıştır.

Yıldırım (2005), eleştirel düşünme düzeyinin en güçlü yordayıcısının beyin fırtınası, soru- cevap, işbirlikli öğrenme, problem çözme yöntemleri olduğunu, bu yöntemlerin eleştirel düşünme becerisini geliştirmeye yönelik olan toplam varyansın %45’lik bölümünü oluşturduğunu bulmuştur.

Emir (2001), sosyal bilgiler dersinin öğretiminde yaratıcı düşünmenin erişiyeye ve kalıcılığa etkisini incelemiştir. Bolu ilindeki bir ilköğretim okulunda, beşinci sınıf öğrencileri üzerinde işe koşulan bu çalışmada bir deney ve bir kontrol grubu kullanılmıştır. Çalışmanın sonunda ise, yaratıcı düşüncenin kullanıldığı deney grubunda bilgi, kavrama, sentez hedef düzeylerinde ve toplam erişiş puanlarında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Perciful ve Nester (1996), deneysel klinik öğretiminin eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Deney grubunda bilgisayar destekli öğretim ve işbirliğiyle öğretim yöntemleriyle öğretim yapılmıştır. Sonuç olarak, deney grubunun değerlendirme, planlama ve uygulamada kontrol grubundan daha başarılı olduğu görülmüştür. Bilgi yönünden gruplar arasında bir fark bulunamamıştır (Akt. Evancho,2000:22).

Patterson (1993), yaptığı araştırmada zayıf okuma becerisine sahip dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşüncelerini geliştirmek amacıyla, altı aşamadan oluşan 17 haftalık alternatif bir eğitim programı hazırlamıştır. Araştırma grubundaki öğrencilere çocuk kitapları okutup tartışmaları sağlanmış, araştırmanın sonunda öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinde önemli gelişim olduğu görülmüş, ayrıca öğrencilerin okula karşı tutumlarında ve sosyal becerilerinde de olumlu gelişmeler kaydedilmiştir.

Finlay ve arkadaşları (2005), bir öğrenci grubu üzerinde bu öğrencilerin daha fazla kitap okuma alışkanlığı edinmelerini desteklemek, eleştirel düşüncelerini geliştirmek ve öğrenme ortamlarına etkin katılımlarını sağlamak amacıyla öğrencileri 3-5 kişiden oluşan gruplara ayırmışlardır. Daha sonra grupların ders içeriğiyle ilgili kitaplar okumalarını ve birlikte bu kitapların içeriklerini çok yönlü tartışmalarını sağlamışlar, araştırma sonucunda öğrencilerle görüşmeler yapmışlar, görüşmeler sonunda öğrencilerin %73'ü uygulanan bu etkinliğin;

1. Kendilerine eleştirel bir içebakış kazandırdığını,
2. Zamanlarını daha iyi yönlendirme alışkanlığı kazandıklarını,
3. Günlük çalışma yüklerini hafiflettiğini belirtmişlerdir.

Yang ve arkadaşları da (2005), Sokratik sorgulamanın üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini geliştirip geliştirmediğini ölçmek amacıyla deneysel bir araştırma yapmışlardır. Bir grup öğrenciye ders içeriğini Sokratik sorgulama yoluyla sunmuşlar, araştırmanın sonucunda Sokratik sorgulamanın öğrencilerin eleştirel

düşünme düzeyinde anlamlı farklar yaratmadığını kanıtlamışlardır.

Byrne ve Johnstone (1987), eleştirel düşünme ile ilgili hazırladıkları makalede bu konuda yapılan çalışmalardan şu sonuçların çıkarılabileceğini belirtmişlerdir;

1. Eleştirel düşünme mantıksal olarak bazı becerilere sahip olma ve bunları uygulamaktan daha fazlasını kapsar. Bu durum, becerilerin ve belli koşullar altındaki subjelerin sahip oldukları süreçlerin bilinmesini ve anlaşılmasını gerektirir. Yani eleştirel düşünme bağlamsal, konuyla ilgili bir beceridir.

2. Eleştirel zihniyet yalnızca eleştirel düşünme yeteneğini içermez, duyuşsal öğelerle de işbirliği halindedir.

3. Bilim alanında yetişen öğrencilerde , eleştirel zihniyetin daha çok işlerlik kazanması, sosyal , ekonomik uygulamalı problemlerin bilimsel bağlamda çalışılması ile gelişebilir. Bu yolla öğrencilerin ilgili bilim dallarındaki eleştirel düşünme standartlarının uygulanmasını öğrenebileceklerini vurgulamışlardır(Akt.Çıkrıkçı, 1992:560).

Paul ve arkadaşları tarafından geliştirilen eleştirel düşünmeyi geliştirme programı bir devlet üniversitesinde Amerikan tarihi dersinde uygulanmış, 1877 Amerikan tarihini anlatan üniteler dört bölüme ayrılmış, bu dört bölümün ikisi deney grubuna, ikisi kontrol grubuna random yoluyla dağıtılarak içerik öğrencilere sunulmuştur. Deney grubunda 29, kontrol grubunda 23 öğrenci kullanılmıştır. Öğrencilere modelin uygulanmasından önce üç ön test, dört son test uygulanmıştır. Eğitim modelinin uygulaması bir sömestr boyunca sürdürülmüş ve bu araştırmanın sonunda ise eleştirel düşünme eğitim modelinin öğrencilerin yaşlarına ve cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı, modelin deney grubu lehine öğrencilerin tarihsel-eleştirel düşüncelerinde anlamlı bir farka sebep olduğu, deney grubunda ders içeriğinin eleştirel düşünme eğitim modeliyle öğrenilmesinde herhangi bir sıkıntının oluşmadığı görülmüştür.

Cinsiyet faktörünün problem çözme becerisine etkisini araştıran araştırmacılar (Boswell,1985;Dollittle, Clary,1987; hutson, 1986; Mc Peek, Wild,1987), farklılığın bazı problemlerde olduğunu ortaya çıkartmışlardır. Kız öğrencilerin iyi tanımlanmış ve

çözüm yolunun açık olduğu problemlerde, erkek öğrencilerin ise iyi tanımlanmamış ve standart çözüm yolu olmayan problemlerde daha başarılı olduklarını saptamışlardır. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre hesap ve cebir problemlerinde daha başarılı olduklarını, erkek öğrencilerin de sözel ve geometri ile ilgili problemlerin çözümünde daha başarılı olduklarını belirlemişlerdir (Gallagher, De lisi, 1994:204).

Simon ve Ward (1974), bir grup üniversite öğrencisini okudukları bölüm, kişilik ölçeği puanı ve cinsiyete göre sınıflayarak Watson- Glaser eleştirel akıl yürütme ölçeğinden aldıkları puanlarla karşılaştırmış, eleştirel düşünmeden elde edilen toplam puana göre alınan değişkenler arasında manidar bir fark bulunmadığı, ancak çıkarsama ve tartışmaların derlendirilmesi alt test boyutunda kızların lehine bir fark olduğu görülmüştür (Akt.Çıkrıkçı,1992:561).

Schulhauser (1990), edebiyat tartışmalarına grupların katılımının dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme, okuduğunu anlama ve okumaya karşı tutumlarını nasıl etkilediğini araştırmış, deney grubunu 6’şar öğrenciden oluşan tartışma gruplarına bölmüş ve dört ay boyunca okudukları kitapları öğretmenleriyle haftada iki kez tartışmaları sağlanmış, araştırmaya ayrıca kontrol grubu dahil edilmiş, gruplara uygulanan Ön test- son test sonuçlarına göre, edebiyat tartışmalarına kitap okuma yoluyla katılmanın, öğrencilerin eleştirel düşünme, okuma anlama, ve okumaya karşı tutumlarında anlamlı farklılığa yol açmadığı görülmüştür.

Mcbride ve Reed (1998), üniversitede öğrenim gören 30 atlet ve 36 atlet olmayan toplam 66 öğrencinin eleştirel düşünceleriyle ilgili yaptıkları araştırmada öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerini ölçmek için “California Critical Thinking Disposition Inventory” ölçeğini (CCTDI) ve “New Jersey Test of Reasoning Skills” ölçeğini kullanmışlar ve araştırmanın sonunda atlet olan öğrencilerin atlet olmayan öğrencilere göre eleştirel düşünme düzeylerinin daha düşük düzeyde olduğunu ayrıca cinsiyet farklılığının eleştirel düşünme düzeyine etkisi olmadığını bulmuşlardır.

Lumpkin (1992), eleştirel düşünme becerileri öğretiminin beşinci ve altıncı sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine, erişilerine ve sosyal bilgiler dersi içeriğinin kalıcılığına etkisini araştırmıştır. Araştırmada Cornell eleştirel düşünme testi

kullanılmış ve ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel yöntemle yapılan bu araştırmanın sonunda, eleştirel düşünme becerileri öğretiminin kullanıldığı deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir fark bulunamamış, diğer yandan 6.sınıf öğrencileri erişimi ve içeriğin kalıcılığı yönünden beşinci sınıf öğrencilerine göre daha üst düzeyde oldukları görülmüştür.

Johnson ve Johnson (1988), 10 yıl boyunca yapmış oldukları çalışmalar sonunda akademik tartışma yönteminin, öğrencilerin bakış açısı geliştirme, bakış açısını savunma ve genişletme becerilerini artırdığını belirtmişlerdir.

Derrico (1988), “Çocuklar İçin Felsefe” adlı eleştirel düşünme becerileri programını alan öğrencilerin dinleme ve eleştirel düşünme becerilerinde gelişmeler olduğunu belirtmiştir.

Eleştirel düşünmenin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediği konusunda birbirine zıt araştırma sonuçlarıyla karşılaşmaktadır. Örneğin Skinner(1971), cinsiyetin eleştirel düşünceye etkisinin olmadığını vurgularken, Schafer (1972), kadınlarda eleştirel düşünme özelliğinin daha yüksek olduğunu, bunun yanı sıra (Simon& Ward,1974; King ,1990), erkeklerde de eleştirel düşünmenin daha yüksek düzeyde olduğunu belirtmiştir (Akt.Rone ve Diğerleri,2002:31).

Rone ve Arkadaşları (2002), ABD’nin kuzeybatı, kuzeydoğu, güneybatı, güneydoğu ve orta batı coğrafi bölgelerinde bulunan dokuz devlet ve özel üniversitedeki beden eğitimi öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören toplam 202 öğrencinin eleştirel düşünme düzeyleri arasındaki farkı belirlemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmada Kaliforniya eleştirel düşünme ölçeğini (CCTDI) kullanılmışlardır. Ölçeğin Alpha güvenirlik katsayısı .90 olarak bulunmuş ve araştırmanın sonunda özel üniversitelerin beden eğitimi öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin devlet üniversitelerindeki öğrencilere göre eleştirel düşünme düzeylerinin anlamlı düzeyde yüksek olduğu ve ayrıca kız öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin erkeklere göre eleştirel düşünme ölçeğinin açık fikirlilik, sorgulama ve eleştirel düşünme olgunluğu yönünden ve ölçeğin genel toplamında anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur.

Haw (1989), beşinci sınıf öğrencileri üzerinde bilimsel çalışma yöntemi kullanmıştır. Araştırmanın sonunda öğrencilerin başarıları, bilime karşı tutumlarında ve eleştirel düşüncelerinde anlamlı bir fark oluştuğunu görülmüştür (Akt.Çıkrıkçı,1992,562).

Tabor (1988), öğretmenlerin, öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirici davranışlar göstermelerini desteklenmesinin, öğrencilerin soruları cevaplamaya olan isteklerini artırdığını, öğrencilerin daha ayrıntılı cevaplar vermeye ve verilen cevapları dinlemeye yöneldiklerini belirtmiştir.

McKee (1988), Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeyi hedeflediği çalışmasında üç yıl boyunca hizmet içi eğitim alan yedi ve on birinci sınıf öğretmen ve öğrencilerinden görüşme ve gözlem yöntemlerini kullanarak veri toplamıştır. Araştırma sonunda öğretmenlerin çoğunun eleştirel düşünmeyi ders içeriğinden ayrı, beceriler olarak yorumladıklarını belirtmişlerdir.

Logan (1976), yaptığı çalışmada 892 sosyoloji bölümü öğrencisine eleştirel düşünme eğitimi verilmiştir. Eğitim sonunda, eğitim alan grubun daha yüksek eleştirel düşünme puanları aldığı görülmüştür. Bu çalışma, eleştirel düşünme becerilerinin öğretilebilir olduğunu desteklemektedir (Akt. Akınoğlu 2001:55).

Mellinee (2002), Amerika'nın çeşitli şehirlerinde ilk ve orta dereceli okullarda görev yapmakta olan ve öğretmenlik sertifikası almak isteyen bir grup gönüllü üzerinde orta dereceli okullarda, içeriklerin nasıl düzenlenmesi gerektiği ile ilgili eleştirel düşünme becerilerinin gelişimi ile ilgili deneysel bir çalışma yapmıştır. Grup üyelerini 15' i erkek , 10'u kadın olmak üzere farklı tecrübeler, farklı yaşlara ve farklı okul çıkışlarına sahip 25 kişiden oluşturmuş, bu grup üzerinde içerikle ilgili olarak tartışma ortamları yaratmış, grup üyelerinden konuyla ilgili fikir üretmelerini ve fikirlerini grup önünde savunmalarını istemiş, zaman zaman diğer grup üyelerinden en iyi fikri seçmelerini, en iyi sorunları görenleri seçmelerini istemiş bu çalışmasında üyelerin etkinliklerini okuma, yazma ve konuşma çerçevesinde sergilemelerini sağlamış, araştırmanın sonunda ise katılımcıların birbirlerini dinleme, anlama, empati geliştirme, fikirlerini ifade etme, olayları analiz etme, bir başka deyişle eleştirel düşünme

becerilerinde olumlu gelişmeler olduğu kaydetmiştir.

A.B.D Eğitim Bakanlığı USDE 1992 yılı raporuna göre, küresel pazarda rekabet edebilmek için eleştirel düşünme öğretiminin tüm öğretim programlarına dahil edilmesi gerekir. Sosyal, ekonomik, eğitim ve sağlıkla ilgili zorluklarla baş edebilecek bireylerin yetiştirilebilmesi için eleştirel düşünme öğretimi gereklidir.

Eleştirel düşünmenin eğitimin önemli ve istendik bir ürünü olduğu eğitimciler tarafından uzun süredir kabul edilmektedir . Branch (2000), yaptığı araştırmada eleştirel düşünmeyle ilgili olarak Amerika Birleşik Devletleri'ndeki alan kaynaklarını taramış ve eleştirel düşünmenin bireylere hem mesleki hem de özel yaşamlarında hizmet edeceği bir yeterlik olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Dale ve Ballotti (1997), ABD 'de 1978'den beri Purdue üniversitesinde faaliyet gösteren ve 1995-1996 yılından beri de düşük gelirli öğrencilere ve fiziksel yetersizliği olan öğrencilere destek olan HORIZON eğitim bölümünde bir araştırma yapmışlardır. Bu araştırmada kimya bölümünden 11 öğrenci, trigonometri ve algebra bölümünden 22 öğrenci ve bunların dışındaki bölümlerde öğrenim gören 22 öğrenci olmak üzere toplam 55 öğrenci kullanmışlardır. Bir sömestr boyunca öğrencilere, bölümlerindeki ders içeriklerini kullanarak problem çözme yöntemi kullanılarak dersler işlenmiş, ayrıca bu grupların yanında 39 kişiden oluşan kontrol grubu alınmış ve bu grupta da geleneksel yönteme göre dersler işlemiştir. Tüm gruplara bunların yanı sıra Watson -Glaser eleştirel akıl yürütme ölçeği ön test ve son test olarak verilmiş ve tüm bölümlerde problem çözme yöntem aşamaları şu şekilde takip edilmiştir;

1. Problemi tanımlama,
2. Problemin bölümlerini analiz etme,
3. Problemin çözümünü bulma.

Araştırmanın sonunda ise öğrencilerin hem problem çözme becerilerinde hem de eleştirel düşünme düzeylerinde anlamlı farklar bulunmuştur.

Kokinda (1990), hemşirelik eğitiminin değişik sınıflarında olan öğrencilere Watson-Glaser eleştirel akıl yürütme ölçeğini uygulamıştır. Araştırmanın sonunda sınıflar arasında anlamlı bir fark bulunmuş, özellikle tümdengelim, çıkarsama ve

tartışmaların değerlendirilmesi alt boyutlarında üst sınıfların lehine bir farka ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmada eleştirel düşünme ve başarı arasında anlamlı bir ilişki de bulunmuştur (Akt.Çıkrıkçı,1992:562).

Chau ve arkadaşları (2001), Hong Kong üniversitesinde 577 üniversite öğrencisine geldikleri sosyal sınıfın , sınıf düzeyinin ve öğrenim gördükleri alanın eleştirel düşünmeye etkisini araştırmışlardır. Araştırmada eleştirel düşünmeyi bir çok yönüyle ölçen bir ölçek kullanılmışmış, araştırmanın sonunda ise babaları yüksek gelir düzeyine sahip ya da işveren konumundaki öğrencilerin babaları düşük gelir düzeyine sahip ya da işçi konumundaki öğrencilere göre eleştirel düşünme düzeylerinde anlamlı bir fark olduğunu ancak öğrencilerin bulunduğu sınıf seviyesinin ve öğrenim gördükleri alanın eleştirel düşünmeyi anlamlı düzeyde etkilemediğini tespit etmişlerdir.

Gadzella ve Arkadaşları (1999), Amerika’ da yaşayan Afrika’lı öğrencilerin ve Kafkas öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri ve öğrenme stilleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını araştırmak için Güneybatı Devlet Üniversitesinde psikoloji dersine kayıtlı olan 52 Kafkas ve 51 Afrika kökenli öğrenciye Watson -Glaser eleştirel akıl yürütme ölçeğini uygulamışlardır. Araştırmanın sonunda, Kafkas öğrencilerin Afrika’lı öğrencilere göre eleştirel düşünme düzeyleri anlamlı farklılık gösterirken, öğrenme stilleri ölçeği verilerine göre öğrenme stilleri yönünden iki grup arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Kereber (1998), öğrencilerin kendilerini yönlendirerek öğrenmeleri, eleştirel düşünme ve beden eğitimi arasındaki ilişkiyi araştırmış, araştırmada Canada Üniversitesinin değişik bölümlerinde öğrenim gören toplam 142 üçüncü sınıf öğrencisi kullanılmıştır. Öğrencilerin kendi kendilerini yönlendirerek öğrenmelerini ölçmek için Guglielmino (1977), tarafından geliştirilen (The self-Directed Learning Readiness Scale) ölçek kullanmış, eleştirel düşünme düzeylerini ölçmek için Watson Glaser eleştirel akıl yürütme ölçeği ve beden eğitimindeki performansları için ise gözlem formu (Pet Type Check) kullanılmıştır. Öğrencilerin kendi kendilerine öğrenme düzeylerini belirleyen ölçek 58 maddeden oluşmaktadır. Öğrencilerin bu maddelere verdikleri cevaplara göre yapılan faktör analizi sonucuna göre ise maddelerin sekiz faktör altında toplandığı

görülmüştür. Bu faktörler ise sırasıyla şunlardır: Öğrenme fırsatlarına açıklık, öğrenmede bağımsızlık, öğrenmede sorumluluk, öğrenmeye isteklilik, öğrenme aşkı, yaratıcılık, uyum ve problem çözme becerileri. Öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerini ölçmek için kullanılan, Watson- Glaser eleştirel akıl yürütme ölçeğinin ise toplam beş boyuttan oluşmasına rağmen test için ayrılan zamanın kısıtlı olmasından dolayı sadece üç boyutu kullanılmış ve veriler bu üç boyut üzerinden değerlendirilmiştir. Ayrıca öğrencilerin beden eğitimi becerilerini ölçmek için ise toplam 80 maddeden oluşan bir değerlendirme formu kullanılmıştır.

Yapılan bu araştırmanın sonunda ise eleştirel düşünme ile beden eğitimi arasında anlamlı bir fark bulunmazken, eleştirel düşünme ile kendi kendine öğrenme arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Yapılan bu araştırmalara bakıldığında hem problem çözme yöntemiyle ilgili hem de eleştirel düşünmeyle ilgili birbiriyle çelişen araştırma sonuçlarına rastlanmıştır. Ayrıca bazı araştırmaların yapılan bu araştırmayı desteklediği, bazılarının ise ters düştüğü görülmüştür.

3.BÖLÜM

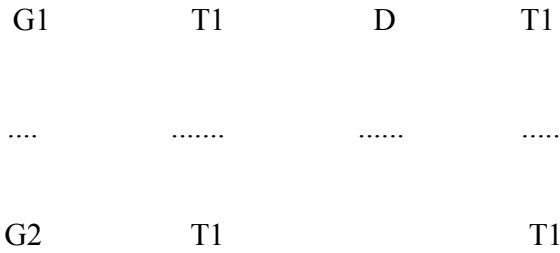
YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma modeli, araştırma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve çözümlenmesi bulunmaktadır.

3.1 Araştırma Modeli

Araştırmada yarı deneysel model kullanılmış ve deney-kontrol gruplu ön test-son test modeli araştırmanın modelini oluşturmuştur. Araştırmanın bağımsız değişkenini eleştirel düşünme ve başarıyı geliştirmesi beklenen problem çözme yöntemi, bağımlı değişkenini ise öğrencilerin eleştirel düşünme ve başarı düzeyleri oluşturmaktadır.

Araştırmada kullanılacak modelin şematik olarak görünümü aşağıdaki gibi olacaktır:



G1= Deney Grubu

T1= Ön test , son test puanları

G2= Kontrol Grubu

D= Deneysel İşlem

Bu modelde, sınıf yönetimi dersinde problem çözme yöntemin kullanıldığı deney grubu ile geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grupları üzerinde iki grubun erişim düzeyleri ve eleştirel düşünme düzeyleri arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına cevap aranmaya çalışılmıştır.

3.2.Çalışma Alanı

Bu başlık adı altında, araştırmada kullanılan çalışma alanı hakkında bilgi verilmeye çalışılmıştır.

3.2.1.Araştırmanın Denekleri

Araştırma grubunu, 2005-2006 yılında Abant İzzet Baysal Üniversitesi Beden Eğitimi Ve Spor Yüksek Okulunda Beden Eğitimi Öğretmenliği Bölümü ve Antrenörlük Eğitimi Bölümünde öğrenim gören, bahar döneminde sınıf yönetimi dersine kayıtlı üçüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Deney ve kontrol grupları oluşturulurken, grupların denkliliğini oluşturmak amacıyla deneklerin ön test erişim puanları sonuçları ve Watson-Glaser eleştirel akıl yürütme ölçeği ön test değerleri dikkate alınmıştır (Çizelge 3.1,3.2).

Araştırmacı tarafından geliştirilen erişim testi ve Watson-Glaser tarafından geliştirilen eleştirel akıl yürütme ölçeği, deney grubunda bulunan 12 kız ve 19 erkek öğrenciye ve kontrol grubunda bulunan 5 kız ve 16 erkek öğrenciye olmak üzere toplam 52 öğrenciye uygulanmıştır.

Çalışmada deney ve kontrol grubunu denkleştirebilmek için ölçüt alınan sınıf yönetimi dersine ilişkin ön test erişim testi ortalama, standart sapma ve bağımsız gruplar t-testi sonuçları çizelge 3.1.'de gösterilmiştir.

Çizelge 3.1.
Sınıf Yönetimi Dersi Ön Test Erişi Test Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları ve "t" Testi Sonuçları

Gruplar	n	$\bar{x}$	sd	t	P
Deney	31	19.03	3.48	-.650	.518
Kontrol	21	19.66	3.39	-.654	.517

Çizelge 3.1 incelendiğinde, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sınıf yönetimi dersine ilişkin hazırlanan ön test eriş testinden aldıkları puanların standart sapmalarında ve ortalamaları arasında önemli bir farklılığın olmadığı, puanların birbirine çok yakın olduğu, ayrıca yapılan bağımsız gruplar t- testi sonucuna göre de gruplar arasında başarı yönünden anlamlı bir farklılığın bulunmadığı görülmektedir.

Deney ve kontrol gruplarının denkleğinde ölçüt alınan bir başka uygulama olan, çıkarsama, varsayımların farkına varma, tümdengelim, yorumlama ve karşı görüşlerin değerlendirilmesi alt boyutlarından oluşan Watson-Glaser eleştirel akıl yürütme ölçeğine grupların verdikleri cevaplara ilişkin puanların ortalama, standart sapma ve bağımsız gruplar t-testi sonuçları çizelge 3.2’de gösterilmektedir.

Çizelge 3.2.

*Watson-Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Ölçeği Ön test Puanlarının Ortalamaları,
Standart Sapmaları ve “t” Testi Sonuçları*

Alt Boyutlar	Grup	n	$\bar{x}$	sd	t	P
Çıkarsama	Deney	31	7.74	1.67	-1,478	.146
	Kontrol	21	8.52	2.13		
Varsayımların farkına Varma	Deney	31	10.16	1.84	2,312	.025
	Kontrol	21	8.95	1.85		
Tümdengelim	Deney	31	14.29	2.05	.549	.586
	Kontrol	21	13.95	2.35		
Yorumlama	Deney	31	16.12	2.15	-.831	.410
	Kontrol	21	16.66	2.47		
Karşıt Görüşlerin Değerlendirilmesi	Deney	31	8.35	2.28	-.436	.665
	Kontrol	21	8.61	1.90		
TOPLAM	Deney	31	56.64	4.86	-.05	.957
	Kontrol	21	56.71	4.01		

Çizelge 3.2’de görüldüğü gibi beş boyuttan oluşan Watson-Glaser eleştirel akıl yürütme ölçeğinin ön test deney ve kontrol grubu ortalama, standart sapma ve bağımsız gruplar t-testi sonuçlarına göre iki grup arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı, yani iki grubun eleştirel düşünme yönünden birbirlerine benzer özellikte olduğu söylenebilir.

Her iki tabloya bakıldığında da grupların deneysel çalışmaya başlamak için benzer özellikte oldukları, başarı ve eleştirel düşünme yönünden aralarında anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Problem çözme yönteminin eleştirel düşünme ve başarıya olan etkisini araştırmak amacıyla yapılan bu çalışmada, veri toplama aracı olarak Watson-Glaser tarafından geliştirilen eleştirel akıl yürütme ölçeği ve araştırmacı tarafından geliştirilen başarı testi uygulanmıştır.

3.3.1. Sınıf Yönetimi Dersi Ölçme Aracının Geliştirilmesi

Sınıf yönetimi dersinde problem çözme yönteminin kullanılması durumunda öğrencilerin erişim düzeylerinde bir farklılığın olup olmadığını ölçmek amacıyla araştırmacı tarafından erişim testi hazırlanmış, erişim testi çoktan seçmeli 42 sorulardan oluşturulmuş, test maddeleri oluşturulurken test geliştirme ile ilgili kaynaklar taranmış ve ön görülen öneriler dikkate alınarak sınıf yönetimi dersinin motivasyon, iletişim ve disiplin ünitelerini kapsayan yıllık belirtke tablosu hazırlanmış, belirtke tablosunda öğrencilerin kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme düzeyinde özelliklere (hedeflere) ulaşmaları beklenmiş ve bu amaçla bu düzeylere ilişkin 3 kritik davranış belirlenmiş ve her hedefi ölçen en az üç soru sorulmuş ve başarı testi toplam 42 sorudan oluşmuştur.

Oluşturulan erişim testi sorularının kapsam geçerliği, madde köklerinin ve seçeneklerin imla hataları ve anlaşılabilirliği, madde kökleri ve seçeneklerin çoktan seçmeli madde yazım kurallarına uygunluğu açısından redaksiyon çalışması yapılmak üzere bir ölçme değerlendirme uzmanına, bir Türkçe uzmanına ve üç program geliştirme uzmanına verilmiş ve uzmanların gerekli gördükleri öneri ve düzeltmeler doğrultusunda toplam 42 soru tekrar düzenlenmiştir.

Çizelge 3.3’de görüldüğü gibi disiplin ünitesiyle ilgili toplam 15 soru, motivasyon ünitesiyle ilgili toplam 12 soru ve iletişim ünitesiyle ilgili toplam 15 soru olmak üzere bilişsel hedef alanının kavrama, uygulama, analiz ve değerlendirme düzeylerinde toplam 42 soru oluşturulmuştur.

Çizelge 3.3.

Sınıf Yönetimi Dersi Bilişsel Alan Taksonomisi ve Soru Dağılımı

	KAVRAMA	UYGULAMA	ANALİZ	DEĞERLENDİRME	TOPLAM
Disiplin	6	-	6	3	15
Motivasyon	3	3	3	3	12
İletişim	6	3	3	3	15
Toplam	15	6	12	9	42

Hazırlanan erişim testi, deneme uygulaması için, sınıf yönetimi dersini bir önceki öğretim yılında (2004-2005) almış olan 50 öğrenciye verilmiştir. Testin deneme formu araştırmacının kendisi tarafından uygulanmış, uygulama esnasında öğrencilerden soruların tamamını cevaplamaları ve anlamakta güçlük çektikleri maddeleri belirtmeleri istenmiş, ayrıca uygulama esnasında testin geçerlik ve güvenirliğini düşürebilecek durumlardan kaçınılmaya çalışılmıştır.

Öğrencilerin verdiği cevap kağıtları üzerinde madde analizi çalışması yapılmış, testteki doğru cevaplar için 1, yanlış cevaplarla, boş bırakılanlar ve birden fazla

işaretlenen maddeler için de 0 puan verilerek, 42 maddelik bir matriks hazırlanmıştır. Bu matrikste yer alan cevaplar ve cevaplayıcılar üzerinden test geliştirmek için gerekli olan madde analizleri yapılmıştır. Madde analizi içerisinde madde güçlük indeksi, madde güvenirlik katsayısı ve madde varyansı her bir madde için tek tek hesaplanmıştır.

Yapılan hesaplamalar sonunda, teste cevap verenlerin aldıkları puanların aritmetik ortalaması 31.88, testin ortalama güçlüğü 0.59, ayırt ediciliği 0,39, standart sapması 5.3 olarak bulunmuş, KR-20 güvenirlik katsayısı ise 0.73 olarak bulunmuştur. Bu hesaplamaların sonucunda deneme testinin orta zorlukta, bir test olduğu, bilenle bilmeyeni ayırabildiği ve güvenirliğinin de yüksek olduğu söylenebilir.

Deneme testi verileri üzerinde yapılan madde analizine göre, bilen ve bilmeyeni ayırdığına inanılan, ayıricılık indeksi .30 ve üzerindeki maddeler hiçbir işlem yapmaksızın nihai teste alınmış, madde ayıricılık indeksleri .20 ile .29 arasında değişen maddeler ise düzeltilerek nihai teste alınmıştır.

Deneme testinden elde edilen veriler ışığında ünitelerle ilgili her bir hedefi ölçen en az bir soru olmak üzere beş seçenekli 32 sorunun yer aldığı başarı testi hazırlanmıştır (Ek-3). Hazırlanan nihai eriş testinin ortalaması 16,02, ortalama güçlüğü 0,50, ayırt ediciliği 0,37, standart sapması 4.20 ve KR-20 güvenirlik kat sayısı ise 0,71 olarak hesaplanmıştır. Bu bulgular çerçevesinde, nihai eriş testinin bu araştırmada kullanılabilecek istatistiksel verilere sahip olduğu söylenebilir.

3.3.2. Ölçme Aracının Geçerliği Ve Uygulanabilirliği

Eriş testi hazırlanmadan önce çoktan seçmeli test geliştirme ile ilgili kaynaklar taranmıştır. Edinilen bilgiler ışığında sınıf yönetimi dersinin disiplin, motivasyon ve iletişim ünitelerine ilişkin çoktan seçmeli test oluşturulurken testin kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla her üniteye ilişkin öğrencilerde olması beklenen özellikler (hedefler) belirlenmiş ve bu hedefleri yansıtan davranışlar ifade edilmiştir. Daha sonra hedef davranış ve ünite ilişkisini gösteren belirtke tablosu oluşturulmuştur. Belirtke tablosu doğrultusunda her bir hedefi ölçen en az üç soru olmak üzere toplam 42 soru sorulmuş

ve oluşturulan test üç program geliştirme uzmanı, bir ölçme değerlendirme uzmanı ve dil ve yazım kuralları açısından incelenmek üzere de bir Türkçe uzmanına verilmiş, ve böylece testin kapsam geçerliği yükseltilmeye çalışılmıştır.

Ayrıca testin geçerliğini artırmak amacıyla testin uygulanması esnasında istenmedik değişkenler (dikkat dağınıcı gürültü, ısı, öğrencilerde aşırı yorgunluk vb.) araştırılmış ve öğrencilerden 42 soruyu 60 dakika içinde yanıtlamaları istenmiştir. Öğrencilere verilen bu sürenin öğrencilerin cevap kağıtlarını doldurmalarına rahatlıkla yetmesi açısından da testin geçerliğine etkisi olduğu düşünülmektedir.

3.3.3. Watson-Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Ölçeği

Bu ölçek, Goodwin Watson ve Edward Glaser tarafından geliştirilmiş, son düzenlemesi yine aynı kişiler tarafından yapılmıştır. Test, YM ve ZM adı altında iki paralel form halinde 1964 yılında yayımlanmıştır. Bu çalışmada paralel formlardan YM formu kullanılmıştır. Araç eleştirel düşünmenin bazı önemli boyutlarını ölçen toplam 100 sorudan oluşan beş alt boyutlu bir testtir. Test maddeleri; bireylerin günlük yaşamda karşılaştıklarına benzer sorunları, tartışma ve yorumları içermektedir. (Ek-4)

Watson-Glaser eleştirel düşünme becerilerini; bir sorunu tanımlama, sorunun çözüme dönük uygun seçeneklerini ya da güçlü varsayımlarını belirleme, çözüme dönük geçerli sonuçlar çıkarma ve bunları değerlendirme olarak ele almakta ve bu becerileri şu şekilde açıklamaktadır:

1. Çıkarsama: Çıkarsama; felsefe sözlüğünde (Hançerlioğlu,1994), “Uslamlama, tümevarım ve tümdengelim yöntemiyle belli bir bilgiden yeni bir bilgi çıkarma, doğruluğu bilinen önermelerden sonuç çıkarma “işlemi olarak tanımlamaktadır. Watson ve Glaser de çıkarsamayı, bir sorunu tanımlama, sorunun çözümü için uygun bilgiyi seçme olarak tanımlamaktadır. Örneğin, bir metinde verilen bilgilere dayanarak metni izleyen çıkarsamaların doğruluk-yanlışlık dereceleri hakkında karar verme bir çıkarsama işlemidir. Çıkarsama testi 20 maddeden oluşmakta, maddeler kısa bir metne dayalı olarak sunulmakta, testi cevaplayan kişiden metinde verilen bilgilere dayanarak

ilgili maddelerin doğruluk yanlışlık dereceleri hakkında karar vermesi istenmektedir.

2. Varsayımların Farkına Varma: Varsayım felsefe sözlüğünde (Hançerlioğlu, 1994), “Pratikte doğrulanması gereken kuramsal önerme “ olarak tanımlanmaktadır. Varsayımların farkına varma ise, yapılandırılmış ve yapılandırılmamış varsayımları tanıma, bir durumdan çıkarılmış bir varsayımın verilen durumdan gerçekten çıkarılıp çıkarılamayacağına karar verme becerisidir. Bu alt testte 16 madde yer almaktadır. Test maddeleri bir durum ve bu durumdan çıkartılmış bazı varsayımlardan oluşur. Bu testte yapılması istenen bu varsayımların verilen durumlardan gerçekten çıkarılıp çıkarılamayacağına karar verilmesidir.

3. Tümdengelim: Tümdengelim, “Tümelden tikeli, genelden özeli çıkaran uslama yöntemi “dir. Tümdengelimle, doğru olan ya da doğru olduğu sanılan önermelerden zorunlu olarak ortaya çıkan yeni önermeler türetilir. Bu işlemde öncüller doğru ise, sonuçta mantıksal olarak doğrudur (Hançerlioğlu, 1994). Bu anlamda Watson ve Glaser, eleştirel düşünme becerisi yönünden tümdengelim, “Geçerli sonuçlar çıkarma, bir durumla ilgili önermelerin birbirleriyle ilişkisine karar verme “ olarak tanımlanmaktadır. Bu testte 25 madde vardır. Cevaplayıcıya birbirini izleyen iki önerme verilmektedir. Cevaplayıcıdan verilen diğer önermelerin, ilk iki önermeyi izleyip izlemeyeceğine karar vermesi beklenir.

4. Yorumlama: Watson ve Glaser’e göre yorumlama; bir durumla ilgili kanıtları değerlendirme, bu kanıtlara dayanarak ya da durumla ilgili verilen geçerli sonuç çıkarma, bu durumla ilgili verilerden çıkarılan sonuçların doğruluğuna ya da yanlışlığına karar vermedir. Örneğin, bir veriden çıkarılan ve mantıken doğruluğundan şüphe duyulmayan genellemelerle, doğruluğu şüpheli olan genellemeler arasında ayırım yapabilme, eleştirel düşünme gücü yönünden yorumlama becerisini gösterir. Bu alt testte 24 madde yer almıştır. Maddeler kanıtları tartma, bir kısım veriden çıkarılan, mantıken doğru olduğu şüphe götürmez olan genellemelerle, doğruluğu şüphe götürür genellemeler arasında ayırım yapma yeteneğini ölçer.

5. Karşıt Görüşlerin Değerlendirilmesi : Bu alt testte 15 madde vardır. Her madde tartışmaya açık bir soru ifadesi ile başlar ve her ifadeyi de gerekçeli cevaplar

izler. Cevaplayıcıdan, bu gerekçelerin güçlü ya da zayıf olduğuna karar vermesi beklenir (Demirtaşlı- Çıkrıkçı, 1996:211; Kaya ,1997:32-33).

Watson-Glaser eleştirel akıl yürütme ölçeğinin geliştirilmesinde eleştirel düşünme yetenekleri, beş boyuta dayandırılmıştır. Bunlar;

1. Bir problemi tanımlama yeteneği,
2. Problemin çözümü için uygun bilgiyi seçme yeteneği,
3. Yapılandırılmış ve yapılandırılmamış varsayımları tanıma yeteneği,
4. İlgili ve sonuca götürücü hipotezleri seçme ve formüle etme yeteneği,
5. Geçerli sonuçlar çıkarma ve çıkarsamaların geçerliğini yargılama yeteneğidir.

Ölçeğin sözel yetenek ölçümleri ile nispeten daha yüksek ilişki göstereceği beklenerek, bazı sözel yetenek testleriyle (Weschler Yetişkinler Ölçeği, Otistik Zihinsel Yetenek Testi, Kaliforniya Zihinsel Olgunluk –Dil Testi) ilişkisine bakılmış ve .55 ile .75 arasında değişen değerler bulunmuştur. Ölçeğin okuma yeteneği ile ilişki .60 ve .66 arasında bulunmuştur.

Ölçeğin standardizasyon işleminde, YM ve ZM formları lise I., II. ,III . ve üniversite birinci sınıf öğrencilerinden oluşan, her sınıf düzeyinde en az 100 öğrenci bulunan bir örneklem grubu üzerinde çalışılmış, örneklemin yarısına YM, yarısına ZM formu uygulanarak ölçek normları çıkarılmıştır. YM formundan elde edilen test puanları ortalamaları 57.7 ile 75.4 arasında hesaplanmıştır. ZM formu için bu ortalamalar 53.6 ve 60.4 arasında hesaplanmıştır.

Ölçeğin YM ve ZM formları için iki yarı yöntemle hesaplanan güvenirlik katsayıları; sırasıyla .85 ile .87 ve .77 ile .83 değerleri arasında bulunmuştur. Watson-Glaser eleştirel akıl yürütme ölçeği başarının bir ölçüsü olarak okullarda ve mesleki gruplarda kazandırılması amaçlanan hedefleri örnekleme derecesine bakılmış ve bu uygulama, kapsam geçerliğine atfedilmiştir. Aracın yapı geçerliği için de, eleştirel düşünme kapsamında ele alınan boyutlar faktör analitik çalışmalarla ortaya konmuş, analiz sonucunda alt testler arasındaki ilişki .21 ile .50 arasında, alt testlerin testin bütünü ile ilişkisi de .56 ile .79 arasında değişen değerler olarak hesaplanmıştır

(Çıkrıkçı,1992: 563-565).

Watson-Glaser eleştirel akıl yürütme ölçeği- form YM, ayrıca bir psikologlar paneli tarafından bir başka ölçek olan Cornell eleştirel akıl yürütme gücü testi düzey x ile birlikte geçerlik, güvenirlik ve ölçme hataları yönünden değerlendirilmiştir. Değerlendirmeye katılan üyelerin her biri en az doktora düzeyinde bir eğitime sahip olan bir dergide eleştirel akıl yürütme konusunda en az bir makalesi yayımlanmış, ABD’deki üniversitelerde görev yapmakta olan 12 psikologdan oluşturulmuştur. Bu değerlendirmede ölçütler takımı olarak, “ Eğitimsel ve Psikolojik Testlere İlişkin Standartlar” adlı yayının 1974 baskısındaki 10 temel geçerlik, 5 temel güvenirlik ve ölçme hatası standardı ele alınmıştır. Kullanılan 15 standardın her biri için iki eleştirel akıl yürütme testi ile ilgili olarak, her bir panel üyesi ölçeğin standardı karşılama derecesine göre “standartı tümüyle karşılıyor, belli ölçüde karşılıyor, en alt düzeyde karşılıyor ve hiç karşılamıyor” şeklinde bir tepkide bulunmuş, bu düzeylerden her birine 3,2,4,1 gibi puanlar verilmiş, ele alınan herhangi bir standart o ölçme aracı için uygulanabilir değilse o standart için herhangi bir puan verilmemiştir.

Genel olarak, her iki ölçme aracının standartları karşılama düzeyleri “en alt düzeyde karşılıyor” ile “ Belli düzeyde karşılıyor” kategorileri arasında yer almış ve bu derecelemelere ait ortalamalar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark çıkmamıştır.

Geçerlik ve güvenirlik standartlarından yola çıkılarak bir grup uzmanın yaptığı bu çalışmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1 . Geçerlik Konusunda İleri Sürülen Sonuçlar

a. Geçerlikte, temel olarak sınıflandırılan standartlar açısından söz konusu ölçme araçlarının bu standartları karşılama düzeyindeki panel üyesi psikologların algılamaları arasında değişim gözlenmiştir.

b. Ölçme araçları, nispeten geçerlik hesaplarında başvuru olan iki örneklem hakkında gerekli bilgiyi vermesi bakımından ve böylesi bir amaç için veri toplama koşulları göz önüne alındığında, oldukça yüksek puan düzeyine sahip cevap kategorileri olarak değerlendirilmiştir.

c. Her iki araç da olası test yanlılığı bağlamındaki değerlendirmeleri ve çapraz

geçerlik çalışmalarındaki eksikliği karşılama bakımından oldukça yüksek dereceleme elde etmiş, ancak Watson Glaser tek bir standart açısından (evreni yansıtıcı davranışları örneklemleyen maddelerin seçiminde takip edilen işlemlerin tanımlanması ile evrenin tanımlanması standardı) Cornell'e göre daha yüksek olarak değerlendirilmiştir.

d. Her iki araç için 10 geçerlik standardına ilişkin olarak, panel üyelerinin tayin ettiği derecelerin ortalamaları arasında anlamlı bir fark gözlenememesine rağmen, Watson- Glaser, temel geçerlik standartları açısından Cornell'e göre daha üstün bir araç olarak bulunmuştur.

2. Güvenirlik ve Ölçme Hatasına İlişkin Sonuçlar

a. Geçerlikte olduğu gibi, bunda da her iki ölçme aracının temel standartlardaki 5 standardı karşılama düzeylerine ilişkin olarak panel üyelerinin derecelmeleri arasında bir değişim çıkmıştır,

b. Cornell ve Watson-Glaser, “Paralel formların kullanılması bağlamında, puanların kararlılığının raporlaştırılmasını içeren standartta ve bu paralel formların uygulaması arasında geçen süre ile ilgili standartta negatif uçta derecelmeler elde etmişlerdir.

Watson -Glaser ölçeğinin Cornell'e göre üstün görülen yanları şunlardır:

1. Watson- Glaser Cornell'e göre ölçme hatası ve güvenirlik ile ilgili araştırma raporları ve el kitabında bununla ilgili kanıtlar bulunması, testin iki ya da daha fazla formunun birbirine denkliği konusundaki verilere sahip olması açısından daha üstün bir araç olarak gösterilmiştir.

2. Panel üyelerinin ölçme hatası ve güvenirlik standartları açısından yaptıkları derecelmelere ait ortalama puanlar arasında anlamlı fark olmamasına rağmen, Watson- Glaser ölçeği temel standartları karşılama açısından daha üstün bir araç olarak görülmüştür,

3. Elde edilen derecelmelerin herhangi biri, panel üyelerinin en az %50'si tarafından “standartı tümüyle karşılıyor” (A kategorisi) ve “Standartı belli ölçüde karşılıyor” (B kategorisi), sırasıyla, Watson-Glaser dört standartta, Cornell iki standartta

derecelendirmeler elde etmiştir.

12 psikolog tarafından geçerlik, güvenirlik ve ölçme hataları yönünden değerlendirilen Watson-Glaser eleştirel akıl yürütme ölçeğine ilişkin grubun önerisi ise ölçeğin geliştiricilerinin geçerlik ve güvenirliği artırıcı revizyon çalışmalarına girmeleri yönünde olmuştur (Richard; William, Akt: çıkırcı, 1992:547-556).

Gadzella ve arkadaşları (2006), Watson- Glaser eleştirel akıl yürütme ölçeğinin akademik alanlarda geçerlik ve güvenirliğini araştırmışlar, araştırmayı Güney Batı Devlet Üniversitesi (Southwestern State University) nin çeşitli bölümlerine kayıtlı olan ve mezun olmuş olan toplam 565 kişiye (56 psikoloji bölümü öğrencisi, 228 eğitim psikolojisi bölümü, 155 özel eğitim bölümü öğrencisine olmak üzere 486 üniversite öğrencisine ve 79 mezun olan öğrenci olmak üzere toplam 565 öğrenci) ön test ve son test olarak dönem başında ve sonunda iki kez olmak üzere uygulamışlardır.

Araştırmanın sonunda Watson- Glaser eleştirel akıl yürütme ölçeğinin hem iç tutarlığı hem de güvenirliği .81 olarak bulunmuş, ayrıca tüm grup ile alt gruplar arasındaki iç tutarlılık .74 ile .92 arasında bulunmuştur. Araştırmanın genel sonucu olarak da ölçeğin üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme güçlerini ölçmek için yeterli düzeyde geçerlik ve güvenirliğe sahip olduğu vurgulanmıştır.

Kaya (1997), tarafından üniversite dördüncü sınıf öğrencileri üzerinde yapılan çalışmada alt testler arasındaki ilişkide korelasyon katsayısı .24 ile .73 arasında değişen değerler elde edilmiş, testin bütününe ilişkin korelasyon katsayısı .73 olarak belirlenmiştir (Kürüm, 2002:63).

Hooqstraten ve Christians (1975), Watson- Glaser eleştirel akıl yürütme ölçeğini, alman psikoloji birinci sınıf öğrencileri üzerinde uygulamış, yapılan bu çalışmada ölçeğin alt testleri için KR-20 güvenirlik katsayıları .22 ile .72 arasında değişen sayılarda bulunmuş, ayrıca alt testlerin birbiri ile korelasyonları .03 ile .37 arasında değişen değerler arasında bulunmuştur. Bu araştırmalardan sonra, aracın eleştirel düşünmenin farklı boyutlarını ölçtüğü kabul edilmiştir.

Araştırma grubuna da uygulanan Watson- Glaser eleştirel akıl yürütme ölçeğinin alt testleri ile testin bütünü arasındaki korelasyonun .27 ile .68 arasında

değiştii, testin güvenilirliğinin de .68 olduğu görölmüştür.

3.4. Verilerin Toplanması ve Çözümü

Araştırmada yer alan alt problemlere cevap olacak verileri toplamak amacıyla yapılan işlemler sırasıyla şöyledir:

1. Problem çözme yönteminin beden eğitimi ve spor yüksek okulunda öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisini araştırmak amacıyla yapılan bu araştırmayı yürütebilmek için Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünden izin alınmıştır.

2. 2005- 2006 öğretim yılında bahar dönemine ait toplam 12 haftalık sürede sınıf yönetimi dersinde bulunması gereken üniteler belirlenmiş ve bu ünitelerden disiplin, motivasyon ve iletişim üniteleri araştırma için seçilmiş olup üniteleri problem çözme yöntemiyle işlemek için sekiz haftalık bir süre belirlenmiştir.

3. Beden Eğitimi Öğretmenliği Bölümünde bu dersi alan bir grup ve Antrenörlük Eğitimi Bölümünde bu dersi alan bir grup olmasından dolayı, zorunlu olarak bu sınıflar üzerinde çalışma yapılmıştır. Ancak deney ve kontrol grupları belirlenirken deney grubuna bu derse 31 öğrencinin kayıt yaptırdığı ve kontrol grubuna 21 öğrencinin kayıt yaptırdığı daha önceden öğrenildiği için, deney grubunda istatistiksel çalışmaların daha anlamlı bilgiler vermesi beklentisiyle Beden Eğitimi Öğretmenliği Bölümündeki öğrencilerin deney grubu , Antrenörlük Eğitimi Bölümündeki öğrencilerin de kontrol grubu olmasına karar verilmiştir.

4. Beden eğitimi öğretmenliği ve antrenörlük eğitimi bölümü üçüncü sınıf dersi olan sınıf yönetimi dersinin öğretim programı sadece bilişsel hedefler doğrultusunda çıkartılmıştır.

5. Sınıf yönetimi dersine ilişkin öğretim planında yer alan hedefleri gerçekleştirmek amacıyla problem çözme yöntemi ve bu yöntemin içinde yer alan teknikler olan, küçük grup tartışması, büyük grup tartışması, beyin fırtınası, Sokratik

tartışma, drama ve altı şapkalı problem çözme teknikleri ve bu tekniklerin kullanımı ile ilgili literatür taranmış ve her ders saatine ilişkin günlük ders planları hazırlanmıştır (Ek 2).

6. Diğer yandan araştırmacı tarafından geliştirilecek olan eriş testi için test geliştirmeye ilgili literatür taranmış ve edinilen bilgiler ışığında disiplin, motivasyon ve iletişim ünitelerine ilişkin belirtke tablosu hazırlanmış (Ek-1) ve bu belirtke tablosuna bağlı olarak da her bir hedefi ölçen en az üç soru olmak üzere toplam 42 soru hazırlanmış, bu sorular soru yazım ilkelerine, hedeflere ve yazım kurallarına olan uygunluk açısından değerlendirilmek üzere, bir Türkçe, bir ölçme değerlendirme ve üç program geliştirme uzmanına inceletilmiş. Yapılan öneri ve düzeltmeler ışığında son şekli verilmiştir.

7. Deneme uygulaması için geliştirilen test üzerinde istatistiksel işlem yapıp nihai test haline getirilebilmesi için daha önce sınıf yönetimi dersini almış olan 50 dördüncü sınıf öğrencisine verilmiştir. Ölçekte bulunan soruların problem çözme becerisini ölçmeye dönük sorular olması ve bu soruların uzun köklerden oluşmasından dolayı öğrencilere rahatlıkla cevaplamaları ve testin geçerlik güvenirliğini artırmak düşüncesiyle 60 dakika süre verilmiştir. Uygulamanın bitiminde bu sürenin yeterli olduğu gözlenmiştir.

8. Deneme sonucuna göre madde analizi verileri dikkate alınarak 32 soruluk testin son biçimi oluşturulmuştur (Ek-3).

9. Elde edilen test deney ve kontrol gruplarına ön test olarak verilmiş, uygulama esnasında testin geçerlik ve güvenirliğini etkileyebilecek istenmedik değişkenler kontrol altına alınmaya çalışılmıştır.

10. Diğer taraftan öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini ölçebilmek için Watson-Glasser tarafından geliştirilen beş boyutlu eleştirel akıl yürütme ölçeği deney ve kontrol grubuna verilmiş soruların uzun köklü ve çok sayıda olmasından dolayı öğrencilerin sıkılacakları, algılarının olumsuz etkilenebileceği düşüncesiyle ve dolayısı ile ölçeğin geçerlik ve güvenirliğinin olumsuz etkilenebileceği düşüncesiyle öğrencilere gerek duydukları anda 20 dakikayı geçmemek üzere mola verebilecekleri belirtilmiş ve

testin bitimi için belli bir süre belirlenmemiştir.

11. Ön test erışı ve Watson -Glaser eleştirel akıl yürütme ölçeği istatistiksel verilerine dayanarak deney ve kontrol gruplarının denklığıne bakılmış, bu verilerin gösterdiği kadarıyla deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı, birbirlerine benzer özelliklerde oldukları görüşüne varılmıştır.

12. Bir deney grubu ve bir kontrol grubundan oluşan bu çalışmada sınıf yönetimi dersinde problem çözme yöntemini kullanmak üzere deney grubuna aşırtmacının kendisi, kontrol grubuna ise geleneksel yöntemi kullanmak üzere bir başka öğretim elemanı dersleri yürütmek üzere girmiştir.

13. Kontrol grubunda derse girecek olan öğretim elemanına araştırmanın hedefi ve içeriği ile ilgili ve kontrol grubunda dersleri ne şekilde yürüteceğiyle ilgili bilgiler verilmiştir.

14. Deney grubunda ise araştırmacı, problem çözme yöntemi ve eleştirel düşünme becerisini geliştirmeye ilgili araştırdığı literatür bilgilerine dayanarak hazırladığı günlük planlara göre dersleri yürütmüştür.

15. Toplam sekiz hafta süren bu araştırmanın sonunda başarı testi ve Watson-Glaser eleştirel akıl yürütme ölçeği tekrar öğrencilere son test olarak uygulanmış, uygulama sırasında öğrencilerin istenmedik değişkenlerden etkilenmemeleri için gereken önlemler alınmıştır.

16. Son test verileri alındıktan sonra araştırmanın alt problemlerine cevap aramak amacıyla istatistiksel işlemler yapılmıştır.

3.4.1. Deney Grubu İşlem Süreci

Deney grubunda dersleri işlemeye başlamadan önce problem çözme yöntemi, bu yöntem içinde yer alan teknikler ve eleştirel düşünmenin geliştirilebilmesi için yapılması gereken etkinliklerle ilgili literatür taranmış ve bu bilgilere dayalı olarak

ellişer dakikalık ders saatlerinden oluşan ve haftada dört saat olan sınıf yönetimi dersi aşağıda belirtildiği şekilde yürütölmeye çalışılmıştır.

1. Öğrencilere, derslerin nasıl işleneceğı, değerdendirmenin ne zaman ve ne şekilde olacağına ilişkin ayrıntılı bilgi verilmiş ve bu bilgiler yazılı olarak da öğrencilerin her birine ulaştırılmıştır.

2. Daha önce öğrencilere verilen bilgilere göre, öğrencilere sorumlu oldukları disiplin, motivasyon, iletişim ünitelerinin problem çözme yöntemine göre işleneceğı belirtilmiş, bu yöntemin ve bu yöntem içinde geçen tekniklerin başarıya ulaşabilmesi için öğrencilerin yapması gerekenler ayrıntılı bir şekilde anlatılmıştır.

3. İlk dersin başında öğrenciler numara sırasına göre üç gruba ayrılmış, birinci gruba disiplin, ikinci gruba motivasyon, üçüncü gruba da iletişim ünitesiyle ilgili özellikle ilköğretim düzeyinde bir sınıfa girerek konularıyla ilgili bir problem tespit edip bu probleme problem çözme basamaklarına göre çözüm önerilerinde bulunmaları ve bu çalışmalarını yazılı doküman halinde teslim etmeleri, bu ödevlerin 100 üzerinde 10 puanlık bir değeri olacağı belirtilmiştir. Öğrencilere ayrıca bu araştırmalarını yapmadan önce kendi konularını çok iyi araştırmaları, ilgili kaynakları okuyup not almaları ve ona göre gözlem yapıp araştırmalarını sonuçlandırmaları, yaptıkları araştırmaları yeri geldiğinde sınıf ortamında örnek olarak kullanabilecekleri vurgulanmıştır.

4. Öğrencilere problem çözme yönteminin kendi hayatlarına katacağı yararlardan bahis edilerek, derse aktif katılımlarından, her derse konuyla ilgili makale, kitap vb dokümanları okuyup, bu dokümanların bir örneğini sınıfa getirmelerinden 20 puan üzerinden bir not alacakları vurgulanmıştır.

5. İlk derste disiplin ünitesiyle ilgili bir örnek çalışma yapılmış, günlük planda belirtilen doğrultuda disiplin problemleri belirlenmiş, gönüllü öğrencilerden belirlenen problemi önce drama yapmaları istenmiş daha sonra öğrenciler küçük gruplara ayrılarak aşağıdaki basamaklara bağılı kalarak probleme çözüm bulmaları istenmiştir:

- a. Problemi tanımlama
- b. Çeşitli çözüm yolları saptama ve bu yollar için gereken bilgileri toplama
- c. Çözüm yollarını eleştirel olarak gözden geçirme

d. Problemin çözümüne en uygun olan çözümü bulma (Bilen,1996:106).

Küçük grup tartışması yoluyla hazırlanan raporlar sınıfa sunulduktan sonra her grubun önerisi diğer gruplar tarafından değerlendirilmiş, sunucu gruba ihtimallere dayalı, yordayıcı sorular sorulmasına özendirilmiş ve probleme büyük grup tartışmasıyla en uygun çözüm bulunmaya çalışılmış, öğrencilerden yapılan tartışmalarda okudukları makaleleri ve bilgileri referans olarak göstermeleri istenmiştir.

7. Diğer derslerde de önce konuya, bazen düşündürücü, ilgi çekici sorularla bazen anlatılan kısa hikayeler ya da alıntılarla giriş yapılmış, sonra da sonra günlük planda alınan tekniklere (Beyin fırtınası, drama, küçük grup tartışması,büyük grup tartışması, Sokratik tartışma, 6 şapkalı problem çözme) göre ders işlenmiştir.

8. Dersler esnasında problem çözme yönteminin etkililiğini artırmak amacıyla öğrenciler etkin katılıma teşvik edilmiş, gerektiği durumlarda kısa açıklamalarda ve hatırlatmalarda bulunulmuş, konu ve problem dışına çıkılması önlenmiştir.

3.4.2. Kontrol Grubu İşlem Süreci

Kontrol grubunda sekiz haftalık uygulama süresince sınıf yönetimi dersi geleneksel yöntemle yani öğretmenin sınıfta etkin olduğu öğrencilerin pasif alıcı, dinleyici durumda olduğu, anlamadıkları noktalar için öğretmenden açıklama istedikleri, bilgiyi eleştirme,tartışma, değerlendirme gibi etkinliklerde bulunmadıkları yöntem kullanılmıştır.

Derslere giren öğretim elemanı önceden kararlaştırıldığı üzere, derslere başlamadan önce derslerin nasıl işleneceği ve değerlendirmenin ne şekilde olacağına ilişkin öğrenciler bilgilendirilmiş, derslerinde disiplin, motivasyon ve iletişim ünitelerini daha önceden yaptığı kendi hazırlıklarıyla işlemiş dersler esnasında bilgileri aktarırken tepegözden yararlanmış, bazen soru cevap tekniğini kullanmış ancak, öğrencilerin etkileşime girmelerine bilgiyi tartışmalarına, özgün fikirler üretmelerine fırsat vermemiştir. Bilgiyi doğru alan, sorulan sorulara öğretmenin anlattığının aynısına yakın

düzeyde (bilgi düzeyi) cevap veren öğrencilere pekiştireçler vermiş, gerekli durumlarda öğrencilere dönüt ve düzeltmelerde bulunarak dersleri işlemeye çalışmıştır.

3.4.3 Verilerin Çözümü

Araştırmada, deney ve kontrol gruplarının belirlenmesinde, ölçme araçlarının hazırlanmasında ve araştırma sonucunda elde edilen ön test ve son test verilerinde aşağıdaki istatistiksel işlemler kullanılmıştır.

Erişi testinin hazırlanmasında, yüzde, frekans, ortalama, standart sapma, bağımlı ve bağımsız gruplar “t” testleri, faktör analizi, Crombah Alpha güvenirlik katsayısı kullanılmıştır.

Watson-Glaser eleştirel akıl yürütme ölçeğinin verileri için ise, araştırmada kullanılan denek sayısının az olduğu (Deney grubu=31, Kotrol grubu=21 kişi), grupların ölçme araçlarından aldıkları puanların normal dağılım göstermediği düşüncesi ile non parametrik istatistiksel işlemler kullanılmıştır. Bağımlı ve iki değişkenli (ön test- son test) alt problemlerin analizinde Wilcoxon İşaretli Sıralar testi, iki ilişkisiz değişkenler için Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

Araştırmada elde edilen veriler için uygulanan istatistiksel işlemler, SPSS for Windows istatistiksel paket programı kullanılarak çözümlenmiştir. İstatistiksel işlemlerde anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alınmıştır

IV. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, deney ve kontrol grubunu oluşturan deneklerden erişki testi ve Watson-Glaser eleştirel akıl yürütme ölçeği verilerinden elde edilen bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorumlar bulunmaktadır.

4.1. BULGULAR

Bu araştırmanın problemini, sınıf yönetimi dersinde problem çözme yönteminin kullanılmasının öğrencilerin erişilerinde ve eleştirel düşünme düzeylerinde anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığının araştırılması oluşturmaktadır.

Araştırmanın problemine ilişkin bilgiler, araştırmacı tarafından geliştirilen sınıf yönetimi dersine ait bilişsel alan çoktan seçmeli test soruları ve Watson-Glaser tarafından geliştirilen eleştirel akıl yürütme ölçeğinden elde edilen verilerden elde edilmiştir.

4.1.1. Alt Problem 1

Problem Çözme Yönteminin Eleştirel Düşünme Düzeyine Etkisi Nedir?

Bu bölümde deney grubunda bulunan öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinde problem çözme yönteminin anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığı

araştırılmış, bunun için veriler üzerinde Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır. Deney grubu verileri üzerinden yapılan istatistiğe göre Watson – Glaser eleştirel akıl yürütme ölçeğinin alt testlerine ilişkin veriler Çizelge 4.1.’de, ölçeğin bütününe ilişkin veriler ise Çizelge 4.2’ de verilmiştir.

Çizelge 4.1.
Deney Grubunun Alt Testlere İlişkin Ön Test ve Son Test Ortalamalarının Karşılaştırılması

Alt Boyutlar	$\bar{x}$	sd	z	p
Çıkarsama Ön Test	7.74	1.67	-1.573	.116
Çıkarsama Son Test	8.58	2.26		
Varsayımların Farkına Varma Ön Test	10.16	1.84	-1.248	.212
Varsayımların Farkına Varma Son Test	11.25	4.78		
Tümdengelim Ön Test	14.29	2.05	.800	.424
Tümdengelim Son Test	14.68	1.72		
Yorumlama Ön Test	16.12	2.15	-1.187	.235
Yorumlama Son Test	16.54	2.77		
Değerlendirme Ön Test	8.35	2.29	.076	.939
Değerlendirme Son Test	8.35	2.20		

Çizelge 4.1 incelendiğinde, deney grubunda bulunan öğrencilerin eleştirel düşünme ölçeğinin alt boyutlarına verdikleri cevapların aritmetik ortalamaları çıkarsama boyutunda ön testte 7.74, son testte 8.58, standart sapmaları ön testte 1.67 son testte 2.26 dır.0.05 anlamlılık düzeyinde testler arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına bakıldığında, ön test ve son test ortalama puanları arasında fark olmadığı görülmektedir ($p>0.05$).

Brightman (2004)’ a göre ise öğrencilerin eleştirel düşünmeyi öğrenmeleri için

öncelikle problem çözme becerilerini geliştirmeleri gerekmektedir. Yine Brigman ‘ın aktardığına göre “Hangi problem çözme becerileri eleştirel düşünmeyi geliştirir?” sorusuna Watson ve Glaser bir problem durumunda öğrencilerin çıkarsamalarda bulunmaları, varsayımların farkına varmaları, tümden gelimci yaklaşım izlemeleri, yorumlar yapabilmeleri ve tartışmaları değerlendirme becerilerinin gelişmiş olmasının gerektiğini belirterek cevap vermişlerdir .

Watson ve Glaser’e göre eleştirel düşünmenin çıkarsama becerisini, bir sorunu tanımlama, sorunun çözümü için uygun bilgiyi seçme olarak tanımlamışlar ve geliştirdikleri eleştirel düşünme ölçeğinin çıkarsama testinde cevaplayıcılardan kısa bir metin halinde verilen bir içerikten çıkarılabilecek sonuçların doğruluk yanlışlık dereceleri hakkında karar vermelerini istemişlerdir. Bu araştırmada çıkan sonuçlar bu bağlamda değerlendirilecek olursa, öğrencilerin ders konuları içinde ele alınan problemlere geliştirdikleri çözüm önerilerini çıkarsama boyutundaki yazılı olarak karşılaştıkları problemde çıkarılabilecek sonuçlara öteleyemedikleri düşünülebilir. Ayrıca çıkarsama boyutundaki “doğru” ile başlayan “yanlış” ile biten beş dereceye ayrılmış karar verme aralıklarının birbirine çok yakın olması da çıkan sonucu etkilemiş olabilir.

Varsayımların farkına varma boyutunda aritmetik ortalamalara bakıldığında, ön testte ortalama 10.16 iken son testte 11.25, standart sapma ön testte 1.84 iken son testte 4.78dir. İki test arasındaki ortalamalara bakıldığında son test ortalamasının daha yüksek olduğu görülmektedir. 0.05 anlamlılık düzeyinde bu sonuçlar değerlendirildiğinde ön ve son test arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir.

Watson-Glaser geliştirdikleri eleştirel düşünme ölçeğinin varsayımların farkına varma boyutunda cevaplayıcılardan bir durumdan çıkarılmış varsayımın verilen bu durumdan gerçekten çıkarılıp çıkarılmayacağına karar verme becerisini göstermelerini istemişlerdir. Yapılan bu araştırma sürecinde ise sınıf yönetimi dersinde öğrencilerden sözel olarak sunulan problemleri önce dramatize etmeleri daha sonra küçük ve büyük grup tartışmaları yoluyla çözüm üretmeleri ve en doğru buldukları çözüm önerisini yine sözel yolla vermeleri istenmiştir. Çıkan bu sonucun sebebi, öğrencilerin problem çözme

sürecinde daha çok sözel olarak sunulan problemleri çözmeye alışık olmaları dolayısıyla yazılı metinler halinde verilen eleştirel düşünme ölçeğinin problemlerini çözümünde alışkanlık kazanmadıkları için başarısız olmalarıyla ilgili olabilir.

Tümdengelim boyutunda aritmetik ortalamalara bakıldığında, ön testte ortalama 14.29 iken son testte 14.67, standart sapma ön testte 2.05 iken son testte 1.72 dir. Ön test ve son test arasındaki ortalamalar karşılaştırıldığında iki ortalamanın birbirine çok yakın değerlerde olduğu görülmektedir. 0.05 anlamlılık düzeyinde değerler karşılaştırıldığında ise iki test arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir ($p>0.05$). Buna göre, problem çözme yönteminin eleştirel düşünmenin tümdengelim boyutunu geliştirmede deney grubu üzerinde etkili olmadığı söylenebilir.

Watson-Glaser eleştirel düşünme ölçeğinin tümdengelim boyutunu “geçerli sonuçlar çıkartma, bir durumla ilgili önermelerin birbiriyle ilişkisine karar verme” özelliği olarak tanımlamakta ve cevaplayıcıdan önceden verilen iki önermeyi daha sonra verilen önermelerin izleyip izleyemeyeceğine karar vermelerini istemişlerdir. Tümdengelim becerisi incelendiğinde, bu becerinin öğrencilerden çoktan seçmeli bir test sorusuna cevap gibi tek ve kesin bir cevap beklediği görülmektedir. Yani öğrenciler içsel düşünme süreçlerini doğru bir şekilde bu çoktan seçmeli, tek seçenekli maddelere yansıtamamış olabilirler.

Ayrıca Huit (1998), eleştirel düşünmenin geliştirilmesinin uzun bir süre gerektirdiğini, sadece bir kurs boyunca kazandırılmasının mümkün olmayacağını belirtmiştir. Bu yüzden belki aynı öğrenci grubu ile daha uzun süre problem çözme yöntemine göre ders işlemiş olsaydı ya da aldıkları diğer derslerde de problem çözme yöntemi kullanılmış olsaydı, eleştirel düşünmenin tümdengelim boyutunda daha anlamlı bir farka ulaşılabilirdi.

Yorumlama boyutundaki değerlere bakıldığında, ön testin aritmetik ortalaması 16.12, standart sapması 2.15 iken, son testin aritmetik ortalamasının 16.54, standart sapmanın 2.77 olduğu görülmektedir. İki test arasındaki ortalamalar karşılaştırıldığında değerlerin birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. 0.05 anlamlılık düzeyinde ön ve son testler arasındaki ortalamalar arasındaki fark karşılaştırıldığında ise

iki test arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir ($p>0.05$). Bir başka ifadeyle problem çözme yöntemine göre ders işlemenin deney grubundaki öğrencilerin eleştirel düşünmenin tüm dengeli becerisini geliştirmediği söylenebilir.

Watson-Glaser'e göre yorumlama, bir durumla ilgili kanıtları değerlendirme, bu kanıtlara dayanarak ya da durumla ilgili verilen geçerli sonucu çıkarma, bu durumla ilgili verilerden çıkarılan sonuçların doğruluğuna ya da yanlışlığına karar vermedir. Örneğin bir veriden çıkarılan mantiken doğru olduğuna şüphe duyulmayan genellemelerle doğruluğu şüpheli bulunan genellemeler arasında ayırım yapabilme, eleştirel düşünme gücü yönünden yorumlama becerisini gösterir. Testin bu bölümünde öğrenciden kanıtları tartması, bir kısım veriden çıkarılan, mantiken doğru olduğu şüphe götürmez olan genellemelerle, doğruluğu şüphe götürür genellemeler arasında ayırım yapması istenmektedir. Araştırmadan çıkan sonuçlar bu açıklamalar doğrultusunda değerlendirilecek olursa, araştırmada kullanılan problem çözme yönteminin, öğrencilere verilen sınıf yönetimi ders içeriğinde geçebilecek sorunlarla ilgili makale kitap okuma ev ödevleri ve bu problemleri ilk, orta ve üniversite düzeyinde gözlemleyip problem çözme basamaklarına göre çözüm üretmelerini istemeyle sınırlı kalmasıyla ilgili olabilir. Daha önemlisi öğrencilerin verilen bu ödevleri etkili bir şekilde yerine getirememiş olmaları da çıkan bu sonucu desteklemiş olabilir. Ayrıca, öğrencilerin, öğrenci merkezli ders işleme yöntemlerine alışık olmamaları ve dolayısıyla süreç esnasında bocalamaları, ders içerikleriyle ilgili verilen okuma ödevlerini ise yine alışık olmadıklarından severek ve ilgiyle yerine getirememeleriyle ilgili olabilir. Oysa problem çözme yönteminin başarısı problem durumuna göre anket, görüşme, planlı gözlem yapma gibi ders dışı etkinliklerle de yakından ilgilidir.

Karşıt görüşleri değerlendirme boyutunda çıkan değerlere bakıldığında, ön testte aritmetik ortalama 8.35, standart sapma 2.28 iken, son testte aritmetik ortalamanın 8.35, standart sapmanın 2.19 olduğu görülmektedir. Ortalamalara göre bir karşılaştırma yapıldığında, iki ortalama değer birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. 0.05 anlamlılık düzeyinde ön ve son testler arasındaki ortalamalar arasındaki fark karşılaştırıldığında, iki test arasında anlamlı bir farkın olmadığı

görülmektedir ($p>0.05$). Yani problem çözme yöntemine göre ders işlemenin deney grubundaki öğrencilerin eleştirel düşünmenin karşıt görüşlerin değerlendirilmesi özelliğini geliştirmediği söylenebilir.

Watson-Glaser eleştirel akıl yürütme ölçeğinde, karşıt görüşlerin değerlendirilmesi boyutunda öğrenciye tartışmaya açık bir soru ifadesi verilmekte ve bu soruları gerekçeli cevaplar izlemekte ve cevaplayıcılardan bu gerekçelerin güçlü ya da zayıf olduğuna karar vermesi istenmektedir. Yapılan bu araştırmada çıkan sonuçların bu özelliği geliştirmemesinin sebebi, öğrencilerin bu alt boyuttaki teste kadar daha önce 85 uzun açıklamalı test soruları çözmüş olmaları ve bu soruların her birinin yorucu düşünme etkinliği gerektirmesi dolayısıyla öğrencilerin zihinsel yorgunluk yüzünden bu maddelere yeterince konsantre olamamış olmaları olabilir. Ayrıca söz konusu öğrencilerin beden eğitimi öğretmenliği bölümü öğrencileri, yani özel yetenek sınavıyla bu bölüme girmiş olmaları ve bu özel yetenek sınavının da psikomotor becerileri ölçen bir sınav olması nedeniyle bu öğrencilerin ilgilerinin ve alışkanlıklarının bu beceriler yönünde olduğu ve bu tür bilişsel içerikli testlere karşı tutumlarının düşük düzeyde olduğu söylenebilir. Yapılan bu yorum Kürüm (2002), Rone ve arkadaşları (2002) ve Saygılı (2000) tarafından yapılan araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir.

Çizelge 4.2.

Deney Grubunun Toplam Ön Test ve Son Test Eleştirel Düşünme Düzeyi Ortalamalarının Karşılaştırılması

	n	$\bar{x}$	sd	z	p
Toplam Ön Test	31	56.64	4.86	- 1.742	.081
Toplam Son Test	31	59.42	7.80		

Çizelge 4.2 incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin toplam ön test aritmetik ortalamalarının 56.64, standart sapmalarının 4.86 olduğu, son test aritmetik ortalamaların 59.42, standart sapmalarının 7.80 olduğu görülmektedir. Toplam ön test ve

son test aritmetik ortalamalarına bakıldığında, öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin orta düzeyde olduğu görülmektedir. Bu bulgu Özdemir (2005), ve Kürüm (2002), tarafından yapılan araştırmalarla desteklenmektedir. Öte yandan ön test ve son test ortalamaları karşılaştırıldığında, öğrencilerin son test ortalamalarının daha yüksek düzeyde olduğu, yani problem çözme yönteminin toplam eleştirel düşünmenin gelişimine katkıda bulunduğu söylenebilir. Ancak çıkan değerler 0.05 anlamlılık düzeyinde değerlendirildiğinde ise problem çözme yönteminin deney grubundaki öğrencilerin eleştirel düşüncelerinde anlamlı bir farklılığa yol açmadığı söylenebilir ($p>0.05$).

Raths, Wasserman, Jones ve Rothstein'e göre öğrencilerin eleştirel düşünebilmelerini olumsuz olarak etkileyen etmenler şunlardır ;

1. Öğrencinin öğretmenine aşırı bağımlı olması ve öğretmenin öğrencisine onu kendine bağımlı kılacak biçimde davranması,
2. Öğrencinin katı tutumlu bir birey olarak yetiştirilmiş olması,
3. Öğrencinin dogmatik düşünce sistemine sahip olması,
4. Öğrencinin düşük benlik kavramına sahip olması,
5. Öğrencinin aceleci davranışlar gösterme eğiliminde olması,
6. Başkalarının öğrenci yerine düşünüp karar vermeleri (Kazancı,1979:48-49).

Çıkan bu sonucu yukarıdaki olası sebepler etkilemiş olabilir. Ayrıca öğrencilerin şimdiye kadar aldıkları eğitimin öğretmen merkezli, ezberci, kendilerini ifade etmelerine olanak tanımayan bir tarzda olması, bilişsel hazır bulunuşluk düzeylerinin düşük olması sebebiyle uygulanan problem çözme yöntemi yetersiz kalmış olabilir. Bu yorumlar Gelen (2003) ve Eşme (2005) tarafından yapılan araştırmalarla da desteklenmektedir. Diğer yandan bu sonuç, Dale ve Ballotti (1997) ve Haw (1989), tarafından yapılan araştırma sonuçlarıyla çelişirken, Huit (1998) tarafından ileri sürülen eleştirel düşünmenin gelişiminin uzun bir süre gerektirdiği, sadece bir ders kapsamında ve sürecinde gelişmeyeceği görüşü ile de paralellik göstermektedir.

4.1.2. Alt problem 2

Problem Çözme Yönteminin Erişiyeye Etkisi Nedir?

Bu bölümde, deney grubunda problem çözme yönteminin kullanılmasının öğrencilerin erişilerini anlamlı düzeyde etkileyip etkilenmediğine cevap aranmaya çalışılmış, bu amaçla Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır. Öğrencilerin erişi düzeylerini gösteren veriler Çizelge 4.3’de gösterilmiştir.

Çizelge 4.3.

Deney Grubunun Sınıf Yönetimi Dersine İlişkin Erişi Puanlarının Karşılaştırılması

	n	$\bar{x}$	Sd	z	p
Ön Test	31	19.03	3.49	-3.36	.001
Son Test	31	21.84	3.21		

Çizelge 4.3 incelendiğinde, öğrencilerin ön testteki erişi puanları aritmetik ortalamasının 19.03, standart sapmasının 3.49 olduğu buna karşılık son testteki başarı puanları ortalamasının 21.84 , standart sapmasının 3.21 olduğu görülmektedir. İki test arasındaki ortalamalara bakıldığında, son test erişi ortalamasının ön test erişi ortalamasından yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuca bakılarak, problem çözme yöntemine göre ders işlemenin deney grubunun erişisini olumlu yönde etkilediği söylenebilir. 0.05 anlamlılık düzeyinde bu değerler yorumlandığında, problem çözme yönteminin öğrencilerin erişi düzeylerini anlamlı düzeyde etkilediği görülmektedir ($p<0.05$). Çıkan bu sonuç, Deniz (2003), Gökhan (2002), Yıldızlar (1999), Kan (2003), tarafından yapılan araştırma sonuçları ile desteklenirken, Kaptan ve Aslan (2002), tarafından yapılan araştırma sonuçlarıyla çelişmektedir. Bu durumu, erişilen araştırma sonuçlarının biri hariç, birbirini desteklemesinden dolayı problem çözme yöntemiyle derslerin işlenmesinin öğrencileri daha çok başarıya ulaştırdığı bu yüzden bu yöntemin

derslerde etkin olarak işlenmesinin uygun olacağı şeklinde yorumlamak mümkündür.

4.1.3. Alt Problem 3

Problem Çözme Yönteminin Kullanıldığı Deney Grubu İle Geleneksel Yöntemin Kullanıldığı Kontrol Grubu Arasında Eleştirel Düşünme Yönünden Anlamlı Bir Fark Var Mıdır?

Bu bölümde, sınıf yönetimi dersinde problem çözme yönteminin kullanıldığı deney grubu ile (N=31) geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubu (N=21) arasında eleştirel düşünme düzeyi açısından bir farklılık olup oluşmadığı araştırılmaya çalışılmıştır. Bu amaçla veriler üzerinde Mann-Whitney U testi kullanılmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının eleştirel düşünme düzeylerini gösteren Watson-Glaser eleştirel akıl yürütme ölçeği alt test verileri Çizelge 4.4'te, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin toplam eleştirel düşünme düzeylerindeki farklılığı gösteren veriler ise Çizelge 4.5'te gösterilmiştir.

Çizelge 4.4.
Deney ve Kontrol Grubu Eleştirel Düşünme Düzeyleri Puanları

Alt Boyutlar	Grup	n	Öntest $\bar{x}$	Sontest $\bar{x}$	sd	z	p
Çıkarılma	Deney	31	7.74	8.58	2.26	-.70	.48
	Kontrol	21	8.52	9.00	1.84		
Varsayımların Farkına Varma	Deney	31	10.16	11.25	4.78	-2.06	.039*
	Kontrol	21	8.95	9.23	2.14		
Tümdengelim	Deney	31	14.29	14.67	1.72	-.06	.94
	Kontrol	21	13.95	14.76	2.18		
Yorumlama	Deney	31	16.12	16.54	2.77	-.15	.88
	Kontrol	21	16.66	16.47	.80		
Değerlendirme	Deney	31	8.35	8.35	.19	.39	.69
	Kontrol	21	8.61	8.14	.93		

Çizelge 4.4 incelendiğinde, problem çözme yöntemi kullanılarak sınıf yönetimi dersi işlendiğinde, eleştirel düşünmenin çıkarılma boyutunda deney grubunun son test aritmetik ortalaması 8.58, standart sapması 2.26'dır. Kontrol grubunda ise son test aritmetik ortalama 9.00, standart sapma 1.84'tür. İki grubun ortalamaları karşılaştırıldığında ise, kontrol grubundaki öğrencilerin ortalamasının deney grubuna göre biraz daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak bu farklılık 0.05 anlamlılık düzeyinde değerlendirildiğinde anlamlılık ifade etmemektedir ($p>0.05$). Kısacası, problem çözme yönteminin sınıf yönetimi dersinde kullanılması deney grubunda bulunan öğrenciler lehine eleştirel düşünmenin çıkarılma boyutunda bir sonuç vermemiştir. Bunun sebebi deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin birbirlerine benzer bazı yaşantılardan gelmeleri, örneğin, üniversiteye giriş puanları , özel yetenek sınavına göre bölümlerine yerleştirilmiş olmaları, her iki grubun da psikomotor becerilerle ilgili

bölümlerde okuyor olmaları, dolayısıyla bu öğrencilerin bilişsel becerilerden çok (düşünme, yorumlama, zihinsel analizler yapma, değerlendirme) psikomotor becerilere, yani zihin kas koordinasyonuna dayalı becerilere sahip oldukları, bu yüzden de bu tür bilişsel beceri geliştirme süreçlerinde gelişimlerinin daha yavaş, zayıf ve birbirine benzer oldukları biçiminde ifade edilebilir.

Problem çözme yöntemi kullanılarak sınıf yönetimi dersi işlendiğinde eleştirel düşünmenin varsayımların farkına varma boyutunda deney grubunun son test aritmetik ortalaması 11.25, standart sapması 4.78 olduğu görülmektedir. Kontrol grubunun son test aritmetik ortalaması 9.23, standart sapma 2.14'tür. İki grubun ortalamaları karşılaştırıldığında, deney grubundaki öğrencilerin ortalamasının kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu farklılık 0.05 anlamlılık düzeyinde değerlendirildiğinde de iki grup arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($p < 0.05$). Ancak bu fark deneme sürecinden olabileceği gibi ön test sonuçlarında çıkan başlangıçtaki varsayımların farkına varma düzeyindeki farktan dolayı da olabilir. Yine de bu sonuç, derslerde problem çözme yönteminin kullanılmasının, gelecekte toplum sorunlarını çözmede aktif rol alacak olan öğrencilerin doğru varsayımları bulmalarında dolayısıyla doğru kararlar vermelerinde hazırlayıcı rol oynayacağı ve bu yüzden bu yöntemin kullanımının sağlıklı olacağı yönünde yorumlanabilir.

Problem çözme yöntemi kullanılarak sınıf yönetimi dersi işlendiğinde, eleştirel düşünmenin tüm dengelim boyutunda deney grubunun son test aritmetik ortalamasının 14.67, standart sapmasının 1.72 olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda ise son test aritmetik ortalama 14.76, standart sapma 2.18'dir. İki grubun ortalamaları karşılaştırıldığında ise deney ve kontrol gruplarının ortalamalarının birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Grupların ortalamaları 0.05 anlamlılık düzeyinde değerlendirildiğinde ise iki grup arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($p > 0.05$). Yani problem çözme yönteminin sınıf yönetimi dersinde kullanılması öğrencilerin eleştirel düşüncelerinin tüm dengelim boyutunu deney grubu lehine etkilememiştir. Çıkan bu sonuç, eleştirel düşünmeyi geliştireceği umulan problem çözme

yöntemi uygulamasının süreçte gerek sürenin sekiz hafta gibi kısa bir zaman diliminde gerçekleşmesi, gerekse deney grubundaki öğrencilerin bu yönteme yabancı olmasından dolayı etkili bir şekilde gerçekleştirilememiş olabileceğini düşündürebilir.

Problem çözme yöntemi kullanılarak sınıf yönetimi dersi işlendiğinde eleştirel düşünmenin yorumlama boyutunda deney grubunun son test aritmetik ortalamasının 16.54, standart sapmasının 2.77 olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda ise son test aritmetik ortalama 16.47, standart sapma 2.80'dir. İki grubun ortalamaları karşılaştırıldığında ise deney ve kontrol gruplarının ortalamalarının birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Grupların ortalamaları 0.05 anlamlılık düzeyinde değerlendirildiğinde ise iki grup arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($p>0.05$). Yani problem çözme yönteminin sınıf yönetimi dersinde kullanılması öğrencilerin eleştirel düşüncelerinin yorumlama boyutunu deney grubu lehine etkilememiştir. Çıkan bu sonuç, belki kontrol grubunda derse giren öğretim elemanının geleneksel yöntemle göre ders işleme beklenirken, farkında olmadan zaman zaman öğrencilerin birbiriyle etkileşimlerine, ders içerikleriyle ilgili yorumlamalar, analizler, çıkarımlarda bulunmalar gibi etkinlikler yapmalarına izin vermiş ya da bunları kontrol altına alamamış olma olasılığı ile ilgili olabilir. Ayrıca öğretim elemanı bu değişkenleri kontrol altına alsın bile, öğrencilerin kendi zihinlerinde bu gelişim sürecini yaşamış olmaları ve iki grubun bu yüzden benzer özellikler göstermeleri neden olabilir.

Problem çözme yöntemi kullanılarak sınıf yönetimi dersi işlendiğinde, eleştirel düşünmenin karşıt görüşlerin değerlendirilmesi boyutunda deney grubunun son test aritmetik ortalamasının 8.35, standart sapmasının 2.19 olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda ise son test aritmetik ortalama 8.14, standart sapma 1.93'tür. İki grubun ortalamaları karşılaştırıldığında, deney ve kontrol gruplarının ortalamalarının birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Grupların ortalamaları 0.05 anlamlılık düzeyinde değerlendirildiğinde ise iki grup arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($p>0.05$). Yani problem çözme yönteminin sınıf yönetimi dersinde kullanılması öğrencilerin eleştirel düşüncelerinin karşıt görüşlerin değerlendirilmesi boyutunu deney grubu lehine etkilememiştir. Çıkan bu sonuç, eleştirel düşünmenin

Bloom'un taksonomisiyle ilişkili olduğunu savunan Paul (1995:399)'un yaptığı yorumla açıklanacak olursa, bilindiği üzere Bloom'un taksonomisinde bilişsel alan gelişiminde en üst düzey değerlendirme düzeyidir. Buna göre eleştirel düşünme düzeyinin en üst basamağı da karşıt görüşlerin değerlendirilmesi basamağıdır denilebilir. Başka bir ifadeyle eleştirel düşünme alt boyutlarının da aşamalı bir şekilde sıralandığı varsayılırsa bu düzey en karmaşık ve zor erişilen düzey olacağından, deney grubundaki öğrencilerin bu basamağa ulaşmada sıkıntı yaşamış olabilecekleri söylenebilir.

Çizelge 4.5.

Deney ve Kontrol Gruplarının Toplam Eleştirel Düşünme Düzeyleri Karşılaştırması

	Grup	n	Öntest $\bar{x}$	Sontest $\bar{x}$	sd	z	p
Toplam	Deney	31	56.64	59.41	7.80	-.76	.44
	Kontrol	21	56.71	57.61	5.64		

Çizelge 4.5 incelendiğinde sınıf yönetimi dersinde problem çözme yönteminin kullanılması deney grubundaki öğrencilerin eleştirel düşünme ölçeğinin toplamından alınan son test aritmetik ortalamalarının 59.41, standart sapmalarının 7.80 olduğu, kontrol grubundaki öğrencilerin ise son test aritmetik ortalamalarının 57.61, standart sapmalarının ise 5.64 olduğu görülmektedir. Bu çizelgede genel olarak deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin eleştirel düşünme yönünden orta düzeyde olduğu, ancak iki grup ortalamaları karşılaştırıldığında deney grubundaki öğrencilerin aritmetik ortalamalarının kontrol grubundan daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca toplam ön test aritmetik ortalamalara bakıldığında, iki grubun ortalamalarının bir birine çok yakın değerlerdeyken (ön test =56.64, son test=56.71), son testte deney grubu lehine bir artış görülmektedir. Ancak çıkan sonuçlar 0.05 anlamlılık düzeyinde değerlendirildiğinde iki grup arasında anlamlı bir farkın oluşmadığı görülmektedir ($p>0.05$). Bunun sebebi öğrencilerin daha önceki öğrenim basamaklarında aldıkları ders içeriklerinin çok yüklü olması, dolayı bu basamaklarda görev yapan öğretmenlerin içeriği öğretim yılı sonuna

kadar yetiştirmek kaygısıyla etkin öğrenci katılımının olduğu; araştırma, inceleme, problem çözme, hayatla işlenen konular arsında bağ kurma gibi etkinlik fırsatlarını değerlendirememeleri olabilir. Ayrıca, ortaöğretim ve ilköğretim düzeyinde görev yapan öğretmenlerin denetimine gelen çoğu müfettişin, öğretmenlerden kalıplaşmış, geleneksel, göstermelik evraklar ve belgeler istemeleri ve bunlara göre öğretmenlik becerilerini değerlendirmeleri, dolayısı ile de öğretmenlerin yaratıcılıklarını, bireysel yeteneklerini ve almış oldukları öğretmenlik meslek bilgilerini ders ortamında kullanma ihtiyacı duymamalarının öğrenci davranışlarına yansımalarının birikmiş etkileri de buna neden olabilir. Yapılan bu yorum, Tokyürek (2005) tarafından yapılan araştırma bulgularıyla da desteklenmektedir. Diğer yandan çıkan sonuca bakarak her ne kadar problem çözme yöntemi 0.05 düzeyinde iki grup arasında fark yaratmamış olsa da ortalamalar yönünden değerlendirildiğinde deney grubu lehine çıkan sonuca göre bile bu yöntemin ders içeriklerinde kullanımının yararlı olacağı söylenebilir. Kaldı ki yukarıdaki bazı yorumlarda da belirtildiği gibi hem yöntemin grup için yeni olması hem de grubun becerilerinin psikomotor alanda yüksek olması ve ayrıca gruptaki öğrencilerin bilişsel becerileri ölçtüğü bilinen üniversite sınav sonuçlarının, bilişsel becerileri yüksek derecede göstererek diğer bölümlerde öğrenim gören öğrencilere göre daha düşük olmasından dolayı özel yetenek gerektiren bu bölüme girmiş olmaları ve dolayısı ile bilişsel becerilerin bu grupta daha zor kazandırılmasıyla ilgili olabilir. Yapılan bu yorum, üniversiteye giriş puan ve türünün eleştirel düşünmeye etkisiyle ilgili Kürüm (2002) tarafından yapılan araştırmayla da desteklenmektedir.

4.1.4. Alt Problem 4

Cinsiyet farklılığı deney grubundaki öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinde farklılığa sebep olmakta mıdır?

Bu bölümde, problem çözme yöntemine göre ders işleminin öğrencilerin kız ya da erkek olma durumlarına göre eleştirel düşüncelerinde anlamlı bir farklılık oluşturup

oluşturmadığı araştırılmaya çalışılmış, bu amaçla Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Öğrencilerin cinsiyet farklılıklarının Watson-Glaser eleştirel akıl yürütme ölçeğinin alt boyutlarına göre karşılaştırılması Çizelge 4.6.'da, öğrencilerin cinsiyet farklılıklarının testin bütününe ilişkin karşılaştırılması ise Çizelge 4.7.'de gösterilmiştir.

Çizelge 4.6.

Deney Grubunun Cinsiyet Farklılıkları İle Eleştirel Düşünmenin Alt boyutlarının Karşılaştırılması

Alt Boyutlar	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	sd	z	p
Çıkarsama	Kız	12	7.75	1.65	-1.66	.09
	Erkek	19	9.10	2.46		
Varsayımların Farkına Varma	Kız	12	11.25	2.17	-1.18	.23
	Erkek	19	11.26	5.93		
Tümdengelim	Kız	12	14.25	1.60	-1.17	.23
	Erkek	19	14.67	1.77		
Yorumlama	Kız	12	16.08	1.72	-.86	.38
	Erkek	19	16.84	3.28		
Değerlendirme	Kız	12	8.58	1.83	-.62	.53
	Erkek	19	8.21	2.43		

Çizelge 4.6 incelendiğinde, sınıf yönetimi dersinde problem çözme yönteminin kullanılması durumunda, eleştirel düşünmenin çıkarsama boyutunda kız öğrencilerin aritmetik ortalamalarının 7.75, standart sapmalarının 1.65 olduğu görülmektedir. Erkek öğrencilerin ise aynı alt boyuttaki aritmetik ortalamaları 9.10, standart sapmalarının ise 2.46'dır. Kız ve erkek öğrencilerin ortalamaları karşılaştırıldığında, erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Sonuç, 0.05 anlamlılık düzeyinde değerlendirildiğinde, problem çözme yönteminin iki grup arasında eleştirel düşünmenin çıkarsama boyutunda belirgin bir farklılığa sebep olmadığı görülmektedir ($p>0.05$). Çıkan bu sonuç Basmacı (1998), Şahin (1999) tarafından yapılan araştırma sonuçlarıyla desteklenirken, Simon ve Ward (1974) tarafından yapılan

araştırma bulgularıyla çelişmektedir. Bu çelişkinin sebebi ise bu çalışmanın farklı bir ülkede yapılmış olması, kız ve erkeklerin yetiştiriliş ve eğitim tarzlarının farklı olabileceği ve bunun da eleştirel düşünmeyi bir cins lehine etkilemiş olma olasılığı olarak ifade edilebilir.

Sınıf yönetimi dersinde problem çözme yönteminin kullanılması durumunda, eleştirel düşünmenin varsayımların farkına varma boyutunda kız öğrencilerin aritmetik ortalamaları 11.25, standart sapmalarının 2.17 olduğu görülmektedir. Erkek öğrencilerin ise aynı alt boyuttaki aritmetik ortalamaları 11.26, standart sapmaları ise 5.93'dür. Kız ve erkek öğrencilerin ortalamaları karşılaştırıldığında, her iki grubun aritmetik ortalamalarının birbirine çok yakın değerde olduğu görülmektedir. Ölçümler 0.05 anlamlılık düzeyinde değerlendirildiğinde ise problem çözme yönteminin kız ve erkek öğrencilerde eleştirel düşünmenin varsayımların farkına varma boyutunda anlamlı bir farklılığa sebep olmadığı söylenebilir ($p>0.05$). Ayrıca çıkan bu sonuç, Paul ve arkadaşları ve McBride ve Reed (1998) tarafından yapılan araştırma bulguları ile de desteklenmektedir.

Sınıf yönetimi dersinde problem çözme yönteminin kullanılması durumunda, eleştirel düşünmenin tümdengelim boyutunda kız öğrencilerin aritmetik ortalamaları 14.25, standart sapmalarının, 1.60 olduğu görülmektedir. Erkek öğrencilerin ise aynı alt boyuttaki aritmetik ortalamaları 14.94, standart sapmaları ise 1.77'dir. Kız ve erkek öğrencilerin ortalamaları karşılaştırıldığında, her iki grubun aritmetik ortalamalarının birbirine çok yakın değerde olduğu görülmektedir. Sonuç 0.05 anlamlılık düzeyinde değerlendirildiğinde ise problem çözme yönteminin kız ve erkek öğrencilerde eleştirel düşünmenin tümdengelim boyutunda anlamlı bir farklılığa sebep olmadığı söylenebilir ($p>0.05$). Bunun sebebi her iki cinsin de aynı eğitim- öğretim geçmişine sahip olmaları, yani bilişsel hazırbulunuşluk düzeylerinin birbirine yakın olma ihtimalinin yüksek olmasına ve tamamlanan probleme çözme sürecinin sonunda da bu dengenin bozulmamış olmasıyla ilgili olabilir.

Sınıf yönetimi dersinde problem çözme yönteminin kullanılması durumunda eleştirel düşünmenin yorumlama boyutunda kız öğrencilerin aritmetik ortalamalarının

16.08, standart sapmalarının 1.72 olduğu görülmektedir. Erkek öğrencilerin ise aynı alt boyuttaki aritmetik ortalamaları 16.84, standart sapmaları ise 3.28'dir. Kız ve erkek öğrencilerin ortalamaları karşılaştırıldığında, her iki grubun aritmetik ortalamalarının birbirine çok yakın değerlerde olduğu görülmektedir. Sonuçlar 0.05 anlamlılık düzeyinde değerlendirildiğinde ise problem çözme yönteminin kız ve erkek öğrencilerde eleştirel düşünmenin yorumlama boyutunda anlamlı bir farklılığa sebep olmadığı söylenebilir ($p>0.05$). Çıkan bu sonuç eleştirel düşünmenin yorumlama düzeyinin sondan bir önceki düzey olmasından dolayı kazanılması zor bir zihinsel beceri olduğu düşünülürse ve yukarıdaki bazı yorumlarda da belirtildiği gibi hem zamanın hem öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümün bu becerilerin kazanılmasında eksik kalmış olabilmesiyle açıklanabilir.

Sınıf yönetimi dersinde problem çözme yönteminin kullanılması durumunda, eleştirel düşünmenin karşıt görüşleri değerlendirme boyutunda kız öğrencilerin aritmetik ortalamalarının 8.58, standart sapmalarının 1.83 olduğu görülmektedir. Erkek öğrencilerin ise aynı alt boyuttaki aritmetik ortalamaları 8.21, standart sapmaları ise 2.43'tür. Kız ve erkek öğrencilerin ortalamaları karşılaştırıldığında, her iki grubun aritmetik ortalamalarının birbirine çok yakın değerlerde olduğu görülmektedir. Ölçümler 0.05 anlamlılık düzeyinde değerlendirildiğinde ise problem çözme yönteminin kız ve erkek öğrencilerde eleştirel düşünmenin karşıt görüşleri değerlendirme boyutunda anlamlı bir farklılığa sebep olmadığı söylenebilir ($p>0.05$). Bunun sebebi her iki cins öğrencilerin de beden eğitimi ile ilgili yani psikomotor becerilerin ön planda olduğu bir bölümde öğrenim görüyor olmaları ve dolayısıyla da eleştirel düşünmenin son basamağını yansıtan karşıt görüşleri değerlendirme basamağına öğrencilerin ilgi ihtiyaç ve alışkanlık geçmişleri ya da hazırbulunuşluk düzeyleri birbirlerine yakın olması ve bunun da bir cins lehine fark yaratmaması olabilir. Çıkan bu sonuç, Kürüm (2002) ve Simon ve Ward (1974) tarafından yapılan araştırma bulguları ile çelişmektedir.

Çizelge 4.7.

Deney Grubunun Cinsiyet Farklılıkları İle Toplam Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Karşılaştırılması

	Grup	n	$\bar{x}$	sd	z	p
Toplam	Kız	12	57.91	4.37	-.81	.41
	Erkek	19	60.36	9.34		

Çizelge 4.7 incelendiğinde, sınıf yönetimi dersinde problem çözme yönteminin kullanılması durumunda, kız öğrencilerin eleştirel düşünme ölçeğinin toplamından aldıkları puanların aritmetik ortalamasının 57.91, standart sapmasının 4.37 olduğu görülmektedir. Erkek öğrencilerin aldıkları toplam puanların aritmetik ortalaması ise 60.36, standart sapması ise 9.34'dür. Kız ve erkek öğrencilerin ortalamaları karşılaştırıldığında erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Sonuç, 0.05 anlamlılık düzeyinde değerlendirildiğinde, problem çözme yönteminin iki grup arasında eleştirel düşünme düzeyi açısından anlamlı bir farklılığa sebep olmadığı söylenebilir ($p>0.05$). Çıkan bu sonuç, Kürüm (2002), Deniz (2003), Basmacı (1998), Şahin (1999), Saygılı (2000), Özdemir (2005), Sonmaz (2002) 'ın araştırma bulgularıyla da desteklenmektedir. Bu da araştırma bulgusunun güvenilirliğinin yüksek olduğunu düşündürmektedir. Ancak ulaşılan araştırma sonuçları incelendiğinde, eleştirel düşünme becerisini ölçen alt boyutlu testlerin bazılarında cinsiyet farklılığının eleştirel düşünme açısından farklılık yarattığı bulgularına da ulaşılmıştır. Örneğin Rone ve arkadaşları (2002), eleştirel düşünmenin açık fikirlilik boyutunda kızların erkeklerden daha yüksek düzeye sahip olduğunu, Kürüm (2002), kızların karşıt görüşleri değerlendirme düzeyinde erkeklerden anlamlı bir farka sahip olduğunu, Simon ve Ward (1974) ise eleştirel düşünmenin çıkarsama ve karşıt görüşleri değerlendirme boyutunda, kızların erkeklerden anlamlı düzeyde farklı olduklarını kanıtlamışlardır.

4.1.5. Alt Problem 5

Kitap okuma alışkanlığı deney grubundaki öğrencilerin eleştirel düşünmelerinde farklılığa sebep olmakta mıdır?

Bu bölümde, problem çözme yöntemine göre ders işlemenin öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarına göre eleştirel düşünmelerinde anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığı araştırılmaya çalışılmıştır. Öğrencilerin kişisel bilgiler anketine verdikleri cevaplara bakıldığında öğrencilerin “Nadiren okurum” ile “Genellikle okurum” seçeneklerini işaretledikleri görülmüştür. Bu İki ilişkisiz örneklemden elde edilen puanların birbirinden anlamlı bir şekilde farklı olup olmadığını görebilmek için ise Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. Öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarına göre Watson Glaser eleştirel akıl yürütme ölçeğinden aldıkları puanların karşılaştırılması Çizelge 4.8’de, toplam eleştirel düşünme ölçeğinden aldıkları puanların karşılaştırması ise Çizelge 4.9’da gösterilmiştir.

Çizelge 4.8.

Deney Grubunun Kitap Okuma Alışkanlığı İle Eleştirel Düşünmenin Alt Boyutlarının Karşılaştırılması

Alt Boyutlar	Okuma Sıklıkları	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Çıkarsama	Nadiren Okurum	19	17.34	329.50	88.50	.30
	Genellikle Okurum	12	13.88	166.50		
Varsayımların Farkına Varma	Nadiren Okurum	19	17.18	326.50	91.50	.36
	Genellikle Okurum	12	14.13	169.50		
Tümdengelim	Nadiren Okurum	19	16.18	307.50	110.50	.88
	Genellikle Okurum	12	15.71	188.50		
Yorumlama	Nadiren Okurum	19	17.47	332.00	86.00	.26
	Genellikle Okurum	12	13.67	164.00		
Değerlendirme	Nadiren Okurum	19	18.42	350.00	.68	.06
	Genellikle Okurum	12	12.17	146.00		

Çizelge 4.8 incelendiğinde, çıkarsama boyutunda, nadiren kitap okuduğunu ifade eden öğrenciler, n sıra ortalaması 17.34, genellikle kitap okuduğunu söyleyen öğrencilerin sıra ortalaması 13.88 dir. Çıkan sonuçlar 0.05 anlamlılık düzeyinde değerlendirildiğinde ise problem çözme yöntemine göre ders işlemenin öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarına göre eleştirel düşünme ölçeğinin çıkarsama alt boyutunda anlamlı bir farklılığa yol açmadığı söylenebilir ($p>0.05$). Çıkan bu sonuca öğrencilerin okudukları kitapların nitelik boyutu sebep olabilir. Yani, öğrencilerin okudukları kitapların içerikleri eleştirel düşünmenin gelişimini destekleyici, düşünmeye,

yorumlamaya, çıkarımlarda bulunmaya itici ifadelerden yoksun olmasıyla ilgili olabilir.

Problem çözme yöntemine göre ders işlendiğinde, varsayımların farkına varma boyutunda nadiren kitap okuduğunu belirten öğrencilerin sıra ortalamaları 17.18, genellikle kitap okuduğunu ifade eden öğrencilerin sıra ortalamaları ise, 14.13 dür. Nadiren kitap okuduğunu belirten öğrencilerin ortalamasının genellikle kitap okuduğunu belirten öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Çıkan sonuçlar 0.05 anlamlılık düzeyinde değerlendirildiğinde ise problem çözme yöntemine göre ders işlemenin öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarına göre eleştirel düşünme ölçeğinin varsayımların farkına varma alt boyutunda anlamlı bir farklılığa yol açmadığı görülmektedir ($p>0.05$). Bunun sebebi ise problem çözme yöntemi etkinliklerinden öğrencilerin keyif almamaları ya da alışık oldukları pasif dinleyicilik rolünün yerine kendilerinden beklenen dramatizasyon, tartışma, sorgulama etkinliklerine direnç göstermeleri olabilir.

Problem çözme yöntemine göre ders işlendiğinde, tüm dengelim boyutunda nadiren kitap okuduğunu belirten öğrencilerin sıra ortalamaları 16.18 iken, genellikle kitap okuduğunu ifade eden öğrencilerin sıra ortalaması 15.71 dir. Çıkan sonuçlar 0.05 anlamlılık düzeyinde değerlendirildiğinde ise problem çözme yöntemine göre ders işlemenin öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarına göre eleştirel düşünme ölçeğinin tüm dengelim alt boyutunda anlamlı bir farklılığa yol açmadığı görülmektedir ($P>0.05$). Bunun sebebi günümüzde de bir çok eğitimcinin birinci dereceden eleştirdiği eğitim sorunları arasında bulunan öğrencilerin ezberciliğinin ön planda olduğu, bilişsel alanın en alt basamağı olan bilgi düzeyinde yetiştirilmiş olmaları, yorumlama analiz sentez değerlendirme gibi düşünme süreçlerinin daha önceki almış oldukları derslerde kazandırılmamış olması dolayısıyla da okumuş olduklarını ifade ettikleri kitaplara da bu becerileri öteleyememeleri olabilir.

Problem çözme yöntemine göre ders işlendiğinde, yorumlama boyutunda, nadiren kitap okuduğunu ifade eden öğrencilerin sıra ortalaması 17.47, genellikle kitap okuduğunu ifade eden öğrencilerin sıra ortalaması ise, 13.67dir. Çıkan sonuçlar 0.05 anlamlılık düzeyinde değerlendirildiğinde ise problem çözme yöntemine göre ders

işlemenin öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarına göre eleştirel düşünme ölçeğinin yorumlama alt boyutunda anlamlı bir farklılığa yol açmadığı söylenebilir ($p>0.05$). Bunun sebebi ise problem çözme yöntemini kullanan öğretim elemanının yani araştırmacının kendisinin her ne kadar titiz çalıştığına inansa da, bu yöntemi etkili bir şekilde derste kullanamamış, öğrencileri iyi yönlendirememiş, iyi organize edememiş ya da motive edememiş olmasıyla ilgili olabilir.

Problem çözme yöntemine göre ders işlendiğinde, karşıt görüşlerin değerlendirilmesi boyutunda, nadiren kitap okuduğunu ifade eden öğrencilerin sıra ortalaması 18.42, genellikle kitap okuduğunu ifade eden öğrencilerin sıra ortalaması 12.17 dir. 0.05 anlamlılık düzeyinde değerlendirildiğinde, problem çözme yöntemine göre ders işlemenin öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarına göre eleştirel düşünme ölçeğinin karşıt görüşlerin değerlendirilmesi alt boyutunda anlamlı bir farklılığa yol açmadığı söylenebilir ($p>0.05$). Çıkan bu sonuç Gürkaynak ve arkadaşları (2003), tarafından öne sürülen eleştirel düşünmenin geliştirilmesinde kitap okumanın yanında okunan kitapların içeriklerinin sınıf ortamlarında tartışılması, bu konularla ilgili sorular sorularak öğrencilerin zihinsel analizler yapmalarıyla desteklenmesinin gereği ancak bu uygulamanın öğrencilerin geçmiş öğrenim hayatlarında yerine getirilmemiş olması ile ilgili olabilir.

Çizelge 4.9.

Deney Grubunun Kitap Okuma Alışkanlığı İle Toplam Eleştirel Düşünme Düzeyinin Karşılaştırılması

Okuma Sıklığı	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Nadiren	19	18.84	358.00	.60	.02
Genellikle	12	11.50	138.00		

Çizelge 4.9 incelendiğinde, problem çözme yöntemine göre ders işlendiğinde, nadiren kitap okuduğunu belirten öğrenciler toplam eleştirel düşünme ölçeğindeki sıra ortalamaları 18.84, genellikle kitap okuduğunu belirten öğrencilerin sıra ortalamaları ise 11.50 dir. Çıkan sonuçlar 0.05 anlamlılık düzeyinde değerlendirildiğinde ise problem çözme yöntemine göre ders işlemenin öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarına göre toplam eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede nadiren kitap okuduğunu ifade eden öğrencilerin lehine anlamlı bir fark oluşturduğu görülmektedir. Çıkan sonuç, öğrencilerin kendilerini yanlış algılamalarıyla ilgili olabilir. Yani aslında nadiren kitap okuduğunu ifade eden öğrenciler genellikle kitap okuduklarını ifade eden öğrencilere göre daha fazla kitap okuyor olabilirler. Ya da genellikle kitap okuduğunu ifade eden öğrencilerin okudukları kitapların nitelikleri eleştirel düşünmeyi geliştirici özelliklerden yoksun olabilir. Çıkan sonuç, Petterson (1993) ve Finlay ve arkadaşları (2005), tarafından yapılan araştırma bulgularıyla çelişmektedir. Bunun sebebi, her iki çalışmanın da nitel boyutta yapılmış olması dolayısıyla, araştırmaların gözlem ve görüşme içeriyor olmasıyla nispeten daha güvenilir veriler içeriyor olmasıyla ilgili olabilir.

4.1.6. Alt Problem 6

Anne eğitim düzeyi deney grubundaki öğrencilerin eleştirel düşüncelerinde farklılığa sebep olmakta mıdır?

Bu bölümde, problem çözme yöntemine göre ders işlemenin öğrencilerin annelerinin eğitim düzeylerine göre eleştirel düşüncelerinde anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığı araştırılmaya çalışılmıştır. Öğrencilerin kişisel bilgiler anketine verdikleri cevaplara bakıldığında öğrencilerin “ilk okul” ile “lise” seçeneklerini işaretledikleri görülmüştür. İki ilişkisiz örneklem grubundan elde edilen bu verilerin istatistiksel işlemi için ise Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. Öğrencilerin annelerinin eğitim düzeylerinin Watson-Glaser eleştirel akıl yürütme ölçeğinin alt boyutları ile karşılaştırılması Çizelge 4.10’da, testin bütününe ilişkin puanlarının karşılaştırılması ise Çizelge 4.11’de gösterilmiştir.

Çizelge 4.10.
Deney Grubunun Anne Eğitim Düzeyi İle Eleştirel Düşünmenin Alt
Boyutlarının Karşılaştırılması

Alt Boyutlar	Anne Eğitim Düzeyi	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Çıkarsama	İlk Okul	24	15.17	364.00	64.00	.36
	Lise	7	18.86	132.00		
Varsayımların Farkına Varma	İlk Okul	24	15.46	371.00	71.00	.56
	Lise	7	17.86	125.00		
Tümdengelim	İlk Okul	24	16.48	395.50	72.50	.59
	Lise	7	14.36	100.50		
Yorumlama	İlk Okul	24	15.58	374.00	74.00	.66
	Lise	7	17.43	122.00		
Değerlendirme	İlk Okul	24	15.02	360.50	60.50	.27
	Lise	7	19.36	135.50		

Çizelge 4.10 incelendiğinde, problem çözme yöntemiyle ders işlenmesi durumunda, annesi ilkokul mezunu öğrencilerin çıkarsama boyutunda sıra ortalaması 15.17, annesi lise mezunu öğrencilerin sıra ortalaması ise 18.86 dır. Görüldüğü gibi annesi lise mezunu öğrencilerin sıra ortalaması annesi ilkokul mezunu olan öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur. Ancak çıkan sonuçlar 0.05 anlamlılık düzeyinde

değerlendirildiğinde, problem çözme yönteminin, öğrencilerin annelerinin eğitim durumuna göre eleştirel düşünmenin çıkarsama boyutunda anlamlı bir farklılığa sebep olmadığı söylenebilir ($p>0.05$). Bunun sebebi, annelerin çocuklarını yetiştirirken aldıkları eğitimle ilgili bilgi ve becerilerini kullanmak yerine, kendi ailelerinden ve çevrelerinden öğrendikleri bilgi ve becerileri kullanmaları olabilir.

Problem çözme yöntemiyle ders işlenmesi durumunda, annesi ilkokul mezunu öğrencilerin varsayımların farkına varma boyutunda sıra ortalaması 15.46, annesi lise mezunu öğrencilerin sıra ortalaması ise 17.86 dır. Görüldüğü gibi annesi lise mezunu öğrencilerin sıra ortalaması annesi ilkokul mezunu olan öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur. Ancak Çıkan sonuçlar 0.05 anlamlılık düzeyinde değerlendirildiğinde problem çözme yönteminin, öğrencilerin annelerinin eğitim durumuna göre eleştirel düşünmenin varsayımların farkına varma boyutunda anlamlı bir farklılığa sebep olmadığı söylenebilir ($p>0.05$). Bunun sebebi ise, öğrencilerin annelerinin geçirdiği öğrenim yaşantısının niteliği olabilir. Yani öğretim basamakları arasındaki farkın sadece bilgi düzeyi açısından farklılık yaratmış olması, bunun yanı sıra olması gereken, soran, sorgulayan, olaylara çok yönlü bakan, problemlere etkin çözümler üreten programlardan geçmemiş olmaları ve bunun sonucu olarak da yetiştirdikleri çocuklarında da bu özelliklerin oluşmasına zemin oluşturamamış olmaları olabilir.

Problem çözme yöntemiyle ders işlenmesi durumunda, annesi ilkokul mezunu öğrencilerin tüm dengelim boyutunda sıra ortalaması 16.48, annesi lise mezunu öğrencilerin sıra ortalaması ise 14.36 dır. Annesi ilkokul mezunu öğrencilerin sıra ortalaması annesi lise mezunu olan öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur. Ancak Sonuçlar 0.05 anlamlılık düzeyinde değerlendirildiğinde ise problem çözme yönteminin, öğrencilerin annelerinin eğitim durumuna göre eleştirel düşünmenin tüm dengelim boyutunda anlamlı bir farklılığa sebep olmadığı görülmektedir ($p>0.05$). Bu sonuç ise, özellikle annesi lise mezunu olan öğrencilerin annelerinin muhtemelen bir meslek dalında görev yapıyor olmaları ve bu yüzden çocuklarıyla geçirmeleri gereken zamanlarda görev yerlerinde olmaları ve çocuklarıyla yeterince birlikte olmadıklarından, onlarla hem duygusal hem de bilişsel becerilerini paylaşma ve bu

yapılarını geliştirmekte yetersiz kalmaları ve çocukların annelerinden çok eğitim düzeyi düşük bakıcılar tarafından yetiştirilmiş olmalarından ileri gelebilir.

Problem çözme yöntemiyle ders işlenmesi durumunda, annesi ilköğretim mezunu öğrencilerin yorumlama boyutunda sıra ortalaması 15.58, annesi lise mezunu öğrencilerin sıra ortalaması ise 17.43 dır. Görüldüğü gibi annesi lise mezunu öğrencilerin sıra ortalaması annesi ilköğretim mezunu olan öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur. Ancak çıkan sonuçlar 0.05 anlamlılık düzeyinde değerlendirildiğinde problem çözme yönteminin, öğrencilerin annelerinin eğitim durumuna göre eleştirel düşünmenin yorumlama boyutunda anlamlı bir farklılığa sebep olmadığı görülmektedir ($p>0.05$). Çıkan bu sonuç Kürüm (2002) tarafından yapılan araştırma bulgularıyla çelişmektedir. Bunun sebebi ise Kürüm'ün yaptığı çalışmadaki örneklemin sayı olarak daha fazla olmasıyla ya da örneklem grubunda çeşitli öğretmenlik programlarından öğrenciler bulunmasıyla ilgili olabilir.

Problem çözme yöntemiyle ders işlenmesi durumunda, annesi ilköğretim mezunu öğrencilerin karşıt görüşlerin değerlendirilmesi boyutunda sıra ortalaması 15.02, annesi lise mezunu öğrencilerin sıra ortalaması ise 19.36 dır. Görüldüğü gibi annesi lise mezunu öğrencilerin sıra ortalaması annesi ilköğretim mezunu olan öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur. değerlendirilmesi boyutunda en yüksek etkiyi yaptığı söylenebilir. Ancak, çıkan sonuçlar 0.05 anlamlılık düzeyinde değerlendirildiğinde ise problem çözme yönteminin, öğrencilerin annelerinin eğitim durumuna göre eleştirel düşünmenin karşıt görüşlerin değerlendirilmesi boyutunda anlamlı bir farklılığa sebep olmadığı görülmektedir ($p>0.05$). Bunun sebebi de gerek problem çözme yönteminin gerçek başarısı için, gerekse eleştirel düşünmenin gelişimi için öğrencilerin aile yaşantılarından başlayan informal eğitime olan ihtiyaçları, ancak öğrencilerin bu süreci gerektiği şekilde yaşayamamış, yani annelerin aldıkları eğitim farkını yaşantılarına transfer edememiş olmaları, bir başka ifadeyle çocuklarının yetiştirilmesine yansıtamamaları olabilir.

Çizelge 4.11.***Deney Grubunun Anne Eğitim Düzeyi İle Toplam Eleştirel Düşünme düzeyinin Karşılaştırılması***

Anne Eğitim Düzeyi	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
İlkokul	24	15.02	360.50	60.50	.27
Lise	7	19.36	135.50		

Çizelge 4.11 incelendiğinde, problem çözme yöntemiyle ders işlenmesi durumunda, annesi ilkokul mezunu öğrencilerin toplam eleştirel düşünme ölçeğinden aldıkları puanların sıra ortalaması 15.02, annesi lise mezunu öğrencilerin sıra ortalaması ise 19.36 dır. Görüldüğü gibi annesi lise mezunu öğrencilerin sıra ortalaması annesi ilkokul mezunu olan öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur. Ancak, çıkan sonuçlar 0.05 anlamlılık düzeyinde değerlendirildiğinde ise problem çözme yönteminin, öğrencilerin annelerinin eğitim durumuna göre toplam eleştirel düşünme düzeylerinde birbirlerine göre anlamlı bir farklılık yaratmamıştır denebilir ($p>0.05$). Çıkan bu sonuç, Basmacı (1998) ve Dil (2001) tarafından yapılan araştırma bulgularıyla desteklenirken, Kürüm (2002) ve Saygılı (2000) tarafından yapılan araştırma bulgularıyla çelişmektedir. Bu durum ise araştırmacıların kullandığı grubun ve sayının farkıyla ilgili olabilir.

4.1.7. Alt Problem 7***Baba Eğitim Düzeyi Deney Grubundaki Öğrencilerin Eleştirel Düşünmelerinde Farklılığa Sebep Olmakta Mıdır?***

Bu bölümde, problem çözme yöntemine göre ders işlemenin öğrencilerin babalarının eğitim düzeylerine göre eleştirel düşünmelerinde anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığı araştırılmaya çalışılmıştır. Öğrencilerin kişisel bilgiler anketine

verdikleri cevaplar incelendiğinde, “ İlköğretim” ile “Lise” seçeneklerini işaretledikleri görülmüştür. İki ilişkisiz örneklem grubundan elde edilen bu verilerin analizinde ise Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. Öğrencilerin babalarının eğitim düzeylerinin Watson-Glaser eleştirel akıl yürütme ölçeğinin alt boyutları ile karşılaştırılması Çizelge 4.12’de, testin bütününe ilişkin puanlarının karşılaştırılması ise Çizelge 4.13’de gösterilmiştir.

Çizelge 4.12.

Deney Grubunun Baba Eğitim Düzeyi İle Eleştirel Düşünmenin Alt Boyutlarının Karşılaştırılması

Alt Boyutlar	Baba Eğitim Düzeyi	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Çıkarsama	İlköğretim	16	15.59	249.50	113.50	.80
	Lise	15	16.43	246.50		
Varsayımların Farkına Varma	İlköğretim	16	15.91	254.50	118.50	.95
	Lise	15	16.10	241.50		
Tümdengelim	İlköğretim	16	14.13	226.00	90.00	.24
	Lise	15	18.00	270.00		
Yorumlama	İlköğretim	16	13.38	214.00	78.00	.10
	Lise	15	18.80	282.00		
Değerlendirme	İlköğretim	16	15.84	253.50	177.50	.92
	Lise	15	16.17	242.50		

Çizelge 4.12 incelendiğinde, problem çözme yöntemiyle ders işlenmesi durumunda, babası ilköğretim mezunu öğrencilerin çıkarsama boyutunda sıra ortalaması 15.59, babası lise mezunu öğrencilerin sıra ortalaması ise 16.43 dür. Görüldüğü gibi babası lise mezunu öğrencilerin sıra ortalaması babası ilköğretim mezunu olan öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur. Ancak çıkan sonuçlar 0.05 anlamlılık düzeyinde değerlendirildiğinde ise problem çözme yöntemiyle ders işlemenin, öğrencilerin babalarının eğitim durumuna göre eleştirel düşünme ölçeğinin çıkarsama alt boyutunda anlamlı bir farklılık yaratmadığı görülmektedir ($p>0.05$). Çıkan bu sonuç, Kürüm (2002) tarafından yapılan araştırma sonucuyla çelişmektedir. Bunun sebebi ise araştırma gruplarının ve araştırmaya katılan öğrencilerin sayılarının farklı olması olabilir.

Problem çözme yöntemiyle ders işlenmesi durumunda, babası ilköğretim mezunu öğrencilerin varsayımların farkına varma boyutunda sıra ortalaması 15.91, babası lise mezunu öğrencilerin sıra ortalaması ise 16.10 dur. Görüldüğü gibi babası lise mezunu öğrencilerin sıra ortalaması babası ilköğretim mezunu olan öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur. Ancak, çıkan sonuçlar 0.05 anlamlılık düzeyinde değerlendirildiğinde, problem çözme yöntemiyle ders işlemenin, öğrencilerin babalarının eğitim durumuna göre eleştirel düşünme ölçeğinin varsayımların farkına varma alt boyutunda anlamlı bir farklılık yaratmadığı görülmektedir ($p>0.05$). Bunun sebebi, babaların birbirlerine göre eğitim farklarının, alan bilgisi dışında nitelik yönünden çok yakın özellikte olma ihtimali olabilir. Bir başka ifadeyle, eğitim düzeyi yüksek babaların aldıkları eğitim düzeyinden beklenen analitik düşünme, problem çözme, yeni durumlara uyum sağlayabilme, gelişen yeni durumlarla ilgili etkili kararlar alabilme gibi özellikler yönünden çocuklarına iyi bir model olamama ihtimali ve bunun olumsuz etkisi olabilir.

Problem çözme yöntemiyle ders işlenmesi durumunda, babası ilköğretim mezunu öğrencilerin tümdengelim boyutunda sıra ortalaması 14.13, babası lise mezunu öğrencilerin sıra ortalaması ise 18.00 dır. Görüldüğü gibi babası lise mezunu öğrencilerin sıra ortalaması babası ilköğretim mezunu olan öğrencilere göre daha

yüksek bulunmuştur. Ancak, çıkan sonuçlar 0.05 anlamlılık düzeyinde değerlendirildiğinde, problem çözme yöntemiyle ders işlemenin, öğrencilerin babalarının eğitim durumuna göre eleştirel düşünme ölçeğinin tümdengelim alt boyutunda anlamlı bir farklılık yaratmadığı görülmektedir ($p>0.05$). Bunun sebebi ise babası lise mezunu öğrencilerin babalarının ilköğretim mezunu olanlara göre muhtemelen daha zihinsel yorgunluğa sebep olan bir meslekte çalışıyor olmaları ve dolayısıyla bu babaların yorgun bir günün ardından evlerine geldiklerinde zihinsel olarak dinlenme ihtiyacı duymaları bu yüzden de çocuklarıyla sohbet etme, fikir alışverişinde bulunma gibi etkileşime girememiş olmalarıyla ilgili olabilir.

Problem çözme yöntemiyle ders işlenmesi durumunda, babası ilköğretim mezunu öğrencilerin yorumlama boyutunda sıra ortalaması 13.38, babası lise mezunu öğrencilerin sıra ortalaması ise 18.80 dir. Görüldüğü gibi babası lise mezunu öğrencilerin sıra ortalaması babası ilköğretim mezunu olan öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur. Ancak, çıkan sonuçlar 0.05 anlamlılık düzeyinde değerlendirildiğinde, problem çözme yöntemiyle ders işlemenin, öğrencilerin babalarının eğitim durumuna göre eleştirel düşünme ölçeğinin yorumlama alt boyutunda anlamlı bir farklılık yaratmadığı görülmektedir ($p>0.05$). Çıkan bu sonucun, Kürüm (2002) tarafından yapılan araştırma bulgusuyla çelişmektedir. Bunun sebebi ise araştırma gruplarının ve araştırmaya katılan öğrenci sayısının farklı olmasıyla ilgili olabilir.

Problem çözme yöntemiyle ders işlenmesi durumunda, babası ilköğretim mezunu öğrencilerin karşıt görüşlerin değerlendirilmesi boyutunda sıra ortalaması 15.84, babası lise mezunu öğrencilerin sıra ortalaması ise 16.17 dir. Görüldüğü gibi babası lise mezunu öğrencilerin sıra ortalaması babası ilköğretim mezunu olan öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur. Ancak çıkan sonuçlar 0.05 anlamlılık düzeyinde değerlendirildiğinde, problem çözme yöntemiyle ders işlemenin, öğrencilerin babalarının eğitim durumuna göre eleştirel düşünme ölçeğinin karşıt görüşlerin değerlendirilmesi alt boyutunda anlamlı bir farklılık yaratmadığı görülmektedir ($p>0.05$). Bunun sebebi de problem çözme yöntemine göre ders işleyen öğretim elemanının

süreçte kullandığı problemlerin ve bu problemlere çözüm buldurma tekniklerinin, araştırmanın sonunda öğrencilere verilen eleştirel düşünmeyi ölçtüğü düşünülen ölçekteki soruları çözmelerini geliştirici etkinlikler olmamasıyla ilgili olabilir.

Çizelge 4.13.

Deney Grubunun Baba Eğitim Düzeyi ile Toplam Eleştirel Düşünme Düzeyinin Karşılaştırılması

Baba Eğitim Düzeyi	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
İlköğretim	16	13.94	223.00	87.00	.20
Lise	15	18.20	273.00		

Çizelge 4.13 incelendiğinde, problem çözme yöntemiyle ders işlenmesi durumunda, babası ilköğretim mezunu öğrencilerin toplam eleştirel düşünme ölçeğinden aldıkları puanların sıra ortalaması 13.94, babası lise mezunu öğrencilerin sıra ortalaması ise 18.20 dir. Görüldüğü gibi babası lise mezunu öğrencilerin sıra ortalaması babası ilköğretim mezunu olan öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur. Ancak, çıkan sonuçlar 0.05 anlamlılık düzeyinde değerlendirildiğinde, problem çözme yöntemiyle ders işlemenin, öğrencilerin babalarının eğitim durumuna göre toplam eleştirel düşünme ölçeği sıra ortalamalarına göre anlamlı bir farklılık yaratmadığı söylenebilir ($p>0.05$). Çıkan bu sonuç, Basmacı (1998) ve Dil (2001) tarafından yapılan araştırma sonuçlarıyla desteklenirken, Kürüm (2002) ve Saygılı (2000) tarafından yapılan araştırma bulgularıyla çelişmektedir. Bu sonuçlar, bir çocukta eleştirel düşünmenin gelişmesinin babanın eğitim düzeyinden çok o babanın aldığı eğitimi çocuğuna yansıtabilme özelliği ile ilgili olduğunu düşündürebilir.

5. BÖLÜM

SONUÇLAR VE TARTIŞMA

Bu bölüde, araştırma bulgularına dayanılarak varılan sonuçlar bulunmaktadır.

Bu araştırmada, problem çözme yöntemine göre ders işlemenin öğrencilerin eleştirel düşünmelerine ve başarılarına etkisi araştırılmaya çalışılmıştır. Araştırmada, öğrencilerin bilişsel başarılarını ölçmek için araştırmacı tarafından hazırlanan başarı testi, öğrencilerin eleştirel düşünmelerini ölçmek için de Watson-Glaser tarafından geliştirilen eleştirel akıl yürütme ölçeği kullanılmıştır. Toplanan veriler üzerinde uygulanan istatistiksel analizler sonucunda ulaşılan bulgularla ilgili sonuçlar aşağıda özetlenmiştir:

1. Problem çözme yönteminin, eleştirel düşünmeye etkisini ölçebilmek amacıyla yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçlarına göre, problem çözme yöntemi deney grubundaki öğrencilerin eleştirel düşünmelerinde anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır.

2. Problem çözme yönteminin öğrencilerin başarılarına etkisi olup olmadığını bulabilmek için yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonucuna göre, problem çözme yöntemi öğrencilerin başarılarında üzerinde anlamlı bir fark yaratmıştır.

3. Problem çözme yönteminin kullandığı deney grubu ile kontrol grubunun eleştirel düşünme düzeylerinde araştırma sonucunda anlamlı bir fark oluşup oluşmadığını görebilmek için yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre, iki grup arasında Watson-Glaser eleştirel akıl yürütme ölçeğinin varsayımların farkına varma boyutunda deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuş, ancak ölçeğin bütününe ilişkin bulgulara bakıldığında iki grup arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür.

4. Problem çözme yönteminin cinsiyet farklılığına göre öğrencilerin eleştirel düşünmelerinde yaptığı etkiyi belirlemek üzere uygulanan Mann-Whitney U testi sonucuna göre, problem çözme yöntemi öğrencilerin cinsiyetlerine göre eleştirel düşünmelerinde anlamlı bir fark oluşturmamıştır.

5. Problem çözme yönteminin öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarına göre eleştirel düşünmelerindeki etkisini ölçmek için uygulanan Mann-Whitney U testi sonucuna göre, problem çözme yöntemi öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarına göre toplam eleştirel düşünmelerinde nadiren kitap okuduğunu belirten öğrenciler lehine anlamlı bir fark oluşturmuştur.

6. Problem çözme yönteminin öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyine göre eleştirel düşünmelerindeki etkisini ölçmek için uygulanan Mann-Whitney U testi sonucuna göre, problem çözme yöntemi annelerin eğitim düzeylerine göre öğrencilerin eleştirel düşünmelerinde anlamlı bir fark oluşturmamıştır.

7. Problem çözme yönteminin öğrencilerin babalarının eğitim düzeyine göre eleştirel düşünmelerindeki etkisini ölçmek için uygulanan Mann-Whitney U testi sonucuna göre, problem çözme yönteminin babaların eğitim düzeylerine göre öğrencilerin eleştirel düşünmelerinde anlamlı bir fark oluşturmadağı görülmüştür.

6.BÖLÜM

ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularından çıkan sonuçlara göre önerilerde bulunulmuştur.

1. Yapılan bu araştırmanın sonunda, her ne kadar problem çözme yönteminin eleştirel düşünme üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığı sonucu çıksa da yapılacak yeni araştırmalarda daha fazla sürede bu yöntem kullanılarak daha istendik sonuçlara ulaşılabilir.

2. Araştırma sonucunda, problem çözme yönteminin öğrencilerin başarılarında anlamlı bir fark yarattığı görülmektedir. Yapılan literatür çalışmalarında da bu araştırma sonucunu destekleyen araştırmalara ulaşılmıştır. Bu sonuçlara dayanarak bu yöntemin öğretim kademelerinin hepsinde kullanımını teşvik etmek amacıyla bu konuyla ilgili araştırma bulguları, yayınlar öğretmenlere ulaştırılabilir ya da bu yöntemi tanıtıcı hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.

3. Araştırmanın sonucunda problem çözme yöntemi deney ve kontrol grupları arasında toplam eleştirel düşünme yönünden anlamlı bir fark oluşturmamıştır. Ancak, daha farklı çalışma gruplarıyla bu yöntem denenerek daha istendik sonuçlar elde edilebilir. Ayrıca gerek problem çözmenin gerekse eleştirel düşünmenin gelişiminde alt basamaklarda alınan eğitimlerin önemi de düşünülürse, bu basamaklarda yöntemin başarısını artıracak problem çözmeye dönük çalışmalar öğrencilerde alışkanlık düzeyine getirilerek hazırbulunuşluk düzeyleri yükseltilebilir.

4. Bu araştırma, Huitt (1998), belirttiği gibi eleştirel düşünmenin sadece bir ders içeriği ve süresi içinde geliştirilmesinin çok zor olduğunu göstermiştir. Bu yüzden

eğer yetiştirilen insanların kendi sorunlarına ve toplum sorunlarına duyarlı, demokrasinin uygulayıcısı, haklarını bilen ve sorgulayan insanlar olmaları isteniyorsa insan yetiştirme düzenekleri olan eğitim ve öğretim programlarının her düzeyinde bu yönetime mutlaka yer verilmelidir.

5. Araştırma sonunda problem çözme yöntemi, nadiren kitap okuduğunu ifade eden öğrencilerin toplam eleştirel düşüncelerinde genellikle kitap okuduğunu ifade eden öğrencilere göre anlamlı fark yaratmıştır. Çıkan bu sonucun öğrencilerin kendilerini algılamalarındaki yanılıyla ilgili olup olmadığı ya da okuma alışkanlıklarıyla ilgili verdikleri bilgilerin gerçeği yansıtıp yansıtmadığıyla ilgili gözlem, görüşmeler yapılarak bu sonuç nitel mini bir çalışmayla daha net hale getirilebilir.

6. Araştırma sonunda anneleri ve babaları lise mezunu olan öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin de yüksek olması beklenirken, bu beklentiye olumlu bir yanıt alınamamıştır. Bu sonuç, lise mezunu anne ve babaların aldıkları eğitimin nitelik farkını çocuklarının gelişimine aktaramadıklarını göstermektedir. Bu sonuç, aynı zamanda anne ve babaların mezun oldukları öğretim programının kalitesi hakkında da bilgi vermektedir. Kaldı ki söz konusu ebeveynlerin almış oldukları eğitim onları bilişsel alanın bilgi düzeyinin üstüne yani, yorumlama, uygulama, analiz, sentez ya da değerlendirme düzeyine çıkartmış olsaydı daha istendik sonuçlara ulaşılma olasılığı artacaktı. Bu yüzden aynı zamanda geleceğin anne babalarını yetiştiren orta öğretim programlarında kendilerinden beklenen üst düzey bilişsel becerileri öğrencilere kazandıracak yeni düzenlemeler yapılmalıdır.

7. Bu araştırma sonuçları, sayı olarak az bir grup üzerinden alınan verilere ilişkin sonuçlarıdır. Bu yüzden daha güvenilir sonuçlar için öğrenci sayısının daha fazla olduğu gruplar üzerinde tekrarlanması daha değişik sonuçlara ulaşılabilir.

8. Eleştirel düşünmenin hem öğrencilerin kişisel ihtiyaçlarını karşılamada hem de toplumun problemlerini çözmede anahtar rol üstlenmesinden dolayı bu becerinin gerçek hayatta karşılaşılan problemlerin içerik olarak alındığı ve Eleştirel Düşünmeyi etkin hale getirebilecek “ Felsefeye giriş” , “ Bilgi felsefesi” derslerinin okutulmasıyla olabileceğinin anlaşılması gerekir.

9. İnsan hayatının, problemler ve bunların çözümü üzerine kurulduğu düşünülürse problem çözme becerisinin yetiştirilen insanlara kazandırılmasının zorunluluğu kendini hissettirecektir. Bu yüzden eğitim programlarının bilgiyi öğretmekten çok, düşünmeyi etkin kılabilcek konuma getirilmesi, eleştirel düşünme becerisinin sistematik olarak kazandırılmasına yönelik çalışmaların yapılması gerekmektedir.

10. İlk ve orta öğretim kademelerinde görev yapan öğretmenlerin aldıkları öğretmenlik meslek dersleri becerilerini daha etkin ve yaratıcı bir şekilde kullanmalarına izin vermek amacıyla ders içerikleri azaltılmalı, öğretmenlerin denetlenmesi esnasında da derslerini farklı, orijinal, kendine özgü, yaratıcı şekilde işleyen öğretmenler maddi ve manevi ödüllendirilme yoluna gidilmelidir.

KAYNAKÇA

AÇIKGÖZ, Ü. Kamile. Etkili Öğrenme ve Öğretme. İzmir: Kanyılmaz Matbaası,1996.

ADAMS, Chris. “Attitude , Distance Education Task Force Report”,
URL:Http:// Library.usask.ca/ustudy/ciritical/atitude.html.2001.

AKBIYIK, Cenk ”Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Akademik Başarı”.Yayımlanmamış
Yüksek Lisans Tezi, **Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler**
Enstitüsü, 2001.

AKINOĞLU, Orhan “Eleştirel Düşünme Becerilerini Temel Alan Fen Bilgisi
Öğretiminin Öğrenme Ürünlerine Etkisi” .Yayımlanmış Doktora Tezi,
Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2001.

AKSU, Ayşenur “Beşinci Sınıf Öğrencilerinde Öğretim Yöntemi ve Cinsiyetin
Fen Başarısı, Mantıksal ve Yaratıcı Düşünme Yeteneğine Etkileri, ”
Eğitim Ve Bilim, Sayı :67, 1988, ss.7.

ARIK, Alev. **Yaratıcılık**. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları,1987.

AYDIN, Ayhan. **Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi**. İstanbul: Alfa Yayınları, 1999.

BANK,C, Mc Carty,J. - RASOOL,J. **Critical Thinking-Reading and Writing İn A**
DiverseWorld.California:Wadsworth Publishing Company,1993.

BARELL, John..**Removig Impediments To Change**. A. Costa (Ed),
Developing Minds.Virginia: Association For Supervision and Curriculum
Development, 1985:33-40.

BASBACI, Suna Kılınç ” Üniversite Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerini Algılamalarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Malatya İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 1998.

BEYER, K. Barry. **Practical Strategies For The Teaching Of Thinking**. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1985, S.33.

BEYER, Barry K. **Practical Strategies For the Teaching Of Thinking**. Boston: Allyn And Bacon Inc., 1987.

BİLEN, Mürüvvet. **Plandan Uygulamaya Öğretim**. Ankara: Anı Yayıncılık, 1996.

BİLEN, Mürüvvet. **Plandan Uygulamaya Öğretim**. Ankara: Anı Yayıncılık, 2002.

BİSSELL, Ahrash N- LEMONS, Paul P.” A New Methot For Assessing Critical Thinking İn The Classroom.” **Bioscience**, Cilt:1, Sayı:56, 2006, ss.66-72.

BOWMAN, Elaine Lousie “Philosophy Professors’ Conception, Teaching, and Assessment Of Critical Thinking” .Yayımlanmış Doktora Tezi, **Oklahoma: Southern Nazarene University**, 1987.

BRİGHTMAN, Harvey, j. “GSU Master Teacher Program: On Critical Thinking”, <http://www.austhink.com/critical/pages/teaching.html>. 2004.

BRANCH, Jean Bobbie “The Relationship Among Critical Thinking, Clinical Decision Making and Clinical Practica: A Comparative Study”. Yayımlanmış Doktora Tezi, **Idaho: University Of Idaho**, 2000.

BRANDT, Ronald S. **Comparing Approaches To Thinking A. Costa (Ed),
Developing Minds**, Virginia: Association For Supervision And Curriculum
Development, 1985:244-246.

BRUER,J.T. **Schools For Thought. A Since Of Learning İn The
Classroom**.Cambridge:MA Mit Press, 1993.

BÜYÜKKANTARCIOĞLU, Nalan . “Bilgi Toplumu Oluşturma Bağlamında Türk
Edebiyatı Dersi Üzerine Düşünceler”,
<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/169/nalan.pdf>.

CAROL, Tama M. “Critical Thinking: Promoting it in the Classroom,” **ERIC
No: ED306554**. 1989.

CHAU-KLU , Cheung Ve Diğerleri.” Critical Thinking Amang University Students:
Does The Familybackground Matter?,” **College Student Journal**,
Cilt:4, Sayı:35, 2001, ss.4-21.

COSTA, Arthur. **Developing Minds**. Virginia: Association For Supervision and
Curriculum Development, 1985.

CRAWER,K,W. **School Library** .Media Quatrely, 1989, 1, 13-18.

CÜCELOĞLU, Doğan. **İyi Düşün Doğru Karar Ver** İstanbul: Sistem Yayıncılık,1993.

CÜCELOĞLU, Doğan.**İyi Düşün Doğru Karar Ver**. İstanbul: Sistem Yayıncılık, 1995.

ÇIKRIKÇI, Nükhet, “Eleştirel Düşünme: Bir Ölçme Aracı ve Bir Araştırma”, *III. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi*, Adana, 1996.

ÇIKRIKÇI, Nükhet, “Watson-Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Ölçeğinin (Form YM) Lise Öğrencileri Üzerindeki Ön Deneme Uygulaması”**Eğitim Bilimleri** , Cilt: 25, Sayı:2, 1992, ss563-565.

DALE , Paul M- BALLOTTİ ,Dean. “An Aproach To Teaching Problem Solving In The Classroom., **College Student Journal**, Cilt:1, Sayı:31, 1997, ss.76.

DAVİS, James R And Adelaide Davis. **Kendi Kendine Öğrenmek.** (Çev: Arzu Baykara). Ankara: Mediacat Kitapları, 2001.

DEMİRCİ, Cavide.“Eleştirel Düşünme,“ **Eğitim ve Bilim**, cilt:25, sayı:115,2000, ss.3-9.

DEMİREL, Özcan. **Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme.** Ankara:Pegem-A Yayıncılık, 1999a.

DEMİREL, Özcan. **Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı.** Ankara: Pegem-A Yayıncılık, 1999b.

DENİZ, Taşkın ”Coğrafya Öğretiminde Eleştirel Düşünme Yönteminin Başarıya Etkisi”.Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Ankara Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü**,2003

DERRICO, Patricia J. “Learning To Think With Philosophy With Children,” **Educational Leadership**, Sayı: 7, 1988,s. 34.

DİL, Satı “ Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeyleri”. Yayımlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi, **Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü**,2001.

EICHORN, Roy.” Developing Thinking Skills: Critical Thinking At The Army Management Staff College”,
<http://www.austhink.com/critical/pages/teaching.html>.2004.

EGGEN, Paul. Strategies For Teachers: Teaching Content and Thinking Skils, Needham Heights, Allyn And Bacon, 1996.

ELDER, L., Paul, R. “Critical Thinking: Why We Must Transform Our Teaching,” **Journal Of Developmental Education**, sayı:18,1994, ss. 34-35.

EMİR, Serap “ Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yaratıcı Düşünmenin Erişiy ve Kalıcılığa Etkisi1. Yayımlanmamış Doktora Tezi, **Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 20001.

ENNIS, Robert. “Goals For Critical Thinking Curriculum,” A. Costa (Ed.), Developing Minds, Virginia: **Association For Supervision And Curriculum Development**, 1985 , ss.54-57.

ENNIS, H.R. **A Taxonomy Of Critical Thinking Skills: Theory and Practice**. New York, USA: Freeman, 1986.

ERGİENER,Ergin. **Öğretimi Planlama Uygulama ve Değerlendirme**.Ankara: Anı Yayıncılık, 2000.

EŞME, İsa, “ Türkiye’de Fen Eğitiminde Sorunlar Ve Çözüm Önerileri”, 2005.

<http://nucleus.istanbul.edu.tr>

EVANCHO, Ranno Susan “Critical Thinking Skills and Dispositions Of The Undergraduate Baccalaureate Nursing Student”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Connecticut: Southern Connecticut State University**, 2000.

FACIONE, Peter A., C. Giancarlo, N. Facione Ve J. Gamen “The Disposition Toward Critical Thinking” **Journal Of General Education**, Sayı: 1, 1995.

FACIONE, P. Critical Thinking: What Is And Why It Counts? 1998.

FERAH, Defne. “ Kara Harp Okulu Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerini Algılamalarının Ve Problem Çözme Yaklaşım Biçimlerinin Cinsiyet, Sınıf, Akademik Başarı Ve Liderlik Yapma Değişkenleri Açısından İncelenmesi”, VI. Ulusal Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Kongresi , Yayın No: 8, Ankara:2001.

FİNLAY,Sara-JANE;Faulkner,Guy. “Reading Groups And Peer Learning,” **ERICK No:Ej689680**.2005.

GADZELLA, Bernadette & Others.” Reliability And Validity Of The Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal- Forms For Different Academic Groups.” **Journal Of Instructional Psychology**, Cilt:33, Sayı:2,2006, ss.141-143.

GADZELLA, Bernadette –MASTEN; William G-HUANG,Jiafen,” Differences Between African American and Caucasian Students On Critical Thinking and Learning Style,”**College Student Journal**,Cilt:4,Sayı:33,1999,ss.538.

GALLAGHER, A M-DE Lisi .” Gender Differences İn Scholastic Aptituda Test Mathematic Problem Solving Among High- Ability Students. “**Journal Of Education Psychology**, Sayı:86, 1994, ss.204-211.

GELEN, İsmail “İlköğretim Okulları 4. Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Düşünme Becerilerini Kazandırma Yeteneklerinin Değerlendirilmesi” .Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 1999.

GIBSON, C. “Critical Thinking” **İmplications For İnstruction**. RQ., 35,1995,ss.27-36.

GLATTHORN, Alan A. -J. Baron. **The Good Thinker**. A. Costa (Ed.), Developing Minds, Virginia: Association For Supervision and Curriculum Development, 1985.

GÖZÜTOK, Dilek. **Öğretim İlke Ve Yöntemleri**. Ankara: Ekinoks Yayıncılık, 2006.

GÜRKAYNAK, İpek -ÜSTEL, Füsun,GÜLGÖZ, Sami, Eleştirel Düşünme, İstanbul:Eğitim Reformu Grişimi,2003.

HARGROVE,Kathy. ”What Makes A “Good “ Teacher Great?İn The Classroom,”**ERİCK NO:EJ684170**.2005.

HALPERN, Diana F. **Thought and Knowledge. An İntroductıon To Critical Thinking**. 3rd Edition. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1996.

HANÇERLİOĞLU, Orhan. **Felsefe Sözlüğü**. 9. Basım. İstanbul: Remzi Kitabevi,1994.

HIROSE, Shannon. "Critical Thinking In Community Colleges," **ERIC**
NO:ED348128.1992.

HUITT, Bill W." Bill Huitt's Home Page " ,Valdosta State University. 1998.
<http://chiron.valdosta.edu/whuitt/col/cogsys/critthnk.html/>

İSRAEL, Eli " Problem Çözme Stratejileri, Başarı Düzeyi, Sosyo –Ekonomik Düzey ve Cinsiyet İlişkileri". Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 2003.

İŞERİ, Kamil ." Okuma Ediminin Eğitimsel İşlevi",
<http://host.nigde.edu.tr/~kiseri/makaleler/okuma-1-6.doc>

KAN, Çiğdem " Problem Çözme Yönteminin İlköğretim İkinci Kademe Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrenci Başarısına Etkisi". Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 2003.

KAPTAN, Fitnat-ASLAN, Funda."Problem Çözme Yönteminin Kalıcılığa ve Öğrencilerin Erişi Düzeylerine Yönelik Deneysel Bir Çalışma.", Hacettepe üniversitesi,2002.
http://www.fedu.metu.edu.tr/ufbmek-5/b_kitabi/pdf/fen/poster/t49d.pdf

KATKAT, Dursun " Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Bakımından Karşılaştırılması", Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 2001.

KAYA, Hülya "Üniversite Öğrencilerinde Eleştirel Akıl Yürütme Gücü".
Yayımlanmamış Doktora Tezi, **İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 1997.

KAZANCI, Osman “Lise Programlarının Eleştirici Düşünme Gücünün Gelişmesindeki Rolü” .Yayımlanmamış Doçentlik Tezi, **Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 1979 .

KAZANCI, Osman. **Eğitimde Eleştirel Düşünme Öğretimi**. Ankara: 1989.

KÖKDEMİR, Doğan ”Belirsizlik Durumlarında Karar Verme ve Problem Çözme”.Yayımlanmamış Doktora Tezi, **Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 2003.

KREBER, Carolin. “ The Relationships Between Self-Directed Learning, Critical Thinking, and Psychological Typ, and Some İmplications For Teaching İn Higher Education,” **Studies İn Higher Education**, Cilt:23, Sayı:1,1998,ss.16-71.

KÜRÜM, Dilruba ” Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Gücü”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü** , 2002.

LESLEY, Mellinee.”Looking For Critical Literacy With Postbaccalaureate Conten Area Literacy Students,” **Journal Of Adolescent& Adult Literacy** , Sayı:48:4 , 2004, ss.320-338.

LIPMAN, Matthew. “Critical Thinking: What Can İt Be?” **Educational Leadership**, Sayı: 1, 1988, ss.38-43.

LUMPKİN, Cynthia. “ Effects Of Teaching Critical Thinking Skills On The Critical Thinking Ağabeylity, Achievement and Retention Of Social Studies Content By Fifth and Sixth Grades, “ **Journal Of Research İn The Education**, Cilt:2, Sayı:1, 1992, ss.8-12.

MCBRİDE; Rone-REED, Judy .” Thinking and College Athletes- Are They Predisposed To Critical Thinking?” **College Student Journal**, Cilt: 32, Sayı:3, 1998, ss.8,443.

MCKEE, Sandra J. “Impediments To Implementing Critical Thinking,” **Social Education**, Sayı 6, 1988 , ss.444-446.

MC PECK, J. E. **Teaching Ciritical Thinking: Daalogue and Dialectic**. New York NY:Routledge, 1990.

MUNZUR, Fatma “Türk Dili Ve Edebiyatı Ders Kitaplarında Eleştirel Düşünme Eğitimi Üzerine Bir Değerlendirme”.Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Ankara: Ankara Üniversitesi**, 1999.

NCEE. A . **Nation At Risk: The Imperative For Educational Reform** Washington:Government Printing Office, Dc, 1988.

NORRIS, Stephen P. “Synthesis Of Research On Critical Thinking,” **Educational Leadership**, Sayı: 8, 1985, ss. 40-45.

ONOSKO, J. Joseph. “Barriers To The Promotion Of High Order Thinking,” **Theory and Research İn Higher Education**, Sayı :4, 1991, ss.341-366.

ÖZDEMİR, S Mehmet. “Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi,” **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, Cilt:3, Sayı: 3,2005,Ss.297-314.

ÖZDEN, Yüksel. **Öğrenme ve Öğretme**. Ankara: Pegem Yayıncılık, 1997.

ÖZDEN, Yüksel. **Öğrenme ve Öğretme**. Ankara: Pegem-A Yayıncılık, 1999.

ÖZDEN, Yüksel. **Öğrenme ve Öğretme**. Ankara: Pegem-A Yayıncılık, 2000 .

ÖZDEN, Yüksel. **Öğrenme ve Öğretme**. Ankara: Pegem-A Yayıncılık, 2005 .

ÖZSOY, Gökhan “ İlköğretim Beşinci Sınıfta Matematik Dersi Genel Başarısı İle Problem Çözme Becerisi Arasındaki İlişki”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 2002.

PATTERSON, Sharon “ Promoting Critical Thinking Skills For Furth Grade Students Through The Use Of Children’s Book”. Unpublished Doctoral Dissertation , **Nova University**, 1993.

PAUL ,Richard-ELDER Linda , BARTELL Ted.”Effect Of Model Of Critical Thinking On Students Achievement İn Primary Source Document Analysis And Interpretation,Argumentative Reasoning,Critical Thinking Disposition and History Content İn A Community College History Course”,
<http://www.criticalthinking.org/aboutct/research.shtml#studyjreed,1998>

PAUL, Richard W. “Critical Thinking Fundamental To Education For A Free Society,” **Educational Leadership**, Sayı: 1, 1984, ss. 5-14.

PAUL, Richard W. **Critical Thinking.: How To Prepare Students For A Rapidly Changing World.** Dillon Beach, CA: Foundation For Critical Thinking Appendi B, 1995.

PASSMORE, J. “Eleştirel Olmayı Öğretme Üzerine,” (Çev: H. Ünder) **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi**, cilt:24, sayı:2, 1991, ss.629-648.

PATRICK, John J. “Critical Thinking In The Social Studies,” **ERIC NO: ED272432.** 1996.

PHILLIPS, Virginia - BOND Carol.”Undergraduates’ Experiences Of Critical Thinking, **Higher Education Research&Development**, Sayı:3,2004, S.278.

POTTS, Bonnie. “Strategies For Teaching Critical Thinking,” **ERIC NO: ED385606.** 1984.

QUELLMALZ, Edys S. - K. Hoskyn. “Making A Differnce In Arkansas: The Multicultural Reading and Thinking Project,” **Educational Leadership**, Sayı :7, 1998,ss. 52-55.

RICHARD,B. Modjeski- WILLIAM,B.Michae.”İki Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Ölçeğinin Geçerlik Ve Güvenirliğinin Bir Psikologlar Paneli Tarafından Değerlendirilmesi, “ (Çev: Nükhet Çıkrıkçı)**Eğitim Bilimleri**,Cilt:25, Sayı:2, ss:547-556.

RONE , McBride-Ping - XIANG,Writtenburg David.”Dispositions Toward Critical Thinking: The Preservice Teacher’s Perspective” **Teachers and Teaching**, Cilt:1, Sayı:8, 2002, ss.29-40.

ROURKE, Michael.”UI Critical Thinking Handbook., Chapter Eight: Implementing Critical Thinking Skills”,
http://www.class.uidaho.edu/crit_think/theory-8.htm.2005.

SAYGILI, Halis “Problem Çözme Becerisi İle Sosyal Ve Kişisel Uyum Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**,2000.

SCHULHAUSER, C. Elaine. “ The Effects Of Of Literary Discussion Groups On The Student’s Critical Thinking Ability and Attitude Toward Reading” .
 Unpublished Doctoral Dissertation, **Washington State University**, 1990.

SIEGEL, Harvey. “What Good Are Thinking Dispositions,” **Educational Theory**,
 Cilt: 49, Sayı 2, 1999, ss. 207-224.

SONMAZ, Sibel “ Problem Çözme Becerisi İle Yaratıcılık ve Zeka Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü**, 2002.

SÖNMEZ, Veysel. **Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı**. Ankara:Anı Yayıncılık, 2004.

SÖNMEZ, Veysel. **Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı**. Ankara:Anı Yayıncılık, 2005.

SÖNMEZ, Veysel. **Eğitim Felsefesi**.Ankara: Anı Yayıncılık, 2005.

STERNBERG, Robert J. “Teaching Critical Thinking Part 2: Possible Solutions,”
Phi Delta Kappan, 1985, ss. 277-280.

ŞAHİN, Zarife “ Çocukların Psiko-Sosyal Temelli Problem Çözme Becerisinin Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi” . Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 1999.

ŞAHİNEL, Semih. **Eleştirel Düşünme**. Ankara: PegemA Yayınları, 2002.

TABOR, Marilyn. “Better Student Thinking Through Changing Teacher Behaviors,” **Educational Leadership**, Sayı: 7, 1988,ss. 49.

TISHMAN, Shari - E. Jay ,D. N. Perkins. **Teaching Thinking Dispositions From Transmission To Enculturation**. Harvard University: 1992.

TOKYÜREK, Tahsin “ Öğretmen Tutumlarının Öğrencilerin Eleştirel Düşüncelerine Etkisi”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**,2001.

ULUPINAR, Sevim “ Hemşirelik Eğitiminin Öğrencilerin Sorun Çözme Becerisine Etkisi”. Yayımlanmamış Doktora Tezi, **İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü**,1997.

USDE, United States Department Of Education Home Page. A. Nation At Risk. <http://www.ed.gov/pubs/natatrisk/index.html>

UYSAL, Ahmet “Sosyal Bilimler Öğretim Yöntemlerinin Düşünme Gücünün Gelişmesindeki Rolü”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 1998.

ÜNALAN, ŞÜKRÜ. “Düşünme Tefekkür İbadeti Ve Eleştirel Düşünme Yöntemi”,
<http://www.ilkadimdergisi.com/143/>

ÜSTÜNDAĞ, Tülay. **Yaratıcılığa Yolculuk**. Ankara: Pegem Yayıncılık, 2002.

WATSON- M.E. Glaser. **Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal Manual**. USA: Harcourt Brace & World Inc., 1964.

WEN, M.L.” Critical Thinking And Professionalism At The University Level “, *The British Educational Research Association Conference*, University Of Sussex, At Brighton, 1999.

YANG, Ya-Ting C; Newby, Timothy J ; Bill Robert L. “Using Socratic Questioning To Promote Critical Thinking Skills Through Asynchronous Discussion Forums In Distance Learning Enviroments,” **ERİCK NO:EJ717928**. 2005.

YILDIRIM, Asiye ” Türkçe Ve Türk Dili Ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin İncelenmesi”, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 2005.

YILDIZLAR, Mehmet ” İlkokul 1.,2.,3., Sınıf Öğrencilerinde Problem Çözme Davranışlarının Öğretiminin Problem Çözmedeki Başarıya Ve Matematiğe Olan Tutuma Etkisi”. Yayımlanmamış Doktora Tezi, **Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 1999.

EKLER

EK-1. SINIF YÖNETİMİ DERSİ DİSİPLİN, MOTİVASYON VE İLETİŞİM
ÜNİTELERİ BELİRTKE TABLOSU

EK-2. SINIF YÖNETİMİ DERSİ DİSİPLİN, MOTİVASYON VE İLETİŞİM
ÜNİTELERİ GÜNLÜK DERS PLANLARI

EK-3. BAŞARI TESTİ

EK-4. WATSON- GLASER ELEŞTİREL AKIL YÜRÜTME ÖLÇEĞİ

EK-5.ÖZGEÇMİŞ

SINIF YÖNETİMİ DERSİ BELİRTKE TABLOSU EK 1

KAVRAMA		UYGULAMA		ANALİZ		DEĞERLENDİRME	Toplam
Verilen bir problemin sebebini kestirebilme	Verilen bir problemin sonucunu kestirebilme	Verilen bir probleme çözüm önerisi üretebilme		Verilen bir problemdeki unsurlar arasındaki ilişkileri analiz edebilme	Verilen bir problemdeki unsurlar arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları bulabilme	Verilen bir problemi ölçütlere göre değerlendirebilme	
1. Verilen bir probleme sebep olan ilkeyi bir dizi seçenek arasından seçip işaretleme 2. Verilen bir problemin sebebini bir dizi seçenek arasından seçip işaretleme 3. Verilen bir probleme yol açan en önemli sebebi bir dizi seçenek arasından seçip işaretleme	1. Verilen bir problemin sebep olabileceği en önemli sonucu bir dizi seçenek arasından seçip işaretleme 2. Verilen bir problemin yol açabileceği en önemli tehlikeyi bir dizi seçenek arasından seçip işaretleme 3. Verilen bir problemin sebep olabileceği olası sonucu bir dizi seçenek arasından seçip işaretleme	1. Verilen bir probleme ilişkin en uygun çözüm önerisini bir dizi seçenek arasından seçip işaretleme 2. Verilen bir probleme çözüm önerisini bir dizi seçenek arasından seçip işaretleme 3. Sebepi verilmiş bir probleme ilişkin yeni çözüm önerisini gösteren seçeneği seçip işaretleme		1. Verilen unsurlar arasından problemin çözümünde kullanılacak olanı bir dizi seçenek arasından seçip işaretleme 2. Verilen bir problemle ilgili iki kavram arasındaki ilişkiyi gösteren seçeneği işaretleme 3. Verilen bir problemdeki unsurlar arasındaki ilişkiyi gösteren seçeneği işaretleme	1. Verilen bir probleme benzer ilişki gösteren durumu bir dizi seçenek arasından seçip işaretleme 2. Verilen bir dizi seçenekten verilen probleme benzer olanı seçip işaretleme 3. Verilen seçeneklerden verilen probleme benzer olmayanı seçip işaretleme	1. Verilen bir problemin sonucuna karar veren seçeneği bir dizi seçenek arasından bulup işaretleme 2. Verilen bir problemin sebebine karar veren seçeneği bir dizi seçenek arasından bulup işaretleme 3. Verilen bir problemin çözümünde kullanılan modelin ne olduğuna karar veren seçeneği bir dizi seçenek arasından bulup işaretleme	
3	3	-	3	3	3	3	15
-	3	3	3	-	-	3	12
3	3	3	3	3	3	3	15
6	9	6	6	9	3	9	42
Disiplin							
Motivas yon							
İletişim							
Toplam							

EK-2

Ders :Sınıf yönetimi

Tarih:13.03.2006

Hedefler:

1. Verilen bir disiplin sorununun sebeplerini kestirebilme
 - 1) Disiplin sorununun olası sebeplerini söyleme
 - 2) Disiplin sorununun olası sebeplerini nedenleriyle açıklama
 - 3) Disiplin sorununun olası sebeplerinin etkilerini açıklama
- 2) Verilen bir disiplin problemine çözüm üretebilme
 1. Disiplin problemini tanımlama
 2. Disiplin problemi için çeşitli çözüm yolları önerme
 3. Çözüm yolları için gerekli bilgileri toplama
 4. Çözüm yollarını eleştirel olarak gözden geçirme
 5. Problemin çözümüne en uygun olanı seçme

Yöntem-Teknik: Beyin fırtınası,küçük grup tartışması,büyük grup tartışması,drama

Araç, Gereç,Kaynaklar: Üstündağ, Tülay. Yaratıcı Drama Öğretmenimin El Kitabı,Ankara:Pegem Yayıncılık,2002.

Eğitim Durumları

1. “Disiplin deyince aklınıza neler geliyor ve disiplin neyi sağlar ?”diye öğrencilere sorulması ve 7 dak. içinde soruya beyin fırtınası yoluyla cevap üretmelerinin istenmesi,bu arada iki öğrencinin yazıcı olarak seçilmesi ve görüşleri not etmelerinin sağlanması,
2. Sınıfça büyük grup tartışması yoluyla disiplinin ne olduğuna ve neyi sağladığına karar verilmesi,
3. Öğrencilerden sınıf içi disiplin sorunu örnekleri istenmesi,
4. Bulunan sınıf içi disiplin örneklerinin yazılması,
5. Öğrencilerin altışarlı gruplara ayrılması,
6. Öğrencilere bir disiplin problemi sunulacağının ve bu disiplin problemine grupça

- çözüm bulmalarının istenmesi,
7. Disiplin sorunu “ 5. sınıf öğrencisi Berna sınıfa herkesten sonra gelmiştir.Öğretmen derse başlamıştır. Öğretmen Berna’ya kızar “Her zaman derse geç geliyorsun kızım ,sağır mısın zilin sesini duymadın mı?” Öğrenci sıkılarak ve korkuyla “Öğretmenim 2.sınıflarda kardeşim var annem onla teneffüste ilgilenmemi istiyor onun yanında oluyorum.” Der öğretmen “ Hep bir yalanın olur zaten geç yerine sesini çıkartmadan otur”
8. Yukarıdaki küçük senaryonun rol dağılımının istekli öğrencilere yapılması ve rollerine konsantre olmaları için 3 dak süre verilmesi,sınıftaki diğer öğrencilerden de rol olarak bu durumun geçtiği ortamdaki diğer öğrencileri canlandırmalarının , doğaçlama davranmalarının istenmesi,
9. Dramanın öğrenciler tarafından canlandırılması
10. Küçük gruplara ayrılmış öğrencilerden durumu 5 dakika kendi aralarında tartışmalarının tartışırken şu sıraya göre gitmelerinin istenmesi ;
1. Disiplin problemini tanımlama,
 2. Disiplin problemi için çeşitli çözüm yolları önerme,
 3. Çözüm yolları için gerekli bilgileri toplama,
 4. Çözüm yollarını eleştirel olarak gözden geçirme,
 5. Problemin çözümüne en uygun olanı seçme,
9. Grup sözcülerinden çözüm önerilerini sunmalarının istenmesi,
11. Tüm sınıfın bu çözüm önerilerini tek tek tartışması ve en iyi çözüm önerisine karar verilmesi,
12. Daha önceden küçük gruplara ayrılmış öğrencilerden bir disiplin sorunu bulmalarının ve bu disiplin sorununu yukarıdaki örnek gibi 5 dakika içinde düzenlemelerinin istenmesi,
13. Grupların örneklerinin dinlenmesi ve birine karar verilmesi,
14. Örneğin drama edilmesi ve probleme çözüm önerilerinin önce küçük gruplarda daha sonra da tek tek büyük grupta tartışılması.

Değerlendirme ve Ödev:

1. Bir disiplin problemi bulup bu disiplin probleminin olası sebeplerini sıralayınız ve bu sebeplere dönük çözüm önerileri üretiniz?
2. Disiplin sorunlarıyla ilgili ,diğer ders hocalarıyla görüşerek gözlemler yapınız gözlem sonuçlarını rapor haline getiriniz

Tarih:17.03.2006

Hedefler:

1. Verilen bir disiplin sorununun sonuçlarını kestirebilme
 1. Disiplin sorununun olası sonuçlarını söyleme
 2. Disiplin sorununun olası sonuçlarını nedenleriyle açıklama
 3. Disiplin sorununun olası sonuçlarının etkilerini açıklama
2. Verilen bir disiplin problemine çözüm üretebilme
 1. Disiplin problemini tanımlama
 2. Disiplin problemi için çeşitli çözüm yolları önerme
 3. Çözüm yolları için gerekli bilgileri toplama
 4. Çözüm yollarını eleştirel olarak gözden geçirme
 5. Problemin çözümüne en uygun olanı seçme

Yöntem-Teknik: Beyin fırtınası,küçük grup tartışması,büyük grup tartışması,drama

Araç, Gereç,Kaynaklar: Üstündağ, Tülay. Yaratıcı Drama Öğretmeninin El Kitabı,Ankara:Pegem Yayıncılık,2002.

Eğitim Durumları:

- 1.Öğrencilerden bir ders boyuca sınıflarını ve kendilerini izlemelerinin ve ikinci dersin başında bu gözlemlerini söyleyeceklerinin belirtilerek öğrencilerin konuya dikkatlerinin çekilmesi,
2. Sınıf içi disiplin sorununa ilişkin öğrencilerin yaptıkları gözlem raporlarının dinlenmesi ,
- 3.Sunulan raporlarındaki bireysel çözüm önerilerinin tüm sınıfça büyük grup tartışması yoluyla tartışılması,
3. Öğrencilerin 6 şarlı küçük gruplara ayrılması ,
4. Aşağıdaki disiplin sorunun verilmesi ve gönüllü öğrencilerden bu disiplin sorununu önce canlandırmalarının daha sonra ellerindeki kaynak kitaplardaki bilgilerden yararlanarak 10 dak içinde çözüm önerisi bulmalarının , bu problemin çözümünde ise problem çözme basamaklarını dikkate almalarının istenmesi .

Disiplin Sorunu: Memduh derste sürekli esnemekte ve öğretmenin dikkatini dağıtmaktadır. Bu durum karşısında öğretmen Memduh'a “Oğlum esnerken iç

organların görünüyor ! hem esniyorsun, hem ağzını kapatmıyorsun, hem dikkatimi dağıtıyorsun” der . Öğretmenin bu tavrı karşısında Memduh tüm ders boyunca kafasını sırasından kaldıramaz.Yakınında oturan arkadaşları ise derste fırsat buldukça “Oğlum bağırsakların görünüyor esneme” gibi laflarla Memduh’u rahatsız ederler.

5. Grupların çözüm önerilerinin tek tek dinlenmesi,

6. Büyük sınıf tartışması yoluyla her bir grubun önerisinin tartışılması bu tartışmalar yapılırken öğretmen tarafından olayları ve sebepleri öğrencilerin daha iyi tahlil edebilmeleri için Sokratik tartışma ortamı yaratması “ Bu davranışın olası sonuçları ne olabilir, siz o öğrencinin yerinde olsaydınız nasıl tepki verirdiniz? Size göre öğretmenin haklı tarafı var mı? vs “

7. Öğrencilere bir başka disiplin sorunu örneğinin sunulması ,

Disiplin Sorunu: Cemal’in dersi dinlemediğini fark eden

Öğretmen: Semih dersi neden dinlemiyorsun? Diye sorar

Semih: Öğretmenim Hasan dikkatimi dağıtıyor, komik resimler çizip bana gösteriyor .

Öğretmen: Hasan niye arkadaşının dikkatini dağıtıyorsun, getir bakalım şu resimleri

Hasan: Öğretmenim Semih her zamanki gibi yalan söylüyor ben sadece kendi kendime defterime dediklerinizi not alarak sizi dinliyorum. İsterseniz gelin bakın resim falan yok.

8. Disiplin sorununa büyük grup tartışmasıyla problem çözme basamaklarına uygun hareket edilerek çözüm bulunması.,

9. Öğrencilerden problemin çözümünü bulurken daha önce yanlarında getirmeleri istenen kaynak kitaplardan ve araştırmalardan yararlanmalarının istenmesi,

10.Öğrencilere yönlendirici rehberliğin yapılması.

Değerlendirme ve ödev: Sınıf içi bir disiplin sorunu bulup bu sorunun olası sonuçlarını nedenleri ile açıklayınız

Tarih:20.03.2006

Hedefler

1. Verilen bir disiplin sorununu analiz edebilme
 1. Disiplin sorununa yol açan unsurları belirtme
 2. Disiplin sorununa yol açan unsurlar arasındaki ilişkileri söyleme
 3. Disiplin sorununa yol açan unsurların birbirlerine etkilerini söyleme
2. Verilen bir disiplin problemine çözüm üretebilme
 1. Disiplin problemini tanımlama
 2. Disiplin problemi için çeşitli çözüm yolları önerme
 - 3.Çözüm yolları için gerekli bilgileri toplama

Çözüm yollarını eleştirel olarak gözden geçirme

Problemin çözümüne en uygun olanı seçme

Yöntem-Teknik: Beyin fırtınası,küçük grup tartışması,büyük grup tartışması,drama

Araç, Gereç,Kaynaklar: Üstündağ, Tülay. Yaratıcı Drama Öğretmenimin El Kitabı,Ankara:Pegem Yayıncılık,2002.

Eğitim Durumları:

1. Öğrencilere bu dersteki disiplin sorunlarını küçük gruplara ayrılarak kendilerinin bulacaklarının ve dersin sonunda en etkili disiplin sorununu bulup drama yapan ve dramanın arkasından problem çözme basamaklarına uygun bir şekilde soruna çözüm getiren grubun dersin sonunda büyük grup tartışması sonucu karar verileceğinin söylenerek derse dikkatin çekilmesi,
2. Öğrencilerin 6 şarlı gruplara ayrılması ve disiplin problemi bulmaları ve rol dağılımı için 4 dak sürenin verilmesi,
3. Bir öğrencinin grupların disiplin sorunları ve çözümlerini not almak üzere görevlendirilmesi ,
4. İstekli gruplardan başlayarak grupların dramalarının ve çözüm önerilerinin alınması
5. Öğrencilerden problemi çözerken hangi bilgi ve kanıtlardan ,hangi modellerden yararlandıklarının sorulması ve gerekçelerle açıklamalar istenmesi,

6. Grupların sunumları bittikten sonra yazıcı olarak görevlendirilen öğrenciden özetlerin dinlenmesi ve büyük grup tartışması yoluyla her grubun çözüm önerisinin analiz edilmesi,
7. Sundukları disiplin sorununa en etkili çözüm önerisi bulan öğrenci grubuna ders arasında çay ısmarlanacağını öğretmen tarafından söylenmesi,

Değerlendirme ve ödev :

1. “Bir grup öğrenci toplanıp yanınıza geliyor ve sınıftaki bir arkadaşlarının teneffüslerde çantalarından bir şeylerini çaldığından kuşkulandıklarını söylüyorlar. “ Böyle bir sorun karşısında bir öğretmen olara neler yaparsınız problem çözme aşamalarını dikkate alarak problemi çözünüz.
2. Sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarının sebeplerini ve bu sebepler arasındaki ilişkileri belirtiniz

Tarih:24.03.2006

Hedefler

1. Verilen disiplin sorunları arasındaki benzerlik ve farklılıkları ayırt edebilme
 1. Disiplin sorunları arasındaki benzerlikleri söyleme
 2. Disiplin sorunları arasındaki farklılıkları söyleme
 3. Disiplin sorunları arasındaki benzerlik ve farklılıkların sebeplerini söyleme
2. Verilen bir disiplin problemine çözüm üretebilme
 1. Disiplin problemini tanımlama
 2. Disiplin problemi için çeşitli çözüm yolları önerme
 3. Çözüm yolları için gerekli bilgileri toplama
 4. Çözüm yollarını eleştirel olarak gözden geçirme
 5. Problemin çözümüne en uygun olanı seçme

Yöntem-Teknik: Beyin fırtınası,küçük grup tartışması,büyük grup tartışması,drama

Araç, Gereç,Kaynaklar: Üstündağ, Tülay. Yaratıcı Drama Öğretmenimin El Kitabı,Ankara:Pegem Yayıncılık,2002.

Eğitim Durumları:

1. Öğrencilere bir öğretmenin disiplin problemine sebep olup olamayacağı sorusunun sorulması ve nedenleriyle açıklamalarının istenmesiyle konuya dikkatin çekilmesi,
2. Aşağıdaki iki disiplin sorununun gönüllü öğrenciler tarafından dramasının yapılmasının ardından 6 şar kişilik küçük gruplara ayrılmış öğrenciler tarafından 10 dak. içinde bu probleme çözüm bulunmasının ayrıca çözüm bulunurken problem çözme aşamalarına dikkat edilmesinin ve çözümde kullandıkları kaynak ve bilgilerin belirtilmesinin istenmesi.

Disiplin Sorunu I : Lise son sınıflarda derse giren bir matematik öğretmeni öğrencilerine ilgili konuyu hızlıca anlattıktan sonra problemler vermekte ve bu problemleri çözmeleri için çok kısa bir süre vermekte daha sonra da yapan birkaç kişiyi ayırarak diğerlerine “Siz bu arkadaşlarınızın dışında kalanlar boşuna burada yer kaplıyorsunuz gidin patates ,domates satın da bari ananıza babanıza yük olmayın.Sizin

gibiler üniversite sınavını kazanmak değil lise sonndan bile mezun olamaz “ gibi rencide edici sözler söylemektedir.

Disiplin sorunu II:Anadolu lisesi son sınıfta fizik dersine giren bir öğretmen öğrencilerin seviyelerinin çok atında problemler çözdürmektedir. Öğrencilerin çoğu aynı zamanda dershaneye de gitmektedir. Bir gün öğrencilerden biri öğretmene “Öğretmenim biz bunları zaten biliyoruz geçsek “der öğretmenin cevabı sadece “ Ben programın dışına çıkamam” şeklindedir.

3. Grupların çözüm önerilerinin alınması ,
4. Her grubun çözüm önerisinin tüm sınıfın katıldığı grup tartışmasıyla analiz edilmesi ,
5. Büyük grup tartışması esnasında öğrencilerin analiz ettikleri grup üyelerine soru sormaları, eleştiri yapmaları ve öneride bulunmaları için teşvik edilmesi,
6. Yapılan eleştirilerin kırıcı rencide edici olmaması için öğrencilerin gerekirse uyarılması,
7. Tüm sınıfa disiplin sorunu olabilecek diğer öğretmen davranışlarının neler olacağının sorulması ,
8. sorunun beyin fırtınası yoluyla bulunmasının sağlanması ve bunun için toplam 5 dakika sürenin verilmesi,
9. Öğrencilerden birinin gelen cevapları yazmasının istenmesi,
10. Cevapların tek tek incelenmesi,
11. Öğrencilerce seçilecek birinin drama haline getirilmesinin istenmesi,
12. Dramanın ardından sorunun tüm sınıfın katıldığı büyük grup tartışması tekniği ile problem çözme basamaklarına uygun şekilde çözümünün istenmesi problemin çözümünde öğrencilerin daha önceden getirdikleri kaynaklardan yararlanmalarının ve gerekirse kanıt ve belgeler sunmalarının istenmesi.

Değerlendirme ve ödev:

1.”Bir beden eğitimi öğretmeni haftalık ders saati az olduğu için okul müdürü tarafından okulda fen bilgisi dersi öğretmeni olmadığı için bu dersleri vermek için görevlendiriliyor.Böyle bir durumda ne gibi disiplin sorunları olabilir ?

2. Gelecek derste sunmak üzere olası bir disiplin sorunu oluşturunuz.

Tarih:27.03.2006

Hedefler

1. Verilen bir disiplin probleminin sonuçlarına karar verebilme
 1. Disiplin probleminin sonuçlarına neden-sonuç ilişkisini açıklayarak karar verme
 2. Disiplin probleminin sonuçlarına sınıf içi ve sınıf dışı ölçütleri göz önünde bulundurarak karar verme
2. Verilen bir disiplin problemine çözüm üretebilme
 1. Disiplin problemini tanımlama
 2. Disiplin problemi için çeşitli çözüm yolları önerme
 3. Çözüm yolları için gerekli bilgileri toplama
 4. Çözüm yollarını eleştirel olarak gözden geçirme
 5. Problemin çözümüne en uygun olanı seçme

Yöntem-Teknik: Beyin fırtınası,küçük grup tartışması,büyük grup tartışması,drama

Araç, Gereç,Kaynaklar: Üstündağ, Tülay. Yaratıcı Drama Öğretmenimin El Kitabı,Ankara:Pegem Yayıncılık,2002.

Eğitim Durumları:

1. Öğrencilere ödev olarak verilen öğretmenin yol açtığı sınıf içi disiplin sorunu örnek drama örneklerini sabırsızlıkla beklendiğinin söylenerek öğrencilerin derse motivasyonlarının sağlanması,
2. Öğrencilerin disiplin sorunu örneklerinin dinlenmesi ve içlerinden ikisine oy çokluğu ile karar verilmesi,
3. Karar verilirken öğrencilerden seçtikleri örneği neden seçtiklerine ilişkin görüşlerinin alınması öğrencilerin fikirlerini ifade ederken birbirlerine soru sorma ve eleştirme ortamlarının oluşması için yönlendirmelerin yapılması,
4. Seçilen disiplin sorunlarının drama edilmesi ,
5. Öğrencilerden böyle bir probleme problem çözme basamaklarına uygun olarak çözüm bulmalarının bunun için 10 dak düşünme süresinin verilmesi ve öğrencilerden neler yapacaklarını aşama aşama belirtmelerinin istenmesi,

6. Çözüm önerisi bulan öğrencilerin tek tek sahneye alınarak raporlarının dinlenmesi
7. Rapor sunan öğrencilere sınıf tarafından sorular sorulması,
8. Gerek soruların sorulmasının gerek cevap verilmesinin öğrencilerin birbirlerini anlamalarına yönelik olmasına kırıncı olmamasına dikkat edilmesi,
9. Öğrencilere açık uçlu bir disiplin sorununun verilerek sonucunun neler olabileceğinin sebep sonuç içinde görmelerinin ve bu ilişki içinde tahminlerde bulunmalarının isteyenlerin bu tahminleri arkadaşlarından küçük gruplar oluşturarak drama etmelerinin istenmesi.
10. **Disiplin sorunu:** “Zeynel Türkçe dersinde öğretmenin düzenlediği en keyifli etkinliklere bile katılmak istememektedir.”
11. Küçük gruplara ayrılan öğrencilerden verilen disiplin problemi ile ilgili sonuçlara karar verirken hangi kaynaklardan, bilgilerden , tecrübelerden yararlandıklarının mutlaka belirtmelerinin istenmesi,
12. Grupların kararlarının tek tek büyük grup tartışması yoluyla tüm sınıf tarafından tartışılması ve en uygun kararın ne olduğuna karar verilmesi.

Değerlendirme ve ödev:

1. Bir disiplin sorununun sonuçlarına karar verirken nelere bakarsınız ?
2. Disiplin sorunlarının sebepleriyle ilgili makaleler okuyunuz

Tarih:31.03.2006

Hedefler:

1. Verilen bir disiplin sorununun sebeplerini kestirebilme
 1. Disiplin sorununun olası sebeplerini söyleme
 2. Disiplin sorununun olası sebeplerini nedenleriyle açıklama
 3. Disiplin sorununun olası sebeplerinin etkilerini açıklama
2. Verilen bir disiplin problemine çözüm üretebilme
 1. Disiplin problemini tanımlama
 2. Disiplin problemi için çeşitli çözüm yolları önerme
 3. Çözüm yolları için gerekli bilgileri toplama
 4. Çözüm yollarını eleştirel olarak gözden geçirme
 5. Problemin çözümüne en uygun olanı seçme

Yöntem-Teknik: Beyin fırtınası,küçük grup tartışması,büyük grup tartışması,drama

Araç, Gereç,Kaynaklar: Üstündağ, Tülay. Yaratıcı Drama Öğretmenimin El Kitabı,Ankara:Pegem Yayıncılık,2002.

Eğitim Durumları

- 1.Öğrencilere “ Sizce bir öğretmenin sınıfındaki disiplin problemlerini çözmesi için sahip olması gereken özellikler nelerdir? denerek konuya dikkatlerinin çekilmesi ve gelen cevapların sokratik tartışma tekniğine göre yönlendirilmesi,
2. Tartışma esnasında öğrencilerin birbirlerine sorular sormaları için cesaretlendirilmesi,
3. Öğrencilere aşağıdaki disiplin probleminin sunulması ve öğrencilerden 6 şar kişilik küçük gruplara ayrılmasının ve bu probleme disiplin sorunlarını çözme modellerinden birini ya da bir kaçını kullanarak problem çözme basamaklarına uygun şekilde 10 dakika içinde çözüm üretmelerinin istenmesi,
4. Problemi çözerken yanlarında getirdikleri kaynak kitap ve makalelerden yararlanmalarının ve problemin çözüm önerisi esnasında bu kaynakları sınıfa bildirmelerinin istenmesi,

Disiplin Problemi: Burak beden eğitimi dersinde eğitsel oyunlar oynanırken sürekli sorun çıkartmakta bireysel ve grubuyla ilgili yenilgileri kabullenememekte arkadaşlarına

ağır tepkiler vermektedir.

5. Grupların çözüm önerilerinin tek tek dinlenmesi ve tüm sınıfın katıldığı büyük grup tartışması yoluyla grupların önerilerinin değerlendirilmesi,
6. Bir öğrenci grupların çözüm önerisi hakkında fikrini söylerken rasgele bir öğrenciye bu fikre katılıp katılmadığının sorulması,
7. Öğrencilerden katılmadıkları çözüm önerilerine kendi çözümlerini gerekçeler göstererek sunmalarının istenmesi,
8. Öğrencilerden birbirlerini eleştirirken rencide etmeden katılıp katılmadıkları yanlarını arkadaşlarına söylemelerinin istenmesi,
9. Fikirlerini çok yönlü sunabilen öğrencilere pekiştireç verilmesi,
10. İkinci bir problem durumu verilerek problem çözme basamaklarını takip ederek öğrencilerin bireysel çözüm üretmelerinin istenmesi,

Problem Durumu: Mahir, öğretmeni ders anlatırken dışarıyı seyretmekte dersle ilgilenmemektedir.

Değerlendirme ve ödev:

1. Bir öğretmen adayı olarak bu üniteden çıkarımlarınız neler ?
2. Motivasyon ünitesi için kaynak kitaplar ve makaleler okuyup okuduğunuz bilgilerin bir nüshasını sınıfa getiriniz

Tarih:03.04.2006

Hedefler

- 1.Motivasyonla ilgili verilen bir problemin sonucunu kestirebilme
 - 1.Motivasyon sorununun olası sonuçlarını söyleme
 2. Motivasyon sorununun olası sonuçlarını nedenleriyle açıklama
 3. Motivasyon sorununun olası sonuçlarının etkilerini açıklama
2. Verilen bir motivasyon problemine çözüm üretebilme
 1. Problemini tanımlama
 2. Motivasyon problemi için çeşitli çözüm yolları önerme
 3. Çözüm yolları için gerekli bilgileri toplama
 4. Çözüm yollarını eleştirel olarak gözden geçirme
 5. Problemin çözümüne en uygun olanı seçme

Yöntem-Teknik: Küçük grup tartışması,büyük grup tartışması,drama

Araç,Gereç,Kaynaklar: Üstündağ, Tülay. Yaratıcı Drama Öğretmenimin El Kitabı,Ankara:Pegem Yayıncılık,2002.

Eğitim Durumları:

1. Öğrencilere kendilerini en başarılı buldukları şeyin ne olduğunun ve neden bu şeylerde başarı olduklarının sorularak konuya dikkatin çekilmesi,
2. Öğrencileri dinlerken “Neden? Başarılı olduğun şeyi yaparken neler hissediyorsun? Ne düşünüyorsun ?”gibi sorular sorularak motivasyonun öneminin buldurulmaya çalışılması,
3. Öğrencilere iki hafta boyunca motivasyon ünitesinin işleneceğinin ve bu süre içinde kendilerini, kendi ilgi ve ihtiyaçlarını daha iyi anlayıp değerlendirebilecekleri söylenerek hedeften haberdar edilip güdülenmesi,
4. Öğrencilerin 6 şar kişilik küçük gruplara ayrılması,
5. Her gruptan bir kişinin küçük bir torba içine konmuş motivasyon sorunlarıyla ilgili örneklerden bir tanesini çekmesinin istenmesi,

Motivasyon sorunları

- A. Ayşin beden eğitimi dersine karşı isteksizdir
 - B. Betül tarih dersinde zamanın hiç geçmediğinden şikayetçidir
 - C. Ayhan coğrafya dersinden nefret etmektedir
 - D. Zeki matematik dersindeki çoğu konunun hayatta hiç işine yaramıyacağına inanmaktadır
 - E. Mahir fen bilgisi dersine karşı hiç ilgisinin olmadığını ifade etmektedir
6. Gruplardan çekilişte kendilerine çıkan motivasyon sorununa yanlarında getirdikleri kaynak kitap ve makalelerden yararlanarak problem çözme basamaklarına uyarak 10 dakika içinde çözüm üretmelerinin istenmesi,
7. Grupların çözüm önerilerinin grup sözcülerinden alınması,
8. Her bir grubun çözüm önerisi alındıktan sonra diğer öğrencilerin gruptaki üyelere çözüm önerileriyle ilgili eleştirilerde bulunmalarının , anlamadıkları noktalarda açıklama istemelerinin, katıldıkları noktaları belirtmelerinin katılmadıkları noktaları gerekçe göstererek açıklamalarının, önerilerde bulunmalarının istenmesi ve bunun için teşvik edilmeleri,
9. Eleştirilerde bulunan öğrencilerin duygusal kararlar vermemeleri olayları kişiselleştirmemeleri için uyarılarda bulunulması,
10. İstekli öğrencilerden başlamak üzere öğrencilerden kendilerine çıkan motivasyon problemini çözerken kendilerini nasıl bulduklarına ilişkin bir öz eleştiri yapmalarının istenmesi,

Değerlendirme ve ödev:

1. Bir öğrencinin herhangi bir derse karşı motivasyon sorununun olması olası ne gibi sonuçlara sebep olabilir?
2. Motivasyonu etkileyen nedenlerle ilgili makale ve kitaplar okuyunuz okuduğunuz bilgilerin bir nüshasını sınıfa getiriniz
3. Motivasyon problemleriyle ilgili herhangi bir sınıf düzeyinde bir saatlik bir gözlem yapınız ve bir problem saptayıp problem çözme basamaklarına uygun şekilde çözüm üretip raporlaştırınız

Tarih:07.04.2006-

Hedefler:

1. Verilen bir motivasyon problemine çözüm üretebilme

1. Problemini tanımlama
2. Motivasyon problemi için çeşitli çözüm yolları önerme
3. Çözüm yolları için gerekli bilgileri toplama
4. Çözüm yollarını eleştirel olarak gözden geçirme
5. Problemin çözümüne en uygun olanı seçme

Yöntem-Teknik: Beyin fırtınası,küçük grup tartışması,büyük grup tartışması

Eğitim Durumları:

- 1.” İnsanlar neden bazen bazı şeyleri eksiksiz yapmaya gayret ederlerken bazı şeyleri de eksik yapma eğilimi gösterirler?é sorusunun sorularak konuya dikkatin çekilmesi,
2. Sınıftan bir öğrencinin yazıcı olarak görevlendirilmesi ve gelen cevapların 7 dakika içinde yazılması ,
3. Öğrencilerin cevaplarına müdahale edilmeden özgürce cevaplar vermelerinin sağlanması
4. Sınıfın 6 şar kişilik gruplara ayrılması,
5. Aşağıdaki örnek motivasyon problem durumunun öğrencilere verilmesi ve 10 dakika içinde yanlarında getirdikleri kaynak bilgi ,kitap makalelerden yararlanarak problem çözme basamaklarına uygun şekilde cevaplamalarının istenmesi,

Motivasyon Problemi: Mahmure edebiyat dersi öğretmenin verdiği ödevleri çoğu zaman ertelemekte ve yapmamaktadır.Oysa fizik öğretmenin verdiği ödevleri eksiksiz yapmakta hiç ertelememektedir. Kendisine bunun nedeni sorulduğunda ise edebiyat öğretmenin ödev kontrolü yapmadığını ayrıca yapılmadığını tespit ettiğinde herhangi bir ceza vermediğini ancak fizik öğretmenin verdiği ödevleri günü gününe takip edip ayrıca not olarak da değerlendirmeye aldığını söylemektedir.

6. Grup sözcülerinin çözüm önerilerini tek tek sunmaları ve diğer sınıf öğrencilerinin büyük grup tartışması tekniği ile bu çözüm önerilerini tartışmalarının sağlanması ,

7. Öğrencilerin çözüm önerilerine katıldıkları ve katılmadıkları noktaları gerekçeler göstererek ve varsa kaynak bilgi göstererek söylemelerinin sağlanması,
8. Eleştirin kişisel ve duygusal tepkilere dönüşmemesi için zaman zaman uyarılarda bulunulması.

Değerlendirme ve Ödev:

1. İşlediğiniz derse karşı ilgisiz olan bir öğrencinizin motivasyon problemini çözerken hangi modelleri nasıl kullanırsınız?

Tarih:10.04.2006

Hedefler

1. Verilen bir motivasyon problemine çözüm üretebilme
 - 1.Problemini tanımlama
 2. Motivasyon problemi için çeşitli çözüm yolları önerme
 3. Çözüm yolları için gerekli bilgileri toplama
 4. Çözüm yollarını eleştirel olarak gözden geçirme
 5. Problemin çözümüne en uygun olanı seçme
- 2.Verilen bir motivasyon sorununu analiz edebilme
 - 1.Motivasyon sorununa yol açan unsurları belirtme
 - 2.Motivasyon sorununa yol açan unsurlar arasındaki ilişkileri söyleme
 - 3.Motivasyon sorununa yol açan unsurların birbirlerine olumlu olumsuz etkilerini söyleme

Yöntem-Teknik: Beyin fırtınası,küçük grup tartışması,büyük grup tartışması, sokratik tartışma

Eğitim Durumları:

1. Öğrencilere “Çevrenizdeki içsel huzuru gelişmiş olarak tanımladığınız biri var mı? “ sorusunun sorularak konuya dikkatin çekilmesi,
2. Söz alan öğrencilere sokratik tartışma yoluyla içsel huzura erişmiş bir başka deyişle kendi problemlerini kendileri çözen ,kendileriyle barışık insanların aynı zaman da içsel motivasyonu yüksek uzun süreli başarılar elde eden sağlıklı insan ilişkileri olan insanlar olduğunun buldurulması,
3. Öğrenciler yorumlarını yaparken diyalektik görüş bildiren öğrencilere “ Bu düşüncen bilimsel ve çok boyutlu “gibi dönütler verilmesi
4. Öğrencilere aşağıdaki örnek olayı 6 şar kişilik küçük gruplara ayrılarak 10 dakika içinde problem çözme aşamalarına dikkat ederek çözmelerinin istenmesi. Çözüm üretirken yanlarında getirdikleri ve daha önceden okudukları

makalelerden yararlanmalarını raporlarında da hangi bilgi ve makalelerden yararlandıklarını belirtmelerinin istenmesi,

Motivasyon Problemi: “Taner 10. sınıf öğrencisi ve yoksul bir ailenin çocuğudur. Geceleri bir fırında çalışmakta ve gündüzleri de okuluna devam etmektedir. Tek kurtuluşunun derslerinde başarılı olup iyi bir üniversiteyi kazanmak ve sonrasında da iyi bir meslek sahibi olmak olduğunu düşünmektedir. Taner bu hedefini uzun süredir hiç değiştirmediginden derslerinde çok başarılıdır. Buna karşılık Taner’le aynı sınıfta olan Bekir’ in ailesinin maddi durumu çok iyidir .Bekir gelecekte her durumda sıkıntı çekmeden iyi bir yaşantı geçireceğini düşünmektedir.Çoğu dersten özel olarak da ek ders almaktadır fakat derslerinin çoğu da zayıftır.”

5. Grup sözcülerinin raporlarının dinlenmesi,
6. Her grup raporuna diğer öğrencilerin büyük tartışma tekniğiyle eleştirilerde bulunmalarının istenmesi ,
7. Eleştiri yapan öğrencilerden katıldıkları yönler ve katılmadıkları yönleri belirtmelerinin ve savundukları fikirleri gerekçe göstererek savunmalarının istenmesi
8. Öğrencilerin rapor sunan grup üyelerine sorular sormalarının, varsayımlara dayalı açıklamalar istemelerinin teşvik edilmesi “Ör: Eğer durum olursa bu çözüm öneriniz yeterli olur mu? vb” ,
9. Çözüm önerileri içinde en uygun olanına karar verilmesinin sağlanması karar verme sürecinde öğrencilerin duygusal kararlardan uzak durmaları yönünde uyarılar yapılması.

Değerlendirme:

1. Birbirine benzer iki motivasyon problemi bulup problem çözme basamaklarını göz önünde bulundurarak çözüm önerisi geliştiriniz.
2. “Motivasyon problemine karar vermede nelere dikkat ederiz ? “bu konuda ilgili literatür bilgilerine ulaşınız ve bu bilgilerin bir örneğini sınıfa getiriniz.

Tarih:14.04.2006

Hedefler:

1. Verilen bir motivasyon probleminin sonuçlarına karar verebilme
 - 1.Motivasyon probleminin sonuçlarına neden-sonuç ilişkisini açıklayarak karar verme
 - 2.Motivasyon probleminin sonuçlarına sınıf içi ve sınıf dışı ölçütleri göz önünde bulundurarak karar verme
2. Verilen bir motivasyon problemine çözüm üretebilme
 - 1.Motivasyon problemini tanımlama
 2. Motivasyon problemi için çeşitli çözüm yolları önerme
 - 3.Çözüm yolları için gerekli bilgileri toplama
 - 4.Çözüm yollarını eleştirel olarak gözden geçirme
 - 5.Problemin çözümüne en uygun olanı seçme

Yöntem-Teknik: 6 şapkalı problem çözme , beyin fırtınası, büyük grup tartışması, küçük grup tartışması

Eğitim Durumları:

1. “Neden bazı insanlar yaptıkları hatalara sebep olarak diğer insanları ve kendi dışlarında gelişen nedenleri, olayları gösterirler?” sorusunun sorulması ve bu sorunun beyin fırtınası tekniğiyle cevaplarının alınması ,
2. Cevapların istekli bir öğrenci tarafından not edilmesi ,
3. Tüm cevapların büyük grup tartışması yoluyla tartışılarak en önemli sebeplerin çıkarılması,
4. Öğrencilere altı şapkalı problem çözme tekniği ile ilgili bilgi verilmesi,
5. Aşağıdaki örnek motivasyon probleminin 6 şapkalı problem çözme tekniği ile çözülmesinin istenmesi bunun için öğrencileri altılı gruplara ayrılmalrı ve her grup üyelerine problem çözümünde kullanacakları şapkaların çözüm önerilerine ilişkin özelliklerin yer aldığı açıklama kağıtlarının dağıtılması ve öğrencilerden on dakika içinde bu tekniği kullanarak ve şapkaların özelliklerini dikkate alarak

probleme çözüm üretmelerinin ,çözüm üretirken okudukları kitap ve makalelerden yararlanmalarının istenmesi,

Motivasyon problemi: “Zuhal sekizinci sınıf öğrencisidir. Bir çok dersinde hem başarısız hem de aşırı ilgisiz davranışlarından dolayı sınıf öğretmeni tarafından rehberlik servisine gönderilir. Zuhal rehber öğretmeniyle görüşmesi sırasında bu davranışının sebebi olarak arkadaşlarının ve öğretmenlerinin kendisini umursamadığını dışladıklarını belirtmektedir.”

6. Grup sözcülerinden çözüm önerilerinin alınması,
7. Büyük grup tartışması yoluyla yapılan bu çalışmanın değerlendirilmesinin istenmesi,
8. Yorum ve değerlendirme yapan öğrencilerden savundukları fikirleri neden sonuç ilişkisi içinde , gerekiyorsa belli çıkarsama ve tahminlerde bulunarak açıklama yapmaları yönünde rehberlik yapılması.

Değerlendirme

1. Aynı işte çalışan iki insandan motivasyon problemleri olanla olmayan arasında çalışma verimi ,iş başarısı ,meslekte yükselişle ilgili ne gibi ayrıcalıklar vardır?
2. İletişim becerisiyle ilgili makale ve kitaplar okuyunuz okuduklarınızın bir örneğini getiriniz

Tarih:17.05.2006

Hedefler

1. Verilen bir iletişim sorununun sebeplerini kestirebilme
 - 1.İletişim sorununun olası sebeplerini söyleme
 2. İletişim sorununun olası sebeplerini nedenleriyle açıklama
 - 3.İletişim sorununun olası sebeplerinin etkilerini açıklama
2. Verilen bir iletişim problemine çözüm üretebilme
 - 1.İletişim problemini tanımlama
 - 2.İletişim problemi için çeşitli çözüm yolları önerme
 - 3.Çözüm yolları için gerekli bilgileri toplama
 - 4.Çözüm yollarını eleştirel olarak gözden geçirme
 - 5.Problemin çözümüne en uygun olanı seçme

Yöntem-Teknik:Beyin fırtınası,büyük grup tartışması,sokratik tartışma

Araç-Gereç-Kaynak: <http://www.sosyalhizmetuzmani.org/iletisimsorunlari.htm>

Eğitim Durumları

1. “İletişim denince aklınıza ne geliyor?” sorusunun sorulması ve gelen cevapların 5 dakika içinde beyin fırtınası tekniğiyle alınması ,
2. Bir öğrencinin gelen cevapları not almasının sağlanması,
3. Cevapların okunarak büyük grup tartışması yoluyla bir iletişim tanımının oluşturulması
4. Öğrencilere lise ve üniversite öğrencileri üzerinde yapılmış iletişimle ilgili öğrencilerin karşılaştıkları sorunlarla ilgili bir araştırmanın sonuçları okunarak bu sorunlardan ilki olan “Topluluk önünde konuşamama” sorununu büyük grup tartışma tekniği ile problem çözme basamaklarına uygun şekilde tartışmalarının sağlanması,
5. Öğrencilere sokratik tartışma yoluyla problemin sebeplerinin buldurulması.Bu amaçla” sizin böyle bir probleminiz var mı?ne den bu problemleri yaşıyorsunuz? Daha çok hangi topluluklarda ve şartlarda konuşamıyorsunuz? gibi soruların sorulması , gelen cevaplar üzerinden de yeni analitik düşündürücü sorular çıkartılması ve öğrencilere kendi konuşamama sebeplerini bulup çözüm üretmelerinin sağlanması,

6. Bir öğrenci konuşurken fikirlerinden bahs ederken ras gele bir öğrenciye” katılıyor musun arkadaşının fikrine sen ne düşünüyorsun? Gibi soruların yöneltilmesi,
7. Öğrencilerin birbirlerine soru sormalarının katıldıkları ve katılmadıkları noktaları örneklerle , okudukları bilgi kaynaklarını da gerekiyorsa referans vererek belirtmelerinin istenmesi,
8. Analitik yorumlar yapan öğrencilere “ Bu düşüncenin problemin çözümünde etkili olduğunu düşünüyorum, olayın bu yönünü bize göstermen iyi oldu “gibi pekiştireçler verilmesi,
9. Büyük grup tartışması sonucunda topluluk önünde konuşamama soruna ilişkin yaratıcı orijinal çözüm önerilerinin belirlenmesi ve kaydedilmesi.

Değerlendirme:

1. İnsanlar neden iletişim kurmakta zorlanırlar?
2. “Etkili iletişimi etkileyen faktörler nelerdir?” konusunda makale ve kitaplar okuyunuz okuduklarınızın bir kopyasını sınıfa getiriniz

Tarih:21.04.2006

Hedefler:

1. Verilen bir iletişim sorununun sonuçlarını kestirebilme
 - 1.İletişim sorununun olası sonuçlarını söyleme
 2. İletişim sorununun olası sonuçlarını nedenleriyle açıklama
 3. İletişim sorununun olası sonuçlarının etkilerini açıklama
2. Verilen bir iletişim problemine çözüm üretebilme
 - 1.İletişim problemini tanımlama
 - 2.İletişim problemi için çeşitli çözüm yolları önerme
 - 3.İletişim yolları için gerekli bilgileri toplama
 - 4.İletişim yollarını eleştirel olarak gözden geçirme
 - 5.Problemin çözümüne en uygun olanı seçme

Yöntem-teknik: sokratik sorgulama,problem çözme, büyük grup tartışması

Araç- Gereç ,Kaynaklar:

<http://www.sosyalhizmetuzmani.org/iletisimsorunlari.htm>

Eğitim Durumları:

- 1.”Hayatınızda iletişim kurmakta zorlandığınız biri oldu mu? Sorusunun sorulması
2. Gelen cevaplar üzerinden öğrencilerin kendi durumlarını ifade etmelerini , fark etmelerini ve analiz etmelerini sağlayan yeni soruların sorulması ,bunun için “neden iletişim kurmaktan zorlandın ? acaba şeklinde düşünseydin farklı bir iletişim kurabilir miydin? “ gibi soruların sorulması,
3. Öğrencilere geçen hafta bir araştırma sonucunun bulguları üzerinden tartışmaya başladığımızın hatırlatılarak üniversite ve lise gençliğinin iletişimle ilgili birinci problemi olan “topluluk içinde konuşamama” problemini tartıştığımızın ve sınıfımızda bu probleme çözüm önerileri geliştirdiğimiz hatırlatılarak “acaba gençliğimizin ikinci problemi sizce ne olabilir sorusunun sorulması,
4. Gelen cevaplardan araştırma sonucunu doğrulayan bulunursa bulan öğrenciye pekiştireç verilmesi,
5. Araştırma sonucuna göre gençliğin ikinci probleminin “Karşı cinsle arkadaşlık

etmekten çekinme” olduğunun bildirilmesi ve ardından “Buna katılıyor musunuz? Gerçekten sizin de böyle bir probleminiz var mı? gibi sorularının sorulması cevapların kısa kesilmesinin sağlanması,

6. Öğrencilerden bu sorunu problem çözme basamaklarına uygun şekilde bireysel olarak çözmelerinin sorunu çözerken okudukları makale kitap türü bilgilerden yararlanmalarının ve kısa bir rapor hazırlamalarının istenmesi,
7. Öğrencilere bunun için 10 dakika süre verilmesi
8. Süre bittikten sonra istekli bir öğrencinin tartışmayı yönlendirecek lider rolünü üstlenmesinin sağlanması,
9. Lidere görevlerinin, nelere dikkat etmesi gerektiğinin bildirilmesi,
10. Liderin tartışmayı başlatması,
11. Öğrencilerin çözüm önerilerinin büyük grup tartışması yoluyla tartışılmasının sağlanması,
12. Liderin gerekli zamanlarda yönlendirme, özetleme ,sorular sormasının sağlanarak tartışmanın canlı güdüleyici hale getirilmesi,
13. Büyük grup tartışması sonucunda bu probleme ilişkin en etkili çözüm önerisinin raporlaştırılıp sınıfa sunulması ve bu problemle ilgili önerilerin oluşturulması.

Değerlendirme:

1. “İletişim sorunu yaşayan insanların yaşantıları nasıldır bu bir örnekle açıklayınız ve bu insanlara etkili çözüm önerileri geliştiriniz
2. Etkili İletişimi engelleyen faktörlerle ilgili makale ve kitaplar okuyunuz ve bir kopyasını sınıfa getiriniz.

Tarih:24.04.2006

Hedefler

1. Verilen bir iletişim sorununu analiz edebilme
 - 1.İletişim sorununa yol açan unsurları belirtme
 - 2.İletişim sorununa yol açan unsurlar arasındaki ilişkileri söyleme
 - 3.İletişim sorununa yol açan unsurların birbirlerine etkilerini söyleme
2. Verilen bir İletişim problemine çözüm üretebilme
 1. İletişim problemini tanımlama
 2. İletişim problemi için çeşitli çözüm yolları önerme
 - 3.Çözüm yolları için gerekli bilgileri toplama
 - 4.Çözüm yollarını eleştirel olarak gözden geçirme
 5. Problemin çözümüne en uygun olanı seçme

Yöntem-teknik: sokratik sorgulama,problem çözme, büyük grup tartışması,

Araç- Gereç ,Kaynaklar:

<http://www.sosyalhizmetuzmani.org/iletisimsorunlari.htm>

Eğitim Durumları:

- 1.”En iyi iletişim kurduğunuz kişi kim? Sorusunun sorulması,
2. Gelen cevaplar üzerinden öğrencilerin kendi durumlarını ifade etmelerini , fark etmelerini ve analiz etmelerini sağlayan yeni soruların sorulması ,bunun için “ neden onunla iyi iletişim kurduğunu düşünüyorsun? Başkalarından farkı ne ? başkalarıyla niye o kadar etkili iletişim kuramadığını düşünüyorsun “ gibi soruların sorulması,
3. Öğrencilere geçen hafta bir araştırma sonucunun bulguları üzerinden tartışmaya başladığımızın hatırlatılarak üniversite ve lise gençliğinin iletişimle ilgili ikinci problemi olan “karşı cinsle arkadaşlık etmekten çekinme” problemini tartıştığımızın ve sınıfımızda bu probleme çözüm önerileri geliştirdiğimiz hatırlatılarak “acaba gençliğimizin üçüncü problemi sizce ne olabilir sorusunun sorulması,
4. Gelen cevaplardan araştırma sonucunu doğrulayan bulunursa bulan öğrenciye pekiştireç verilmesi,

5. Araştırma sonucuna göre gençliğin üçüncü probleminin “ Anne baba ile sorunlarını tartışmamak” olduğunun bildirilmesi ve ardından “Buna katılıyor musunuz? Gerçekten sizin de böyle bir probleminiz var mı? gibi sorularının sorulması cevapların kısa kesilmesinin sağlanması,
6. Öğrencilerden bu sorunu problem çözme basamaklarına uygun şekilde bireysel olarak çözmelerinin sorunu çözerken okudukları makale kitap türü bilgilerden yararlanmalarının ve kısa bir rapor hazırlamalarının istenmesi,
7. Öğrencilere bunun için 10 dakika süre verilmesi
8. Süre bittikten sonra istekli bir öğrencinin tartışmayı yönlendirecek lider rolünü üstlenmesinin sağlanması
9. Lidere görevlerinin, nelere dikkat etmesi gerektiğinin bildirilmesi,
10. Liderin tartışmayı başlatması,
- 11.Öğrencilerin çözüm önerilerinin büyük grup tartışması yoluyla tartışılmasının sağlanması,
- 12.Liderin gerekli zamanlarda yönlendirme, özetleme ,sorular sormasının sağlanarak tartışmanın canlı güdüleyici hale getirilmesi,
13. Büyük grup tartışması sonucunda bu probleme ilişkin en etkili çözüm önerisinin raporlaştırılıp sınıfa sunulması ve bu problemle ilgili önerilerin oluşturulması.

Değerlendirme:

1. Bir iletişim problemini çözerken hangi unsurlara dikkat ederek problemi çözmeye çalışırsınız ?Bu unsurların birbirlerine etkileri nasıldır?
2. İletişim çeşitleriyle ilgili bilgiler toplayınız ve bu bilgilerin bir kopyasını sınıfa getiriniz.

Tarih:28.04.2006

Hedefler

1.Verilen bir iletişim probleminin sonuçlarına karar verebilme

1. İletişim probleminin sonuçlarına neden-sonuç ilişkisini açıklayarak karar verme
- 2.İletişim probleminin sonuçlarına sınıf içi ve sınıf dışı ölçütleri göz önünde bulundurarak karar verme

2. Verilen bir iletişim problemine çözüm üretebilme

1. İletişim problemini tanımlama
2. İletişim problemi için çeşitli çözüm yolları önerme
3. Çözüm yolları için gerekli bilgileri toplama
4. Çözüm yollarını eleştirel olarak gözden geçirme
5. Problemin çözümüne en uygun olanı seçme

Yöntem-teknik: Sokratik tartışma ,problem çözme,küçük grup tartışması, büyük grup tartışması

Eğitim durumları

1. “İnsan ilişkileri yönünden çok beğendiğiniz,model aldığınız bir var mı?” sorusunun sorularak konuya dikkat çekilmesi,
2. Gelen cevaplardan yola çıkılarak “Sence onun başardığı ne? Onun farkı ne? sende ona göre eksik bulduğun şey ne?” gibi sorular sorularak sokratik tartışma ortamının yaratılması ve öğrencilerin verdikleri cevaplarla iletişimle ilgili bazı bilgilere kendilerinin ulaşmalarının sağlanması,
3. Değişik , uç yorumlar yapan öğrencilerin dışlanmaması aksine motive edilerek fikirlerini özgürce sunma fırsatının verilmesi,
4. Öğrencilerin birbirlerine soru sorma birbirlerini eleştirme fırsatının verilmesi bunun için cesaretlendirilmeleri ancak eleştiri ve sorularında incitici kırıcı olmamaları ,açıklayıcı ve anlamaya çalışma yönünde olmaları konusunda uyarılar yapılması,

5. Öğrencilere aşağıdaki iletişim sorununa ilişkin bir örnek olayın verilmesi ve gönüllü öğrencilerden bu örnek olayı önce canlandırmalarının istenmesi,

İletişim Problemi: Ömer lise son sınıf öğrencisidir. Esnaf olan babasının işleri bir anda bozulmuştur. Maddi sorunlar ve onun paralelinde gelen aile içi huzursuzluklar her gün Ömer’in psikolojik dengesini olumsuz etkilemekte en ufak şeye alınıp sinirlenmektedir. Bir gün tarih dersinde öğretmeni Ömer’in dalgınlığını fark eder ve “ Oğlum kaç gündür izliyorum derse katılmıyorsun! O zaman hiç gelme! var mısın ? yok musun ? belli değil! Kendini toparla !” diye bağırır. Bu sözler karşısında Ömer ayağa kalkar ve “ Yokum haklısınız ve bir daha da olmayacağım “ diyerek sınıfı terk eder.

6. Dramanın ardından öğrencilerin altışar kişilik küçük gruplara ayrılması ve 10 dakika içinde sunulan iletişim sorununa problem çözme basamaklarına uygun şekilde çözüm bulmalarının, çözüm bulurken daha önceden okuyup bir kopyalarını sınıfa getirdikleri bilgilerden de yararlanmalarının ve raporlarını sunarken bu bilgileri referans vermelerinin istenmesi,
7. Grup sözcülerinin probleme ilişkin raporlarını sunmaları,
8. Her bir grup üyesinin raporunun ardından büyük grup tartışma tekniği ile çözüm önerilerinin tartışılması,
9. Büyük grup tartışmasını yönlendirecek liderin seçilmesi,
10. Lidere görevlerinin hatırlatılması,
11. Öğrencilerin birbirlerine eleştirilerde bulunmalarının , sorular sormalarının ve önerilerde bulunmalarının sağlanması ancak tüm bunları yaparken bilimsel kurallara uygun şekilde davranmaları yönünde uyarıların yapılması.

Değerlendirme ve ödev:

1. Bir iletişim sorunu belirleyerek bu soruna problem çözme yaklaşımlarına uygun şekilde çözüm önerileri geliştiriniz.
2. Sınıf içi iletişimi engelleyen sebeplerle ilgili makale kitaplar okuyunuz okuduklarınızın bir kopyasını sınıfa getiriniz.

Tarih: 01.05.2006

Hedefler

1. Verilen bir iletişim sorununun sebeplerini kestirebilme
 - 1.İletişim sorununun olası sebeplerini söyleme
 2. İletişim sorununun olası sebeplerini nedenleriyle açıklama
 - 3.İletişim sorununun olası sebeplerinin etkilerini açıklama
2. Verilen bir iletişim problemine çözüm üretebilme
 - 1.İletişim problemini tanımlama
 - 2.İletişim problemi için çeşitli çözüm yolları önerme
 - 3.Çözüm yolları için gerekli bilgileri toplama
 - 4.Çözüm yollarını eleştirel olarak gözden geçirme
 - 5.Problemin çözümüne en uygun olanı seçme

Yöntem-Teknik:Küçük grup tartışması ,büyük grup tartışması,sokratik tartışma,problem çözme,drama

Eğitim Durumları

1. “İletişim becerisi ya da insan ilişkileri yönünden çok zayıf bulduğunuz biri var mı?” sorusunun sorularak konuya dikkatin çekilmesi,
2. Gelen cevaplardan yola çıkılarak “ sence neden bu insan bu kadar başarısız? Eksikleri neler? gibi sorular sorularak öğrencilere sokratik tartışma tekniğiyle problemlerin çözümü için analitik düşünerek kendi kendilerine doğrulara ulaşma yeteneklerinin gelişmesine yardım edilmesi,
3. İlginç , uç yorumlar yapan öğrencilerin dışlanmaması aksine motive edilerek fikirlerini özgürce sunma fırsatının verilmesi,
4. Öğrencilerin birbirlerine soru sorma birbirlerini eleştirme fırsatının verilmesi bunun için cesaretlendirilmeleri ancak eleştiri ve sorularında incitici kırıcı olmamaları ,açıklayıcı ve anlamaya çalışma yönünde olmaları konusunda uyarılar yapılması
5. Öğrencilere aşağıdaki iletişim sorununa ilişkin bir örnek olayın verilmesi ve gönüllü öğrencilerden bu örnek olayı önce canlandırmalarının istenmesi,

İletişim sorunu: 7 sınıf öğrencisi sevim sınıfa mutlu , sanki büyük bir zafer kazanmış bir ifadeyle girer. Onun sınıfa girdiğinde öğretmen sınıfa yeni girmiş derse başlamak zeredir. Sevime “Nerde kaldın ?zilin sesini duymadın mı?” diye sorar sevim ” Duydum öğretmenim de yaşlı bir teyze torunuyla ilgili bir sorunu konuşmak için yöneticilerle görüşmek istediğini söyledi nöbetçi öğrenci de yerinde yoktu bu yüzden ona yardımcı oldum diye cevap verir.Buna karşılık öğretmen “ Sana mı kaldı yaşlı teyzelere yardımcı olmak senin öncelikli görevin zil çalınca dersinde olmak sen yaşlı teyzelere okul dışında yardımcı ol şimdi geç otur yerine ”diye kızar.

6. Dramanın ardından öğrencilerin altışar kişilik küçük gruplara ayrılımları ve 10 dakika içinde sunulan iletişim sorununa problem çözme basamaklarına uygun şekilde çözüm bulmalarının, çözüm bulurken daha önceden okuyup bir kopyalarını sınıfa getirdikleri bilgilerden de yararlanmalarının ve raporlarını sunarken bu bilgileri referans vermelerinin istenmesi,

7. Grup sözcülerinin probleme ilişkin raporlarını sunmaları

8. Her bir grup üyesinin raporunun ardından büyük grup tartışma tekniği ile çözüm önerilerinin tartışılması,

9. Büyük grup tartışmasını yönlendirecek liderin seçilmesi,

10. Lidere görevlerinin hatırlatılması,

Öğrencilerin birbirlerine eleştirilerde bulunmalarının , sorular sormalarının ve önerilerde bulunmalarının sağlanması ancak tüm bunları yaparken bilimsel kurallara uygun şekilde davranmaları yönünde uyarıların yapılması.

Değerlendirme ve Ödev:

1. İnsanlarla iletişim kurmakta zorlanan birine öncelikle ne gibi sorular sorar sorarsınız ve ne gibi önerilerde bulunursunuz?

2.Sözsüz iletişimle ilgili makale ve kitaplar okuyunuz.

Tarih:05.05.2006

Hedefler

- 1.Verilen bir iletişim sorununu analiz edebilme
 - 1.İletişim sorununa yol açan unsurları belirtme
 - 2.İletişim sorununa yol açan unsurlar arasındaki ilişkileri söyleme
 - 3.İletişim sorununa yol açan unsurların birbirlerine etkilerini söyleme
2. Verilen bir İletişim problemine çözüm üretebilme
 1. İletişim problemini tanımlama
 2. İletişim problemi için çeşitli çözüm yolları önerme
 3. Çözüm yolları için gerekli bilgileri toplama
 4. Çözüm yollarını eleştirel olarak gözden geçirme
 5. Problemin çözümüne en uygun olanı seçme

Yöntem-Teknik: Sokratik tartışma,problem çözme , 6 şapkalı problem çözme ,küçük grup tartışması , büyük grup tartışması,drama

Eğitim Durumları:

1. “ İyi iletişim kuran insanlar aynı zamanda içsel zekaları gelişmiş insanlardır.Bir başka deyişle kendilerini iyi tanıyan insanlardır” yorumuna katılıyor musunuz sorusunun sorularak konuya dikkatin çekilmesi,
2. Öğrencilerin yorumlarını neden sonuç ilişkisi içinde örnekler sunarak yapmalarının sağlanması ,
3. Öğrencilere verdikleri cevaplardan ayağı yere basan , objektif cevaplar oluşturmaları için sokratik tartışma tekniğine uygun şekilde yeni soruların sorulması ve bazı bilgilere analiz ederek kendilerinin ulaşmalarının sağlanması (Ör: kendini tanıyan insan ne gibi özelliklere sahiptir ? kendini tanımak insan ilişkilerinde neye yarar? Kendini iyi tanımayan insan ilişkilerinde nasıldır? vb”
4. Öğrencilere örnek bir iletişim sorununun verileceğinin bu iletişim problemini 6 şapkalı problem çözme tekniğini kullanarak 6 şarlı küçük gruplara ayrılarak çözmelerini bunun için 10 dakika sürelerinin olduğunun söylenmesi ama daha

öncesinde iletişim probleminin dramasının yapılacağıın söylenmesi ve gönüllü öğrencilerin belirlenmesi ve dramının yapılmasının sağlanması,

İletişim Problemi: 8 D sınıfından İngilizce dersinden çıkan Rezzan öğretmen sinirli bir şekilde öğretmenler odasına gire. Yakın arkadaşı olan Aynur öğretmenin yanına söylenerek gider. Aynur öğretmen ne olduğunu sorduğunda “ Şu 8 d sınıftaki öğrencilerin bir kaç hariç hepsinde zeka problemi var valla “ diye söylenir. Aynur öğretmen nedenini sorduğunda ise “ Sınıfa girdiğim andan itibaren uyuyorlar , bir şey anlatırken boş gözlerle bakıyorlar, bir soru sorunca sıkılarak yerlerinden zor kalkıyorlar “ diye cevap verir.

5. Öğrencilerden bu problemi çözerken yanlarında getirdikleri bilgilerden yararlanmalarını ve raporlarını sunarken de bu bilgileri referans olarak göstermelerinin istenmesi,
6. Altı şapkalı problem çözme tekniğini öğrencilere hatırlatmak için daha önceden hazırlanmış şapkalara ilişkin açıklamaların yer aldığı kartların dağıtılması
7. Grup sözcülerinin probleme ilişkin raporlarını sunmaları ,
8. Her bir grup üyesinin raporunun ardından büyük grup tartışma tekniği ile çözüm önerilerinin tartışılması,
9. Büyük grup tartışmasını yönlendirecek liderin seçilmesi,
10. Lidere görevlerinin hatırlatılması,
- 11.Öğrencilerin birbirlerine eleştirilerde bulunmalarının , sorular sormalarının ve önerilerde bulunmalarının sağlanması ancak tüm bunları yaparken bilimsel kurallara uygun şekilde davranmaları yönünde uyarıların yapılması.

Değerlendirme:

1. Sessiz iletişim neden sesli iletişimden daha etkilidir? Bir öğretmenin sessiz iletişim kurması ya da sessiz iletişim algılamasının yüksek olması ona neler kazandırır?

EK-3**Sınıf Yönetimi Dersi Başarı Testi**

1. İşlemediği bir suçtan dolayı sınıfta öğretmeninden ceza alan öğrenci, bunu gururuna yediremeyip dersi terk ediyor. Bunun nedeni öğretmenin, hangi disiplin sağlama ilkesini bilmemesi olabilir?

- A.Fiziksel yakınlık B.Uyarıcı ifadeler kullanma C.Görmezlikten gelme
*D.Problemi doğru tanımlama E.Öğrenciyi eleştirme

2. Öğretmen sınıfa girdiği halde, sınıftaki uğultu kesilmiyor. Bunun üzerine öğretmen sınıfın ortasında sessizce duruyor. Öğretmenin bu tavrının sebebi aşağıdakilerden hangisidir?

- A.Öğrencilere kızgınlık
B.Öğrencileri aşılamak
*C.Öğrencilerin kendisini fark etmelerini sağlamak
D.Öğrencilere aldırılmamak
E.Öğretmenin ne yapacağını bilememesi

3. Öğretmenin, ismini her söylediğinde irkilen bir öğrencinin bu davranışının sebebi en öncelikli olarak aşağıdakilerden hangisidir?

- A.Öğretmenine küsmesi
B.Öğretmeninden çekinmesi
C.Kendisi ile ilgili problemleri
*D.Geçmişteki korkuları
E.Öğretmenini kendisine uzak hissetmesi

4. Bir öğrenci öğretmeni ders anlatırken, sürekli arkadaşlarının dikkatini dağıtacak davranışlarda bulunuyor. Öğretmen bu durumu görmezden gelerek dersine devam ediyor. Böyle bir durumda olması muhtemel en önemli tehlike aşağıdakilerden hangisidir?

- A. Diğer öğrencilerin ders içeriğini öğrenememesi
B. Diğer öğrencilerin hoşuna gitmesi
C. Öğretmenin motivasyonunun bozulması
D. Öğretmenin otoritesinin sarsılması
*E. Bazı öğrenciler için olumsuz davranışlara teşvik edici olması

5. Bir öğretmenin sınıf disiplinini sağlamadaki başarısı aşağıdakilerden hangisini daha çok etkiler?

- A. Öğrencilerin huzurlu bir ortamda olmasını
B. Öğrencilerin kendilerini güvende hissetmelerini
C. Öğrencilerin mutlu olmalarını
*D.Öğrencilerin hedef davranışlara ulaşmasını
E. Öğrencilerin birbirlerini anlamalarını

6. Öğrencisinin uyuşturucu kullandığını öğrenen bir öğretmen öğrencisinin ilgisiz bir ailenin çocuğu olduğunu düşünüp hemen aileyle temasa geçip aileyi suçlamıştır. Bu öğretmen problem çözmeyle ilgili hangi önemli ilkeyi göz ardı etmiştir?

- A.Problemi tanımlama
- *B.Problem için veri toplama
- C.Probleme duyarsız kalma
- D.Çözüme ulaşma
- E.En uygun sebebi bulma

7. Sınıftaki disiplin problemlerini çözmek için kuralları öğrencilerle birlikte koyan bir öğretmenin yaptığı bu davranışla benzerlik taşıyan örnek aşağıdakilerden hangisinde vardır?

- A.Silgisi olmadığı için arkadaşının silgisini çalan öğrenci
- B.Çıkış zili çalmadığı halde dışarı çıkabilmek için yalan söyleyen öğrenci
- *C.Uyku problemi olan bir öğrencinin öğretmeninden yardım istemesi
- D.Yazılı sınava çalışmadığı için arkadaşıyla kopya verme konusunda anlaşılan öğrenci
- E.Derse geç kalan öğrenciyi okul idaresine gönderen öğretmen

8. Bir öğretmen, derslerine sürekli geç gitmektedir. Bir gün derse kendisinden sonra gelen öğrencisine “Çık dışarı ahlaksız” diye hitap eder. Bunun karşılığında öğrenci “Siz de her seferinde geç geliyorsunuz o zaman siz de ahlaksızsınız” der. Bu örnek olayda öğrencinin öğretmene verdiği cevap aşağıdaki ilişkilerin hangisinde vardır?

- A. Annesine kızdığı için eve geç gelen çocuk
- *B. Babası sigara içtiği için sigaraya başlayan çocuk
- C.Kendisini kötü hissettiği zamanlar alışveriş yapan kadın
- D.Okul yönetimini beğenmediği için okula zarar veren öğrenci
- E.Öğretmenin davranışını taklit eden öğrenci

9. Bir öğretmen dersini işlerken gözü arka sıralarda uyuyan öğrenciye ilişir. Öğretmen hızla öğrencinin yanına gider. Öğrencinin kulağını çekerek “Derste uyunmaz, ders dinlenir.” der. Böyle bir öğretmenin davranışı hangi disiplin modeline uygun davranıştır?

- *A.Otoriter
- B.Rehberlik
- C.Uyarıcı
- D.Tehdit
- E.Neden-Sonuç

10.Bir öğretmen sınıfta bir öğrencinin en keyifli etkinliklere bile katılmada isteksiz katıldığı, grup oyunlarında ise arkadaşlarıyla geçimsiz olduğunu gözlemler. Bu durum karşısında öğrenciyle yalnız bir şekilde konuşup problemini öğrenip sınıfta öğrencinin sebeplerine dönük önlemler alıyor. Bu öğretmen hangi disiplin modeline uygun davranıştır?

- A.Uyarıcı
- *B.Nedenini arama
- C.Otoriter
- D.Ödül-Ceza
- E.Akıl-sonuç

11. Öğrencilerine gerek ders içinde gerek ders dışında tutarlı, demokratik, sevecen davranan bir ilkokul öğretmeni, öğrencilerine hangi güdüleme yolunu en iyi şekilde uygulamıştır?

- A. Öğrencilere olumlu pekiştireç verme
- B. Öğrencilerine saygı duyma
- C. Öğrencilere ihtiyaç hissettirme
- * D. Öğrencilerine model olma
- E. Öğrencilere yakın olma

12. **I.** Derslerde başarısız öğrencileri sürekli eleştirme

II. Başarısız öğrencilere ağır cezalar verme

III. Başarılı öğrencilerle başarısız öğrencileri kıyaslama

Yukarıdaki öğretmen davranışlarının sebep olacağı en olumsuz durum aşağıdakilerden hangisidir?

- *A. İçsel motivasyonların oluşmasını engellemek
- B. Öğrencilerin öğretmenden korkmalar
- C. Öğrencilerin öğretmenlerine saygılarını kaybetmesi
- D. Öğrencilerin öğretmenlerine sevgisini kaybetmesi
- E. Öğrencilerin diğer derslere de girmek istememesi

13. Açlık, susuzluk, uykusuzluk gibi fiziksel dürtülerinin giderilmemesinin bir öğrenciye verebileceği en önemli zarar ne olabilir?

- A. Öğrencinin çok önemli hastalıklara yakalanması
- *B. Öğrencinin diğer ihtiyaçlarını giderme basamağına geçememesi
- C. Öğrencinin bu ihtiyaçlarını gidermek için hırsızlık yapması
- D. Öğrencinin hayata küsmesi
- E. Öğrencinin topluma kin bağlaması

14 . Derslerinde uyku hali, halsizlik, bitkinlik, yorgunluk gibi problemleri olan bir öğrencisini derslere motive etmek isteyen bir öğretmene önereceğiniz en önemli çözüm aşağıdakilerden hangisidir?

- *A. Öğrencisinin fiziksel ihtiyaçlarıyla ilgili bir problem olduğunu düşünüp araştırma yoluna gitmesi
- B. Öğrencisini cezalandırma yolunu seçmesi
- C. Öğrencisini uyarıcı, ikaz edici sözel uyarıcılar kullanması
- D. Öğrenciyi okul rehber öğretmenine göndermesi
- E. Öğrencisinin ailesiyle onun psikolojik sorunları olduğunu konuşması

15 . Daha önceki sınıflarda hep başarısız olmuş bir öğrencide başarılı olma ihtimalini arttırmada aşağıdakilerden hangisi en kalıcı etki yapar?

- A.Öğrenciye en ufak başarısında yüksek not vermek
- *B. Öğrencide başarılı olma ihtiyacı oluşturmak
- C. Öğrenciye değişik zamanlarda pekiştireç vermek
- D. Öğrenciye ayrıcalıklı davranmak
- E . Öğrenciye değişik oranlarda pekiştireç vermek

16. Aşağıdaki öğretmen davranışlarından hangisi davranışçı güdüleme kuramını benimsemiş bir öğretmeni diğerlerinden ayırır?

- A. Öğretmenin öğrencilerde merak uyandırması
- B. Öğretmenin öğrencilerde istek oluşturması
- C. Öğretmenin öğrencileri hedeften haberdar etmesi
- D. Öğretmenin bireysel farklılıkları önemsemesi
- *E. Öğretmenin başarıları ödüllendirmesi

17. Ders içinde arkadaşlarına ve öğretmenine sürekli saygılı, anlayışlı davranan bir öğrenciye öğretmenin “Aferin, bu davranışlarını çok beğeniyorum, hayatın boyunca bu özelliklerini korumaya devam et” demesi daha çok hangi güdüleme kuramına uygun bir davranıştır?

- A.İnsancıl
- * B.Davranışçı
- C.Bilişsel
- D. Sosyal öğrenme
- E.Takdir

18. Tüm uğraşlarına rağmen öğrencisinin yalan söyleme alışkanlığını yok edemeyen bir öğretmenin hiçbir zaman öğrencisini cezalandırmayıp anlamaya çalışmaya devam etmesi aşağıdaki güdüleme kuramlarından hangisine uygun bir davranıştır?

- A.Davranışçı
- B.Sosyal
- *C.İnsancıl
- D.İçten
- E.Dıştan

19. Derslerinde öğrencilerinin dikkatini çekmeye çalışan, konuya ihtiyaç hissettiren, ders konularının hayatta ne işlerine yarayacağına ilişkin örnekler veren bir öğretmen hangi güdüleme kuramına uygun davranmaktadır?

- *A.Bilişsel
- B.Sosyal
- C.İnsancıl
- D.Davranışçı
- E.İçten

20. Öğretmenler odasında arkadaşlarına öğrencilerinin derste anlattıklarını anlamadıklarından şikayet eden bir öğretmene göre iletişim sürecindeki hata hangi unsurdan kaynaklanmaktadır?

- A. Kanal
- *B. Alıcı
- C. Kaynak
- D. Dönüt
- E. Mesaj

21. “Sınıfta arkadaşına silgi fırlatan bir öğrenci öğretmeniyle göz göze gelir. Bunun üzerine başını sırasına eğerek bütün ders boyunca sessizce yerinde oturur.” Bu örnek durumdaki öğrenci hakkında aşağıdakilerden hangisini daha çok söylemek mümkündür?

- A. Öğrenci yaptığından pişmanlık duymuştur
- B. Öğrenci öğretmeninden korkmuştur
- C. Öğrenci öğretmeninden bir tür özür dilemektedir
- *D. Öğrenci sessiz iletişim yoluyla öğretmeninden etkilenmiştir
- E. Hiçbiri

22. Öğrencilerin kendilerini özgür, güvenli hissettikleri bir sınıf ortamında aşağıdaki iletişimle ilgili dikkat edilmesi gereken unsurlardan hangisinin etkisi en fazladır?

- A. Kaynağın yeteneklerinin farkında olması
- B. Kaynağın konuya hakim olması
- *C. Kaynağın empati yeteneği
- D. Kaynağın kılık kıyafeti
- E. Kaynağın planlı olması

23. Ders içeriği ile ilgili öğrencilerin sorularına tutarlı cevap veremeyen bir öğretmenin sebep olabileceği en önemli istenmedik durum aşağıdakilerden hangisidir?

- A. Kaynağı anlamada zorlanma
- B. Kaynağı eleştirme
- C. Kaynağı idari birimlere şikayet etme
- *D. Kaynağın güvenilirliğinin kaybolması
- E. Kaynağa küsme

24. Ders esnasında sorduğu sorulara yanlış cevap veren öğrencilerin davranışlarını hakaret edici ifadelerle düzeltmeye çalışan bir öğretmen, iletişim sürecindeki hangi unsuru hatalı kullanmıştır?

- A. Kaynak
- B. Mesaj
- C. Kanal
- D. Alıcı
- * E. Dönüt

25. Kaynak olan öğretmenin verdiği mesajların açık ve net olmaması alıcı rolündeki öğrencilerle ilgili olarak aşağıdakilerden hangisinin oluşmasına daha çok sebep olur?

- *A. Öğrencilerin istedik davranışlara ulaşamaması
- B. Öğrencilerin kaynağı tutarsız bulmaları
- C. Öğrencilerin sınıf içi disiplin sorunu oluşturması
- D. Öğrencilerin ilgilerinin dağılması
- E. Öğrencilerin kaynağı güvensiz bulmaları

26. Derse girdiğinde şiddetli başı ağrıyan bir öğretmene hangi iletişim önerisinde bulunmanız en doğru olur?

- A. Dersi erken bitirmeli
- B. Başının ağrıdığını belli etmemeli
- C. Öğrencilere sorumluluk vermeli
- *D. Öğrencilere başının ağrıdığını söylemeli
- E. Öğrencilere sessiz olmalarını söylemeli

27. Derste konuşma problemi çeken bir öğrencisini derse daha aktif katmak isteyen bir öğretmene aşağıdakilerden hangisini önermezsiniz?

- *A. Öğrencisini psikiyatrise göndermeli
- B. Öğrencisini cesaretlendirmeli
- C. Öğrencisine sürekli pekiştireç vermeli
- D. Öğrencisiyle özel görüşmeler yapmalı
- E. Öğrencisinin ailesiyle görüşmeli

28. Sınıfındaki öğrencilerin birbirlerine genellikle saygısız davrandığını tespit eden ve bu sorunu çözmek isteyen bir öğretmene aşağıdaki iletişim etkinliklerinden hangisini önerirsiniz?

- A. Eğer böyle devam ederlerse cezalandıracağını söylesin
- B. Öğrenciler için bir eğlence düzenlesin
- *C. Öğrencilere kendi problemlerini tartışma fırsatı oluştursun
- D. Öğrencilerine öğütler versin
- E. Öğrencilerine böyle devam ettiklerinde kişiliksiz insanlar olacaklarını söylesin

29. Sınıf aşırı soğuk olduğu için öğretmenine konsantre olamayan öğrenci, öğretmenin kendisine sorduğu soruya cevap verememiştir. Bu durum iletişimi etkileyen hangi unsurdan kaynaklanmaktadır?

- A. Öğrencinin özel sorunlarından
- B. Öğretmenin öğrencisini tanımamasından
- *C. Öğrenme-öğretme ortamı olan sınıf ortamından
- D. Öğrenci ve öğretmenin birbirlerinden hoşlanmamasından
- E. Öğrencinin o esnada başka bir şeyle ilgileniyor olmasından

30. Sınıfta dalgın bir şekilde oturan öğrenciyi fark eden öğretmen öğrencinin yanına gider. Onun kulağını çeker. Böyle bir öğretmenin etkili öğrenme ortamı sağlamada sahip olması gereken hangi özelliğe sahip olmadığı söylenebilir?

- A. Saygı
- B. Sevgi
- C. İçtenlik
- D. Samimiyet
- *E. Empati

31. Söz hakkı almadan konuşan öğrencisine işaret parmağıyla uyarıda bulunan bir öğretmenin bu davranışı hakkında aşağıdakilerden hangisi söylenemez?

- A. Öğretmen öğrenciyi kızmıştır.
- *B. Öğretmen öğrenciyi dışlamıştır.
- C. Öğretmen sözsüz iletişim kurmuştur.
- D. Öğretmen öğrenciyi ikaz etmek istemiştir.
- E. Öğretmen öğrenciden rahatsız olmuştur.

32. Öğretmenine arkadaşlarının kendini anlamadığından şikayet eden öğrencinin sorunu ona göre iletişim sürecindeki hangi unsurdan kaynaklanmaktadır?

- A. Kaynak
- B. Mesaj
- C. Kanal
- *D. Alıcı
- E. Dönüt

EK-4**WATSON-GLASER ELEŞTİREL AKIL YÜRÜTME GÜCÜ ÖLÇEĞİ (FORM:YM)****TEST 1****ÇIKARSAMA****YÖNERGE**

Çıkarsama, bireyin gözlediği veya doğruluğunu kabul ettiği belirgin durumlardan çıkardığı bir yargıdır. Örneğin, bir kişi bir evden gelen piyano sesinden ve pencereden sızan ışıktan evde birisinin olduğu sonucunu çıkarabilir. Evdekiler dışarıya çıkarken ışığı açık bırakmış olabilirler. Müzik sesi de açık bırakılmış bir teypten ya da radyodan geliyor olabilir.

Bu testteki uygulamalardan her biri, doğru olduğunu kabul etmek durumunda olduğumuz olguları içeren bir metinle başlar. Her metnin altında, bu metine dayalı çeşitli çıkarsamaların verildiğini göreceksiniz. Her çıkarsamayı ayrı ayrı inceleyiniz, her bir çıkarsamanın doğruluk-yanlışlık düzeyi hakkında karar veriniz.

Cevap kağıdında her çıkarsama için D, MD, YV, MY ve Y sembolleri altında gösterilen boşluklar bulacaksınız. Her çıkarsama için uygun olan sembolün altındaki boşluğu, sembollerin anlamına ilişkin açıklamaları dikkate alarak işaretleyiniz.

- | | |
|------------------------|---|
| D (Doğru) | : Eğer çıkarsamanın kesinlikle DOĞRU olduğunu düşünüyorsanız ; yani bunun hiçbir şüpheye yer bırakmadan verilmiş olan olgu ifadesini izlediğini düşünüyorsanız, D sembolünü işaretleyiniz. |
| MD (Muhtemelen Doğru) | : Metinde verilen olguların ışığı altında, çıkarsamanın MUHTEMELEN DOĞRU olduğunu; doğru olma şansının daha çok olduğunu düşünüyorsanız, MD sembolünü işaretleyiniz. |
| YV (Yetersiz Veri) | : Metinde verilen olgularda YETERSİZ VERİ olduğunu kararlaştırdıysanız. Yani, çıkarsamanın doğru ya da yanlış olduğunu söyleyemiyorsanız, olgular herhangi bir yönde bir yargıda bulunmak için ipucu, bilgi sağlamıyorsa, YV sembolünü işaretleyiniz. |
| MY (Muhtemelen Yanlış) | : Verilen olguların ışığı altında çıkarsamanın MUHTEMELEN YANLIŞ olduğunu; yani yanlış olma şansının daha çok olduğunu düşünüyorsanız, MY seçeneğini işaretleyiniz. |
| Y (Yanlış) | : Çıkarsamanın, verilen olguların yanlış yorumlanmasından ya da çıkarsamanın olgulara veya olgulardan çıkarılması gereken çıkarsamalara ters düşmesinden dolayı, kesinlikle YANLIŞ olduğunu düşünüyorsanız. Y sembolünü işaretleyiniz. |

Bazen bir çıkarsamanın muhtemelen doğru ya da muhtemelen yanlış olduğuna karar verirken pratik olarak herkesin sahip olduğu ve yaygın kabul gören belirli bilgileri kullanmanız gerekmektedir. Aşağıda verilen örneği inceleyiniz: Doğru cevaplar aşağıdaki çerçeve içinde işaretlenmiştir.

ÖRNEK:

ABD’de 200, 8. sınıf öğrencisi bir kentte düzenlenen bir hafta sonu forumu biçimindeki konferansa gönüllü olarak katılmıştır. Bu öğrenci konferansında ırk ilişkileri ile dünya barışını sağlama ve devam ettirme yolları tartışılmıştır. Çünkü, bu konular öğrenciler tarafından bu günün dünyasında önemli konular olarak seçilmiştir.	TEST I ÇIKARSAMA D MD YV MY Y
1. Bu toplantıya katılan öğrenciler, insanlığa ilişkin konulara ve yaygın toplumsal problemlere çoğu 8. sınıf öğrencisinden daha fazla ilgi göstermişlerdir.	
2. Bu öğrencilerin çoğu 17-18 yaşları arasında idi.	
3. Öğrenciler ülkenin değişik yörelerinden gelmekteydiler.	
4. Öğrenciler yalnızca işçi ilişkileri sorunlarını tartışmışlardır.	
5. Bazı 8. sınıf öğrencileri, ırk ilişkilerini ve dünya barışını sağlama ve devam ettirme yollarının tartışılmasını önemli bulmuşlardır.	

Yukarıdaki örnekte,

1. çıkarsama muhtemelen doğrudur (MD). Çünkü birçok 8. sınıf öğrencisi yaygın toplumsal problemlerle ciddi olarak, fazla ilgilenme eğiliminde değildirler. Verilen olgulardan, bu çıkarsamanın kesinlikle doğru olduğu sonucuna varılmaz. Çünkü bu olgular diğer 8. sınıf öğrencilerinin dünya sorunlarına gösterebilecekleri ilginin derece ve çeşidi hakkında kesin bilgi sağlamamaktadır. Ayrıca toplantıya katılan öğrencilerden bazılarının gönüllü olarak hafta sonunu evden uzakta, başka bir yerde geçirmek istemiş olmaları mümkündür.
2. Çıkarsama, muhtemelen yanlıştır (MY), çünkü (yaygın olarak bilindiği gibi) ABD’de 17 ve 18 yaşları arasında olup da, 8. sınıfa giden çok az öğrenci vardır.
3. Çıkarsama için, metinde hiçbir kanıt yoktur. Bu bakımdan bu konu hakkında bir yargıya varılabilmesi için yeterli veri yoktur (YV).
4. Çıkarsama kesinlikle yanlıştır (Y). Çünkü olguyu belirleyen ifade tartışma için seçilen problemlerin dünya barışının sağlanması ve ırk ilişkileri konuları olduğu belirtilmiştir.
5. Çıkarsama metinde verilen olguların kaçınılmaz sonucudur, dolayısıyla doğrudur (D).

Herhangi bir çıkarsamayı en iyi tanımladığını düşündüğünüz seçeneğin sembolü altındaki boşluğu iyice karalayınız, eğer cevabınızı değiştirmek isterseniz yine iyice silip, yeni cevabınızı cevap kağıdına işaretleyiniz, bunun dışında hiçbir işaret koymayınız.

AŞAĞIDAKİ UYGULAMALARLA DEVAM EDİNİZ

Bir edebiyat öğretmeni ders verdiği sınıflardan birindeki öğrencilerin “Büyük Umutlar” filmini görmeleri için gerekli düzenlemeyi yapmış, aynı öğretmen diğer sınıflarındaki öğrencilerinin ise filmi görmeden, sadece kitabını okumalarını sağlamıştır. Öğretmen, edebiyat derslerinde filmlerin etkili bir araç olarak kullanılıp kullanılamayacağını görmek istemektedir. Her iki uygulamanın hemen ardından öğrenciler, konunun beğenilip beğenilmediğini ve nasıl anlaşıldığını ölçen testler uygulamıştır. Bu testlerde filmi izleyen sınıfın daha başarılı olduğunu göstermiştir. Bu sınıf “Büyük Umutlar”a öyle büyük bir ilgi göstermiştir ki, ders dönemi sona ermeden önce öğrencilerin çoğu tamamen kendi girişimleri ile kitabı okumuşlardır. Öğretmen yaptığı ön denemeden büyük memnuniyet duymuştur.

ÇIKARSAMALAR

1. Hikayenin beğenilip beğenilmediğini ve nasıl anlaşıldığını ölmeyi amaçlayan testler hem filmi gören hem de sadece kitabı okuyan öğrencilere uygulanmıştır.
2. Filmli görerek konuyu öğrenen öğrencilerden ders dönemi başında kitabı okumaları istenmiştir.
3. Buna benzer bir uygulamaya girişecek diğer edebiyat öğretmenlerinin hiçbiri benzer sonucu elde edemez.
4. Bu çalışmayı yapan öğretmen (edebiyat öğretmenliğini sürdürdüğü takdirde) bundan sonra, bu uygulamayı yapma konusunda serbest bırakıldığında, uygun bulduğu filmleri öğretim aracı olarak kullanmaya devam edecektir.
5. Bu iki tip öğretim uygulaması sonunda, filmi gören sınıfın sadece kitabı okuyan sınıflara kıyasla “Büyük Umutlar” filmini daha çok beğendiği ve anladığı yolunda herhangi bir kanıt elde edilememiştir.
6. Öğrenciler birçok konuyu kitaplardan daha çok filmlerden öğrenebilirler.

Yapılan araştırmalar, ABD’de göreceli olarak veremin, zenciler arasında, beyazlara kıyasla daha yaygın olduğunu göstermiştir. Bununla beraber, aynı gelir düzeyine sahip zenci ve beyazlar arasındaki verem oranında çok az bir fark (eğer bir fark olarak kabul edilirse) vardır. ABD’de beyazların ortalama gelir düzeyi zencilerin ortalama gelir düzeyinden oldukça yüksektir.

7. ABD’de veremi ortadan kaldırmanın en kolay yolu, genel yaşam standardını yükseltmektir.
8. Yüksek gelir diliminde bulunan kişiler veremden korunma konusunda düşük gelir diliminde bulunanlardan daha iyi durumdadırlar.
9. Göreceli olarak yüksek gelir diliminde bulunan zenciler arasındaki verem oranı, düşük gelir diliminde bulunan zenciler arasındaki verem oranından daha düşüktür.
10. Zencilerin gelirlerinin yüksek ya da düşük olması, onların verem olma olasılıklarında bir farklılık yaratmaz.

Bir süre önce, Mississippi Eyaletinin Middletown kentinde kalabalık bir grup, yörenin Ticaret Odası’nın yeni başkanının konuşmasını dinlemek üzere bir araya geldi. Yeni başkan konuşmasında, “işçi sendikalarının, hem vatandaşların durumunu hem de toplumun refahını daha ileriye götürmek için tüm

sorumluluğu paylaşımlarını rica etmiyor, kesinlikle istiyorum” dedi. Merkez İşçi Sendikalarının toplantıda hazır bulunan üyeleri bu konuşmayı büyük bir coşku ile alkışladılar. Üç ay sonra Middletown’daki tüm işçi sendikaları Ticaret Odasına kayıt oldu. Bu temsilciler, başka grupların temsilcileriyle birlikte komitelerde çalıştılar, fikirlerini açıkladılar, aktif olarak belediye hizmetlerini iyileştirme projelerine katıldılar ve Ticaret Odasının bu projelerle ilgili olarak belirlediği hedeflere ulaşmasına yardım ettiler.

11. Hem işçi sendikası temsilcileri hem de diğer komisyonların üyeleri Ticaret Odasındaki ilişkileri sayesinde birbirlerinin görüşlerinin daha iyi farkına vardılar.

12. İşçi Sendikalarının Middletown Ticaret Odası’na katılması bu kentteki işçi-işveren yönetimindeki anlaşmazlıkları önemli ölçüde azalttı.

13. İşçi sendikalarının etkin olarak katılımı Ticaret Odası’nın komite toplantılarında çözülmeyen birçok anlaşmazlıklara neden oldu.

14. Sendika temsilcilerinin çoğu, Ticaret Odası tarafından yapılan Odaya katılma çağrısını kabul ettiklerine pişman oldular.

15. Bazı Ticaret Odası üyeleri, başkanlarının, sendika temsilcilerinin Oda’ya katılmalarını istemesinin akıllıca bir davranış olmadığı duygusuna kapıldılar.

16. Yeni başkan konuşmasında, işçi sendikalarının, vatandaşların durumunun daha da iyileştirilmesi için henüz sorumluluğu tümüyle paylaşmayı kabul etmediklerini belirtti.

ABD’de ilk gazete, Ben Harris’in yayım sorumluluğunda Boston’da 25 Eylül 1960 tarihinde yayımlandı ve aynı gün vali Simon Bredstreet tarafından yasaklandı. Bunun ardından, yayım sorumlusunun küçük gazetesini yaşatmak ve istediklerini yayımlamak yolunda verdiği savaş, basın özgürlüğünün korunması için verilen mücadelenin önemli bir aşamasını oluşturdu.

17. İlk Amerikan gazetesinin yayım sorumlusu, gazetenin yayımlanmasının yasaklandığı 25 Eylül 1960’dan birkaç gün sonra öldü.

18. Ben Harris’in gazetesinin, ilk sayısının bir kopyası, hemen vali Bredstreet’in dikkatine sunuldu.

19. Bu gazetenin sorumlusu valiyi eleştiren yazılar yazdı.

20. Ben Haris, bazı görüş ve amaçlarını korumada ısrarcı bir kişi idi.

TEST 2

VARSAYIMLARIN FARKINA VARMA

YÖNERGE

Varsayım, olduğu ya da doğruluğu kabul edilen bir şeydir. Birisi “Haziranda mezun olacağım” derse, bu kişi haziranda yaşıyor olacağını ya da okulun kendisini mezuniyet için yeterli göreceğini veya benzeri şeyleri kabul etmekte ya da varsaymaktadır.

Aşağıda bazı ifadeler verilmektedir. Her ifadeden sonra önerilen birkaç varsayım yer almaktadır. Her bir varsayım için ifadeyi veren kişinin, o ifadede, o varsayımı gerçekten yapıp yapmadığına karar vermek durumundasınız. Varsayımın doğru olduğunu düşünüyorsanız, cevap kağıdında uygun yerdeki “**VARSAYIM YAPILDI**” ifadesinin altındaki boşluğu karalayınız. Varsayımın, verilen ifadeye dayalı olmadığını düşünüyorsanız cevap kağıdında “**VARSAYIM YAPILMADI**”nın altındaki boşluğu karalayınız.

Aşağıda bir örnek verilmiştir. Sağdaki çerçevede, cevapların cevap kağıdında nasıl işaretleneceği gösterilmiştir.

Eğer aşağıdaki örnekte cevapların niçin doğru olduğunu göremezseniz açıklaması için test uygulayıcısına sorunuz. Bazı ifadelerde varsayımlardan birden fazlası çıkabilirken diğer ifadelerde hiçbirisi çıkmayabilir.

ÖRNEK

İfade: “Oraya gitmek için zamandan tasarruf etmemiz gereklidir, onun için uçakla gitmemiz daha iyi olur”.	TEST 2	
	VARSAYIMLARIN FARKINA VARMA	
Önerilen Varsayımlar	VARSAYIM	
	YAPILDI	YAPILMADI
1. Uçakla gitmek diğer bir ulaşım aracıyla gitmekten daha az zaman alır. (Verilen ifadede uçağın diğer ulaşım araçlarından daha hızlı olması nedeniyle grubun gidilecek yere daha kısa zamanda varacağı varsayılmaktadır.)		
2. Gidilecek yere olan uzaklığın en azından bir kısmını kat edebileceğimiz bize uygun bir uçak servisi vardır. (Bu, yukarıda verilen ifadeden çıkarılması gereken bir varsayımdır. Çünkü zamandan kazanmak için uçakla gidebilmek mümkün olmalıdır.)		
3. Uçakla yolculuk etmek, trenle yolculuk etmekten daha uygundur. (Verilen ifadede böyle bir varsayım yoktur. Çünkü ifade zaman tasarrufu ile ilgilidir ve rahatlık, kolaylık veya seyahatle ilgili özel bir belirlemeden söz etmektedir.)		

AŞAĞIDAKİ UYGULAMALARLA DEVAM EDİNİZ

İfade: “Akıllı bir insan, kazancından haftada en az 100-150 bin lira biriktirebilir.”

Önerilen Varsayımlar:

21. Aptallar haftada 100-150 bin lira biriktirmeyi akıl edemezler.
22. Her hafta 100-150 bin lira biriktirebilmek için insanın akıllı olması gerekir.

İfade: “Derhal üstün silahlı güç oluşturarak barış ve refahı koruyalım”.

Önerilen Varsayımlar:

23. Üstün bir silahlı güç oluşturmak barış ve refahın sürdürülmesinin garantisidir.

24. Eğer silahlarımızı artırmazsak en kısa zamanda savaşa gireriz.

25. Şimdi barış ve refah içindeyiz.

İfade: “Aile bütçesi için ayrılan paradan bir miktar artırabilen bir ev hanımının bu parayı kişisel gereksinimleri için harcamasına izin verilmelidir”.

Önerilen Varsayımlar:

26. Bazı ev hanımlarının aile bütçelerini, ev gereksinimlerini karşılayacak biçimde yönetme sorumlulukları vardır.

27. Aile bütçesi başka hiçbir şekilde ev hanımının kişisel gereksinimleri için para ayırmasına olanak sağlamaz.

İfade: “Atom enerjisinden yararlanmada başka yolların keşfedilmesinin uzun vadede insanlık için bir nimet olduğu anlaşılabacaktır”.

Önerilen Varsayımlar:

28. Atom enerjisi çok çeşitli biçimlerde kullanılabilir.

29. Atom enerjisinden başka amaçlarla yararlanma yolunda yapılan buluşlar uzun vadeli yatırımlar gerektirecektir.

30. Atom enerjisinin şu andaki kullanım biçimleri insanlık için bir beladır.

İfade: “Zenith tam yaşanacak şehirdir. En düşük vergiler buradadır”.

Önerilen Varsayımlar:

31. Yetkin bir şehir yönetimi düşük vergileri beraberinde getirir.

32. Nerede yaşanılacağına karar verilirken, göz önünde tutulacak en önemli şey, yüksek vergilerden kaçınılma olasılığının olmasıdır.

33. Zenith şehrinde yaşayanların çoğunluğu şimdiki şehir yönetiminden memnundur.

İfade: “Üniversiteye devam etmek isteyen öğrenci sayısı gittikçe arttığına göre çok sayıda üniversite binası yapılmalıdır”.

Önerilen Varsayımlar:

34. İnşa edilmesi gereken yeni üniversite binalarının sayısı yüksek öğrenim görmeyi düşünen lise öğrencilerinin gelecekteki eğitimlerine ilişkin planları ile bağıntılı olmalıdır.

35. Şu andaki üniversite binaları öğrenci sayısının çok fazla olması yüzünden kapasitesini aşmış durumdadır.

36. Öğrencilerin üniversiteye devam edebilmeleri için yeterli sayıda bina gerekmektedir.

TEST 3
TÜMDENGELİM

YÖNERGE

Bu testte her bir uygulama, iki önerme ifadesi ile bunları izleyen bazı olası sonuçları içermektedir. Bu testin amacı bakımından, iki önermenin de istisnasız doğru olduğunu kabul ediniz. Önergelerin altındaki ilk sonucu okuyunuz. Bunun, verilen önermelerin zorunlu bir sonucu olduğunu düşünüyorsanız, cevap kağıdında **“SONUÇ İZLER”** başlığı altındaki boşluğu iyice karalayınız. Eğer sonucun verilen önermeyi izlediğini düşünüyorsanız, genel bilgileriniz çerçevesinde doğru olduğuna inansanız bile **“SONUÇ İZLEMEZ”** başlığı altındaki boşluğu iyice karalayınız.

Bunun gibi diğer her bir sonuç okuyunuz ve karar veriniz. Ön yargılarınızın kararınızı etkilemesine izin vermemeye çalışınız. Yalnızca verilen önermelere bağlı kalınız ve her bir sonucun önermeleri zorunlu izleyip izlemeyeceğine karar veriniz.

Bu önermelerden herhangi birindeki “bazı” sözcüğü bir grup şeyin belirsiz bir kısmını veya miktarını ifade etmektedir. “Bazı” ifadesi grubun en az bir kısmını belki de tamamını kastetmektedir. Bu nedenle “bazı tatiller yağmurludur” derken, tatillerden en az birinin, muhtemelen birden fazlasının ve hatta belki de hepsinin yağışlı olduğu söylenmek istenilmektedir.

Teste başlamadan önce aşağıdaki örneği dikkatle inceleyiniz.

ÖRNEK

Bazı tatiller yağmurludur. Bütün yağmurlu günler sıkıcıdır. Bundan dolayı,	TEST 3 TÜMDENGELİM SONUÇ İZLER İZLEMEZ
1. Açık havalı günler sıkıcı değildir. (Bu sonuç verilen önermeleri izlemez. Zira önermelerden yağışsız günlerin sıkıcı olup olmadığı anlaşılamamaktadır. Bazıları olabilir).	
2. Bazı tatiller sıkıcıdır. (Önermeden bu sonucu çıkarmak gerekir. Zira önermeye göre yağışlı tatiller sıkıcı olmalıdır).	
3. Bazı tatiller sıkıcı değildir. (Bazı tatillerin çok iyi olduğunu biliyor olmamıza rağmen bu sonuç verilen önermeyi izlemez).	

AŞAĞIDAKİ UYGULAMALARLA DEVAM EDİNİZ

Belli bir şehirde, belli bir yıl içinde, tüm ciddi çocuk felci vakaları 10 yaşından küçük çocuklarda ortaya çıktı. O yıl çocuk felci aşısı yaptıranlardan hiçbirinde ciddi bir çocuk felci durumu görülmedi. Bundan dolayı,

37. 10 yaşından küçük bazı çocuklar çocuk felci aşısı olmamışlardı.

38. Çocuk felci aşısı olanların tamamı 10 yaşından büyüktü.

39. 10 yaşından küçük çocukların bazıları o yıl çocuk felci aşısı olmuşlardı.

Eğer insan batıl inançlı ise, falcılara inanır. Bazı insanlar falcılara inanmazlar. Bundan dolayı,

40. Eğer bir insan batıl inançlı değilse, falcılara inanmayacaktır.

41. Bazı insanlar batıl inançlı değildir.

42. Eğer bir insan falcılara inanıyorsa o batıl inançlıdır.

Okullar için daha büyük bütçe ayrılmasına taraftar olan kişilerden bazıları lise eğitiminin herkes için zorunlu olmasına karşıdır. Yalnızca eğitimin önemine içtenlikle inanan kimseler okullara daha büyük bütçe ayrılmasından yanadırlar. Bundan dolayı,

43. Eğitimin önemine içtenlikle inanan kimselerden bazıları lise eğitiminin herkes için zorunlu olmasına taraftar değildirler.

44. Lise eğitiminin zorunlu tutulmasına taraftar olanlardan bazıları öğretim konusuna içtenlikle inanmamaktadırlar.

45. Öğretimin önemine içtenlikle inanan bir kimse lise eğitiminin zorunlu olmasına karşı çıkamaz.

Bazı fanatikler (tutku haline gelmiş düşüncelere sahip kimseler) içten idealist kimselerdir. Bütün fanatikler sıkıcıdır. Bundan dolayı,

46. Bazı içten idealist kişiler sıkıcıdır.

47. Bazı sıkıcı kimseler içten idealistlerdir.

48. Hiçbir sıkıcı kimse içten idealist değildir.

49. Eğer bir kimse içten idealist ise, o kimse muhtemelen sıkıcıdır.

Eğer bir düşünce inanış üzerine temellendirilmez ise en zayıf karşı görüşlerle bile çökebilir. Düşüncelerimizin çoğu bir inanışa dayanmakta gelişigüzel benimsenmektedir. Bundan dolayı,

50. İnanışlarımızın çoğundan bir tartışma sonunda vazgeçmemiz mümkündür.

51. Birçok insan körü körüne bağlı olduğu inançlara sahiptir.

52. Eğer bir insanın düşünceleri değişirse, ya da karşı görüşlerle çökerse, öncelikle o inanış inanca dayanmıyor demektir.

Tüm iyi atletlerin fiziksel kondisyonları iyidir. Bazı iyi atletlerin okul başarıları ise zayıftır. Bundan dolayı,

53. Okul başarısı zayıf olan bazı öğrencilerin fiziksel kondisyonları iyidir.

54. Eğer bir öğrencinin fiziksel kondisyonu iyi ise, okul başarısı zayıf olacaktır.

55. İyi fiziksel kondisyona sahip bazı öğrencilerin okul başarıları zayıftır.

56. Hem okul başarısı iyi olan, hem de iyi atlet olan her öğrencinin fiziksel kondisyonu da iyidir.

Tüm büyük romanlar birer sanat eseridir. Tüm büyük romanlar hayal dünyamızı sararlar. Bundan dolayı,

57. Hayal dünyamızı saran her şey bir sanat eseridir.

58. Bazı sanat eserleri hayal dünyamızı sararlar.

59. Hayal dünyamız pek çok değişik şey tarafından doldurulabilir.

Gelir düzeyi yüksek olan hiçbir kimse gelir vergisi ödemekten kaçamaz. Gelir düzeyi yüksek olan bazı kimseler gelir vergisi ödemekten hoşlanmazlar. Bundan dolayı,

60. Gelir düzeyi yüksek olan bazı kimseler istemedikleri bazı şeyleri yapmak zorunda kalırlar.

61. Gelir vergisini ödeyen herkesin gelir düzeyi yüksektir.

TEST 4

YORUMLAMA

YÖNERGE

Aşağıda yazılı olan madde, kısa bir paragraf ile bunu izleyen birkaç sonuçtan oluşmaktadır.

Bu testin amacı bakımından, kısa paragrafta belirtilen her şeyin doğru olduğunu kabul ediniz. Yapılacak iş, önerilen her bir sonucun mantiken paragrafta verilen bilgilerden, şüphe götürmez bir biçimde çıkartılıp çıkartılmayacağına karar vermektir.

Eğer önerilen sonucun akla uygun, şüphe götürmez bir biçimde verilen paragraftan çıkartılabileceğini düşünürseniz (Tamamen ve gerekli bir biçimde izlemese bile) cevap kağıdında “**SONUÇ ÇIKARTILIR**” başlığı altındaki boşluğu karalayınız. Eğer verilen sonucun şüphe götürmez bir biçimde çıkartılamayacağını düşünüyorsanız o zaman “**SONUÇ ÇIKARTILAMAZ**” başlığı altındaki boşluğu karalayınız.

Bazı durumlarda önerilen sonuçların birden fazlası verilen paragraftan çıkartılabilirken, diğer bazı durumlarda ise hiç biri çıkartılamayabilir.

Aşağıdaki örnekte, sağ taraftaki çerçeve cevabınızın cevap kağıdında nasıl işaretleneceğini göstermektedir.

Testi cevaplamadan önce örneği dikkatlice inceleyiniz.

ÖRNEK

8 ay ile 6 yaş arasındaki çocuklarda sözcük bilgisi gelişimini inceleyen bir araştırma, konuşulan kelime sayısının 8. ayda sıfır iken, 6 yaşında 2562'ye yükseldiğini göstermektedir. Bundan dolayı,	TEST 4 YORUMLAMA SONUÇ ÇIKARTILIR ÇIKARTILMAZ
1. Bu araştırmadaki çocukların hiçbirisi 6 aylık olana kadar konuşmayı öğrenmemiştir. (Paragrafa göre, 8 aylık iken konuşulan kelime sayısı sıfır olduğundan bu sonuç şüphe götürmeksizin çıkartılır.)	
2. Kelime bilgisindeki artış, çocukların yürümeyi öğrendiği dönemde en yavaştır. (Bu sonuç çıkartılamaz, çünkü önermede yürümeyle sözcük öğrenmenin gelişimi arasındaki ilişki ile ilgili hiçbir bilgi verilmemiştir.)	

AŞAĞIDAKİ UYGULAMALARLA DEVAM EDİNİZ

ABD’de belli bir yılda liselerin 3. ve 4. sınıflarında okuyan 2.800.000 öğrenciden yalnızca 830.000’i fen, 660.000’i matematik derslerine kayıt olmuştur.

62. Söz konusu yılda bazı liselerde 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin tümünün fen ve matematik derslerini almaları zorunlu tutulmamıştır.

63. Belirtilen yılda 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin yarısına yakınının fen ve matematik derslerini almalarının başlıca nedeni, bu öğrencilerin, bu dersleri lisenin 1. ve 2. sınıfında almış olmalarıdır.

64. Belirtilen yıl içinde ABD’nin liselerindeki bazı 3. ve 4. sınıf öğrencileri ne fen ne de matematik dersi alıyorlardı.

Bir Los Angeles gazetesi belirli bir zaman içinde Los Angeles bölgesinde araba kazasına karışan kadın ve erkek sürücülerini kapsayan bir araştırma yapmıştır. Bu araştırmanın sonucunda erkek sürücülerin 1210, kadın sürücülerin ise sadece 920 kazaya karıştıkları ortaya çıkmıştır.

65. Eğer araştırmanın yapıldığı dönem olarak kabul edilirse, Los Angeles bölgesindeki kazalara erkek sürücüler kadın sürücülerden daha fazla karışmaktadırlar.

66. Herhangi bir günde Los Angeles bölgesinde araba kullanan erkeklerin sayısı kadınlardan daha fazladır.

67. Los Angeles bölgesinde ergenlik çağındaki erkek çocuklar, ergenlik çağındaki kız çocuklarından daha fazla araba kazalarına karışmaktadırlar.

Bir sosyolog, belli bir grup otel ve lokanta işletmecisinin otellerine ya da lokantalarına konuk veya müşteri olarak Çinlileri kabul edip etmeyeceklerine ilişkin tutumlarını, posta ile gönderilen anketlerle araştırdı. Sonra, bu otel ve lokantaları bir Çinli çiftin ziyaret etmesini sağlayarak bu çiftten hangi kuruluşların kendilerine gerçekten hizmet verdiğini öğrendi. Bu Çinli çifte hizmet veren kuruluşların %90’dan fazlasının daha önceden, Çinlilere hizmet veremeyeceklerini belirtenler olduğunu buldu.

68. Bir eyleme yönelik olarak belirtilen tutumlar, her zaman davranışın güvenilir bir göstergesi değildir.

69. Belirtilen tutumların ölçülmesini amaçlayan araştırmalar, insanların günlük yaşamdaki davranışlarında ne yapacaklarını anlamaya hiçbir katkıda bulunmazlar.

70. Çinli çifte yolculukları boyunca hizmet veren otel ve lokanta işletmecilerinin çoğunluğu daha önce Çinlileri konuk ya da müşteri olarak kabul etmeyeceklerini belirtmişlerdir.

Son 2000 yıllık tarih göstermiştir ki, savaşlar giderek sıklaşmış ve daha yıkıcı hale gelmiştir. 20. yüzyıl şimdiye kadar her iki konuda da en kötü göstergelere sahiptir.

71. İnsanlık, barışı koruma yeteneğinde fazla bir gelişme gösterememiştir.

72. Bilim daha güçlü silahlar ürettikçe, savaşlar daha yıkıcı olmaktadır.

73. Son 300 yıl içinde insanlar MS (milattan sonra) 1. yıldan bu yana herhangi bir 300 yıl boyunca yaptıkları savaşlardan daha sık ve daha yıkıcı savaşlara katılmışlardır.

Genellikle yatar yatmaz uyurum. Fakat yaklaşık ayda iki kez akşamları kahve içerim ve ne zaman bunu

yapsam, yatağa girdikten sonra saatlerce uyanık kalır, sağa sola döner dururum.

74. Çoğunlukla benim sorunum zihinseldir; Akşamları içtiğim kahvenin beni uyanık tutacağından o kadar emin olurum ki, bundan dolayı kahve beni uyutmaz.

75. Gece kahve içtikten sonra hemen uyuyamam çünkü kahvedeki kafein saatlerce sinirlerimi uyanık tutmaktadır.

76. Uyumamı engelleyen ve yatakta dönüp durmama neden olan şey her ne ise, akşamın erken saatlerinde içtiğim kahve ile ilgilidir.

Radyasyon kurbanları (örneğin atomik patlama sonucu) çoğunlukla kansızlıktan ölmektedirler, çünkü kemik iliklerinin kan yapıcı özellikleri hasar görmektedir. Günlük tıbbi uygulamalarda, röntgen ışınının dozu insanların radyasyona bağlı rahatsızlıkların kurbanı olmalarını önlemek için son derecede dikkatli biçimde ayarlanmalıdır. Tavşanlar üzerinde deneme yapan Dr. Leon Jacobson hayvanların dalak ve apandisitlerinin kurşunla korunmaları durumunda, öldürücü dozda röntgen ışını alsalar bile ölmediklerini göstermiştir. Hasar görmemiş olan dalak ve apandisit, zarar gören dokularının yeniden iyileşebilmeleri için yeterli kanı üretebilmektedir.

77. Tavşanlarda, radyasyon sonucu, kemik iliği kan yapıcı işlevini yitirdiğinde, zarar görmemiş belli organlar bu eksikliği telafi etmek eğilimindedirler.

78. Dr. Jacobson'un tavşanlar üzerindeki deneyleri, yeterince geniş insan grupları üzerinde denenip aynı sonucun elde edilip edilemeyeceğine bakılmalıdır.

79. Bazı hayvan türlerinden kan, birden fazla organ tarafından üretilir.

ABD'de yayınlanan haftalık bir dergi Katolik Kilisesinin sağlık ve sansürle ilgili eylemlerini eleştiren bazı makaleler yayımlandı ve yayımdan hemen sonra bir Doğu şehrinin yetkili yerel okul kurulu bu derginin lise kütüphanelerine girişini yasakladı.

80. Yetkili yerel okul kurulu üyelerinin çoğunluğu Katolik kilisesinin gücünden çekiniyorlardı.

81. Söz konusu şehirdeki insanların çoğunluğu Katolik olmalı idi.

82. Dergi bu makaleleri yayımlamamalıydı.

Belirli bir yılda, ABD'deki nüfus istatistikleri raporuna göre ABD'de yaklaşık 1.650.000 kişi evlenmiş, 264.000 kişi de boşanmıştır.

83. Eğer yukarıdaki oranlar hala doğru ise ABD'de her yıl boşananların yaklaşık 6 katı evlenmektedir.

84. ABD'de boşanma göreceli olarak kolaydır.

85. ABD'de boşanma oranı çok yüksektir.

TEST 5

KARŞI GÖRÜŞLERİN DEĞERLENDİRİLMESİ

YÖNERGE

Önemli sorunlara ilişkin kararlar alınırken, söz konusu kararlara dayanak oluşturan güçlü

görüşlere zayıf görüşleri birbirinden ayırabilmek gerekir. Bir görüşün güçlü olabilmesi için hem önemli hem de doğrudan sorunla ilgili olması gerekir.

Bir görüş, genel anlamda büyük bir önem taşısa bile, doğrudan sorunun özü ile ilgili değilse veya fazla bir önem taşımıyorsa ya da sorunun önemsiz yönleri ile ilgili ise zayıf bir gerekçedir.

Aşağıda bir dizi sorun verilmiştir. Her sorunu birkaç görüş izlemektedir. Bu testin amacı bakımından her görüşü doğru kabul etmelisiniz. Sizden istenen bu görüşün “GÜÇLÜ”, “ZAYIF” olduğuna karar vermenizdir.

Bir görüşün güçlü olduğu düşüncesinde iseniz cevap kağıdında görüş “GÜÇLÜ”, değilse “ZAYIF” sözcüğünün altındaki boşluğu karalayınız. Her bir gerekçeyi ayrı ayrı değerlendiriniz, kendi kişisel tutumlarınızın değerlendirmenizi etkilememesine çalışınız.

Testi yanıtlamadan önce aşağıdaki örneği dikkatlice inceleyiniz.

ÖRNEK

ABD’de bütün genç erkekler üniversiteye gitmeli midir?	TEST 5 KARŞI GÖRÜŞLERİN DEĞERLENDİRİLMESİ GÖRÜŞ GÜÇLÜ ZAYIF
1. Evet; Çünkü okul onlara okul şarkılarını ve eğlencelerini öğrenmek için bir fırsat sağlar. (Bu, bir üniversitede kadar yıl geçirmek için saçma bir nedendir.)	
2. Hayır; Genç erkeklerin büyük bir yüzdesi üniversite eğitiminden yararlanabilmek için yeterli yetenek ve ilgiye sahip değildir. (Eğer bu doğru ise, ki yönerge sizden bunu doğru olarak kabul etmenizi istemektedir, bu tüm genç erkeklerin üniversiteye gitmelerine karşı olmak için güçlü bir gerekçedir.	
3. Hayır; Aşırı çalışma bireyin kişiliğinde kalıcı sapmaya neden olur. (Bu gerekçe kabul edildiği takdirde çok büyük önemi olmasına karşın doğrudan sorunla ilgisi bulunmamaktadır. Çünkü üniversiteye devam etmek mutlaka aşırı çalışmayı gerektirmez.)	

Aşağıdaki soruların herhangi birindeki ilk kelime zorunluluk bildiren bir ekle (meli , -mal gibi) kullanıldığında; cümlemin anlamı ABD’deki insanların genel olarak refahını artıracak bir eylemin önerilmesi şeklinde olacaktır.

AŞAĞIDAKİ UYGULAMALARLA DEVAM EDİNİZ

Eğer nitelikleri uygunsa ABD’deki evli kadınlar resmi okullarda öğretmen olarak çalıştırılmalı mıdır?

86. Hayır; ülkede ihtiyaç duyulan öğretmenlik işinin sayısının üstünde bekar kadın vardır.

87. Evet; kadınlar evlendikten sonra, daha iyi öğretmen olma eğilimindedirler.

88. Hayır; bir annenin ilk sorumluluğu kendi çocuklarına karşıdır.

ABD hükümeti, yeni silahlar, araç ve gereçler üzerinde yapılmakta olan denemelerden beklenen sonuçlardan önce deneme programlarının ayrıntılarını vaktinden önce açıklamak yoluyla, halkın bilimsel araştırma programlarının ayrıntıları hakkında bilgi sahibi olmasını sağlamalı mıdır?

89. Hayır; halka geniş biçimde tanıtılan çalışmalar başarısız olduğunda bazı kişiler hükümeti eleştirirler.

90. Evet; ancak bu şekilde bilinçlendirilen bir toplum ülkenin güvenliği bakımından gerekli görülen araştırma ve geliştirme çalışmalarını gereken desteği sağlar.

91. Evet; projeler halkın ödediği vergilerle desteklenir, toplum da parasının nerelere harcadığını bilmek ister.

Davaların bir jüri tarafından karara bağlandığı mahkemelerde, birbirleri ile hukuki bir anlaşmazlığa düşmüş olan zengin ve fakir kişilere yasaların hemen hemen eşit olarak uygulandığı gözlenebilir mi?

92. Evet; her iki tarafın avukatları jüri üyelerini muhtemel yanlılık yönünden sorgulama olanağına sahiptir.

93. Hayır; mahkemede jüri üyelerinin çoğu karşı tarafın zengin olduğunu bildiğinden fakir insanlara karşı daha sempatik olurlar, jüri üyelerinin sempatisi onların bulgularını etkiler.

94. Hayır; zenginlerin fakirlere karşı kazandıkları davaların sayısı, fakirlerin zenginlere karşı kazandıkları dava sayısından biraz daha azdır.

ABD hükümeti belli başlı sanayi kuruluşlarını devletleştirme yolu ile her isteyene iş vermeli ve ürünleri maliyetine satmalı mıdır?

95. Hayır; hükümetin ekonomik ve bürokratik gücünün bu kadar artması halkın kişisel ve siyasal özgürlüğünü kısıtlar.

96. Evet; devlet zaten postaneleri, karayollarını, silahlı kuvvetleri, parkları, halk sağlığı hizmetlerini ve diğer bazı kamu hizmetlerini yönetmektedir.

97. Hayır; rekabetin ve kar amacının bu derece ortadan kaldırılması sonucunda, yararlı yeni mal ve hizmetlerin üretilmesi için gerekli olan girişimler azalacaktır.

ABD’de hükümetin bazı politikalarına karşı olan gruplara sınırsız bir basın ve konuşma özgürlüğü tanınmalı mıdır?

98. Evet; demokratik bir ülke ancak serbest ve sınırsız tartışma ile eleştirinin bulunduğu bir ortamda hayat bulur.

99. Hayır; ülkemizin yönetim biçimine karşı olan diğer ülkeler, kendi topraklarında görüşlerimizin özgürce ifade edilmesine izin vermezler.

100. Hayır; eğer basın ve konuşma özgürlüğü tam olarak verilirse karşı gruplar birçok ciddi iç çekişmelere neden olur, hükümetin durumunu temelden sarsar, bunun doğal bir sonucu olarak demokrasimizin kaybedilmesine yol açar.

TEST BİTTİ. CEVAPLARINIZI KONTROL EDİNİZ.

EK-5**ÖZGEÇMİŞ**

Adı Soyadı : Gülsen ÖZCAN

Sürekli Adresi : Beşkavaklar Mah. İskender Sok. Çağdaş Sitesi B Blok
D:16 BOLU

Doğum Yeri Ve Yılı : Avanos-1969

Yabancı Dili : İngilizce

İlköğretim : Selçuk-1984

Ortaöğretim : İzmir Atatürk Sağlık Meslek Lisesi-1989

Lisans : Abant İzzet Baysal Üniversitesi -1996

Yüksek Lisans : Abant İzzet Baysal Üniversitesi -1998

Anabilim Dalı : Eğitim Programları Ve Öğretimi

Bilim Dalı : Eğitim Bilimleri

Yayımları :

1.“Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Beden Eğitimi Öğretmenliği Bölümü Öğretmen Adaylarının Sınıf İçi İletişim Becerilerine Etkisi” Ulusal Beden Eğitimi Ve Spor Öğretmenliği Sempozyumu, Bursa- 2005.

2.” Beden Eğitimi Dersinde Çoklu Zekanın Uygulanmasına İlişkin Bir Work Shop Çalışması” 46. Beden Eğitimi Uluslar Arası Kongresi, İstanbul-2005.

Çalışma Hayatı : 1992-1996 yılları arsında Bolu Devlet Hastanesinde hemşirelik,
1996-2004 yılları arasında Çaydurt İlköğretim okulunda sınıf öğretmenliği,
2004 yılından beri Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Beden Eğitimi Ve Spor Yüksek Okulunda öğretim görevlisi olarak çalışmakta