



AKSARAY ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

**SINIF ÖĞRETMENLERİNE GÖRE ÖĞRENCİLERİN
DÜŞÜNME BECERİLERİNİN GELİŞİMİNİ DESTEKLEYEN
VE ENGELLEYEN FAKTÖRLER VE SINIF İÇİ
UYGULAMALAR**

YÜKSEK LİSANS TEZİ
ÇAĞLA DEMİRTAŞ

DANIŞMAN
DOÇ. DR. YALÇIN DİLEKLİ

AKSARAY-2025

AKSARAY ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

**SINIF ÖĞRETMENLERİNE GÖRE ÖĞRENCİLERİN
DÜŞÜNME BECERİLERİNİN GELİŞİMİNİ DESTEKLEYEN
VE ENGELLEYEN FAKTÖRLER VE SINIF İÇİ
UYGULAMALAR**

YÜKSEK LİSANS TEZİ
ÇAĞLA DEMİRTAŞ

DANIŞMAN: DOÇ. DR. YALÇIN DİLEKLİ

JÜRİ ÜYESİ: PROF. DR. SAVAŞ KARAGÖZ

JÜRİ ÜYESİ: PROF. DR. MUSTAFA GÜÇLÜ

AKSARAY-2025

TELİF HAKLARI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren (....) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : ÇAĞLA

Soyadı : DEMİRTAŞ

Bölümü : Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

İmza :

Teslim Tarihi:

TEZİN

Türkçe Adı : Sınıf Öğretmenlerine Göre Öğrencilerin Düşünme Becerilerinin Gelişimini Destekleyen ve Engelleyen Faktörler ve Sınıf İçi Uygulamalar

İngilizce Adı : Factors Supporting and Inhibiting the Development of Students' Thinking Skills and Classroom Practices According to Classroom Teachers

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Çağla DEMİRTAŞ

İmza:

T.C.
AKSARAY ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
JÜRİ ONAY SAYFASI

Çağla DEMİRTAŞ tarafından hazırlanan “Sınıf Öğretmenlerine Göre Öğrencilerin Düşünme Becerilerinin Gelişimini Destekleyen ve Engelleyen Faktörler ve Sınıf İçi Uygulamalar” başlıklı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Aksaray Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

	<u>Kabul</u>	<u>Ret</u>	<u>İmza</u>
Danışman: (Doç. Dr. Yalçın DİLEKLİ) (Eğitim Bilimleri, Aksaray Üniversitesi)	☐	☐	
Üye: (Prof. Dr. Savaş KARAGÖZ) (Eğitim Bilimleri, Aksaray Üniversitesi)	☐	☐	
Üye: (Prof. Dr. Mustafa GÜÇLÜ) (Eğitim Bilimleri, Erciyes Üniversitesi)	☐	☐	

Tez Savunma Tarihi: 13/06/2025

Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulu’nun tarih ve sayılı kararı ile onaylanmıştır.

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

Prof. Dr. Aybala ÇAKIR

İmza

TEŞEKKÜR

Çalışmam süresince yardımlarını esirgemeyen, her zaman bilgisi ve tecrübesiyle destek olan Sayın Hocam ve danışmanım Doç. Dr. Yalçın DİLEKLİ' ye çok teşekkür ederim.

Tez çalışmalarımı yürüttüğüm sırada bana en büyük manevi desteği veren, Sevgili eşim Seyfullah Kutluhan DEMİRTAŞ'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.



ÖZET

Bu çalışmanın amacı sınıf öğretmenlerine göre düşünme becerilerinin gelişimini destekleyen ve engelleyen faktörleri belirlemek ve bu doğrultuda sınıf içi uygulamaları ortaya koymaktır. Bu amaçla 15 öğretmenle görüşme yapılmış. 3. Sınıf Hayat bilgisi ve 4. Sınıf Fen bilimleri derslerinde gözlem yapılmıştır. Bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ilkokullarda görev yapan 15 öğretmenden veri toplanmıştır. Görüşme formu, alan yazın taraması yapılmış, 9 soruluk bir görüşme formundan oluşmuştur. Ders gözlemi için alan yazın taraması yapıp uzman görüşü alınarak gözlem formu oluşturulmuştur. Araştırmada öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucu elde edilen veriler yazılı hale getirilerek içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Gözlemlerden elde edilen veriler gözlem formuna aktarılarak analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre; sınıf öğretmenlerine göre düşünme becerilerini destekleyen ve engelleyen faktörlerin bireysel farklılıklardan, programın yapısından, öğretmen davranışlarından, toplumun bakış açısından ve ders içeriklerinden kaynaklandığı belirlenmiştir. Öğretmenlere göre bireyin düşünme becerisini en çok etkileyen faktörün doğuştan getirdiği yeteneklerde; zekâ olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Programın hedeflerinin düşünme becerilerini geliştirmeye uygun olmaması, merkezi sınavların bireyi ezbere yönlendirmesi, toplumun düşünme konusunda yeterli bilince sahip olmaması, ders içeriklerinin düşünme becerilerini destekleyici şekilde hazırlanmış olmaması, öğretmenlerin olumsuz davranışları, kazanımlar için ayrılan sürenin ve okul imkanlarının yetersiz olması da öğretmenlere göre düşünme becerilerinin gelişimindeki engeller olarak belirlenmiştir. Ayrıca ders gözlemleri sonuçlarında öğretmenlerin derslerde düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmaları yeterince yapmadıklarına, dersleri davranışçı bir anlayışla işleyip değerlendirme çalışmalarını yapılandırmacı yaklaşımla hazırladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada ortaya çıkan sonuçların Millî Eğitim Bakanlığı başta olmak üzere düşünme becerilerinin geliştirilmesi ile ilgili tüm paydaşlara yol göstereceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sınıf öğretmeni, düşünme becerileri, düşünme becerilerini destekleyen sınıf, düşünme becerilerini engelleyen sınıf

Bilim Kodu: 11701

Sayfa Adedi: 80

Yazar: Çağla DEMİRTAŞ

Danışman: Doç. Dr. Yalçın DİLEKLİ

ABSTRACT

The aim of this study is to determine the factors that support and hinder the development of thinking skills according to classroom teachers and to reveal the in-class practices accordingly. For this purpose, 15 teachers were interviewed. Observations were made in 3rd Grade Life Sciences and 4th Grade Science courses. In this study, a case study from qualitative research designs was used. The maximum diversity sampling method was used to determine the study group of the study. In the study, data were collected from 15 teachers working in official primary schools affiliated to the Ministry of National Education. The interview form was scanned in the literature and consisted of a 9-question interview form. An observation form was created by scanning the literature for the lesson observation and obtaining expert opinion. The data obtained as a result of the interviews conducted with the teachers in the study were put into writing and analyzed with the content analysis technique. The data obtained from the observations were transferred to the observation form and analyzed with the analysis technique. According to the results of the study; it was determined that the factors that support and hinder thinking skills according to classroom teachers stem from individual differences, the structure of the program, teacher behaviors, the perspective of the society and course contents. According to the teachers, it was concluded that the factor that affects the individual's thinking skills the most is intelligence, which is among the innate abilities. The fact that the program objectives are not suitable for developing thinking skills, central exams direct individuals to memorization, the society does not have sufficient awareness about thinking, the course content is not prepared in a way that supports thinking skills, the negative behaviors of teachers, the time allocated for achievements and the inadequacy of school facilities are also determined as obstacles to the development of thinking skills according to teachers. In addition, as a result of the lesson observations, it was concluded that teachers do not do enough work to develop thinking skills in lessons, they process lessons with a behaviorist approach and prepare evaluation studies with a constructivist approach. It is thought that the results of the research will guide all stakeholders related to the development of thinking skills, especially the Ministry of National Education.

Keywords: Classroom teacher, thinking skills, supportive classroom environment, hindering classroom environment.

Science Code: 11701

Page Number: 80

Author: Çağla DEMİRTAŞ

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Yalçın DİLEKLİ

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKLARI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI	iii
ÖZET	v
ABSTRACT	vi
TABLolar LİSTESİ.....	ix
KISALTMALAR LİSTESİ.....	x
GİRİŞ	1
Problem Durumu.....	3
Araştırmanın Amacı.....	4
Araştırmanın Önemi.....	5
Sayıtlar.....	6
Sınırlılıklar	6
Tanımlar.....	6
BİRİNCİ BÖLÜM	7
KURAMSAL ÇERÇEVE.....	7
1.1.Düşünme Nedir?	7
1.2.Düşünme Öğretilir mi?	7
1.3.Düşünme Öğretimi Yaklaşımları	8
1.4. Düşünmeyi Destekleyen Sınıf Ortamı	9
1.5. Düşünmeyi Engellen Sınıf Ortamı	9
1.6. Düşünme Becerisi Alanları	11
1.6.1. Analitik Düşünme	11
1.6.2. Eleştirel Düşünme	11
1.6.3. Problem Çözme.....	12
1.6.4. Yaratıcı Düşünme	12
1.6.5. Karar Verme.....	12
1.7. İlgili Araştırmalar.....	13
İKİNCİ BÖLÜM.....	16
YÖNTEM.....	16
2.1. Araştırma Modeli	16
2.2. Çalışma Grubu	17

2.3. Verilerin Toplanması	17
2.4. Verilerin Analizi	19
2.5. İnanırcılık ve Aktarılabirlik	19
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	20
BULGULAR.....	20
3.1. Öğretmenlerden Elde Edilen Bulgular.....	20
3.1.1. “Düşünme Becerilerinin Öğretimini Destekleyen ve Engelleyen Bireysel Farklılıklar” Temasına Ait Kodların Dağılımı.....	21
3.1.2. “Hedeflerin Düşünme Becerilerinin Öğretimini Destekleme ve Engelleme Durumuna Etkisi” Temasına Yönelik Kodların Dağılımı.....	25
3.1.3. “Kazanımlar İçin Ayrılan Sürenin Düşünme Becerilerinin Öğretimini Destekleme ve Engelleme Durumuna Etkisi” Temasına Ait Kodların Dağılımı	26
3.1.4. “Okul İmkanlarının Düşünme Becerilerinin Öğretimini Destekleme ve Engelleme Durumuna Etkisi” Temasına Ait Kodların Dağılımı	27
3.1.5. “Sınıf Seviyesinin Düşünme Becerilerinin Öğretimini Destekleme ve Engelleme Durumuna Etkisi” Temasına Ait Kodların Dağılımı	29
3.1.6. “Düşünme Becerilerinin Öğretimini Destekleyen ve Engelleyen Öğretmen Davranışları” Temasına Ait Kodların Dağılımı	31
3.1.7. “Merkezi Sınavların Düşünme Becerilerinin Öğretimini Destekleme ve Engelleme Durumuna Etkisi” Temasına Ait Kodların Dağılımı	33
3.1.8. “Toplumun Bakış Açısının Düşünme Becerilerinin Öğretimini Destekleme ve Engelleme Durumuna Etkisi” Temasına Ait Kodların Dağılımı	34
3.1.9. “Ders İçeriklerinin Düşünme Becerilerinin Öğretimini Destekleme ve Engelleme Durumuna Etkisi” Temasına Ait Kodların Dağılımı	36
3.2. Gözlemlerden Elde Edilen Bulgular	38
3.2.1. Hayat Bilgisi Dersinden Elde Edilen Bulgular	39
3.2.2. Fen Bilimleri Dersinden Elde Edilen Bulgular.....	41
3.2.3. Öğretmenlerin Düşünme Becerisini Geliştirmek İçin Yaptığı Etkinliklere Dair Bulgular.....	44
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	45
SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER.....	45
4.1. Sonuç ve Tartışma.....	45
4.1.1. Öğretmenlerle İlgili Görüşmelerin Sonuçları	45
4.1.2. Ders Gözlemlerinin Sonuçları.....	59
4.2. Öneriler	62
KAYNAKÇA.....	63
EKLER.....	72
AKSARAY ÜNİVERSİTESİ TEZ DEĞERLENDİRME FORMU	80

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Öğretmenlerin Demografik Özellikleri	17
Tablo 2. Öğretmenler ile Yapılan Görüşmeler Sonucunda Tespit Edilen Temalar	20
Tablo 3. Düşünme Becerilerinin Öğretimini Destekleyen ve Engelleyen Bireysel Farklılıklar Kodların Dağılımı	21
Tablo 4. Hedeflerin Düşünme Becerilerinin Öğretimini Destekleme ve Engelleme Durumuna Etkisi Kodların Dağılımı	25
Tablo 5. Kazanımlar İçin Ayrılan Sürenin Düşünme Becerilerinin Öğretimini Destekleme ve Engelleme Durumuna Etkisi Kodların Dağılımı	26
Tablo 6. Okulun İmkanlarının Düşünme Becerilerini Öğretimini Destekleme ve Engelleme Durumuna Etkisi Kodları Dağılımı	28
Tablo 7. Sınıf Seviyesinin Düşünme Becerilerinin Öğretimini Destekleme ve Engelleme Durumuna Etkisi Kodların Dağılımı	29
Tablo 8. Düşünme Becerilerinin Öğretimini Destekleyen ve Engelleyen Öğretmen Davranışları Kodların Dağılımı	31
Tablo 9. Merkezi Sınavların Düşünme Becerilerinin Öğretimini Destekleme ve Engelleme Durumuna Etkisi Kodların Dağılımı	33
Tablo 10. Toplumun Bakış Açısının Düşünme Becerilerinin Öğretimini Destekleme ve Engelleme Durumuna Etkisi Kodların Dağılımı	35
Tablo 11. Ders İçeriklerinin Düşünme Becerilerinin Öğretimini Destekleme ve Engelleme Durumuna Etkisi Kodların Dağılımı	37

KISALTMALAR LİSTESİ

MEB:	Millî Eğitim Bakanlığı
PISA:	Programme for International Student Assessment (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı)
TIMMS:	Trends in International Mathematics and Science Study(Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması)
OECD:	Organisation for Economic Co-Operation and Development (Ekonomik İş birliği ve Kalkınma Örgütü)

GİRİŞ

Değişen ve gelişen teknoloji ile toplumların bilgiye ulaşma biçimleri, bilgiye ulaşılan yöntem ve teknikler köklü olarak bir değişime uğramıştır. Bu değişim ve gelişimler sadece bilgiyi elde etmede değil; bilginin birey için gerekli bilgiyi bulabilmeyi ve bu bilgiyi yerinde ve anlamına göre kullanabilme becerilerinin bireyde gelişimini de gerekli hale getirmiştir. Değişen bu bilgi edinme, bilginin kullanımı gibi durumlar eğitimde de öğrencilerde bu yönde istenen davranışlarda gelişmeyi beraberinde getirmiştir. Eğitimin temel görevi bireye bilgiyi hazır bir şekilde aktarmak değil; eleştirebilen, problemle karşılaştığında bunu çözebilen, yaratıcı düşünebilen ve buna göre karar verebilen bireyler yetiştirmektir.

21. yüzyıl becerileri olarak tanımlanan yeni teknolojinin getirdiği bu beceriler Millî Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) (2023) hazırladığı 21. Yüzyıl Becerileri ve Değerlere Yönelik Araştırma Raporu'nda da vurgulanmıştır. Bu raporda eğitim sisteminin temel hedefi bireylere sadece bilgi edindirmek değil eleştirel düşünen, problem çözebilen, yaratıcı, sağlıklı ve doğru kararlar verebilen bireyler yetiştirmektir. (Millî Eğitim Bakanlığı, 2023). Bu amaç doğrultusunda öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri (yaratıcı düşünme, yansıtıcı düşünme, eleştirel düşünme, karar verme, problem çözme) geliştirilmeli ve yaşam boyu karşılaşabilecekleri sorunları çözebilen bireyler hayata kazandırılmalıdır (Anderson ve Krathwohl, 2001). Eğitim sistemine, bireyin girdiği ilk yıllardan itibaren bu yönde çalışmaların yapılması bu yönde temellerin atılması için önemlidir. Bu temellerin atılması ve eğitim programının düşünmeyi destekleyecek şekilde hazırlanmış olması yeterli değildir. Düşünme becerisi gelişiminde öğretmenin rolü büyüktür (Dilekli ve Tezci, 2023). Aynı şekilde Boyraz ve Türkcan (2022), tarafında yapılan araştırmada da öğretmenin düşünme becerilerini geliştirmede önemli bir faktör olduğunu belirtmiştir. Çalışmada öğretmenin düşünmenin gelişmesini engelleyici yönde söylemlerinin, doğrudan bilgi aktarmada kullanılan materyallerin ve tek boyutlu iletişim şeklinin düşünmeyi geliştirmede bir engel olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda bireydeki zihinsel süreçleri harekete geçirmek, bireyi sorgulamaya ve düşünmeye sevk etmede sınıf öğretmenin rolü büyüktür.

Düşünme becerileri bireydeki zihinsel süreci kapsamaktadır. Bu süreçleri Swartz ve Parks (1994), düşünme becerilerini eleştirel düşünme, analitik düşünme, problem çözme, karar

verme, yaratıcı düşünme olarak sıralamışlardır. Bu beceriler bireyi sadece okul başarısı anlamında geliştirmeyip; bireyi yaşamın her alanındaki sorunlara hazırlayıp, sorunlar karşısında problem çözme, doğru kararlar verebilme açısından yaşama boyu kullanılan becerilerdir. Bu nedenle düşünme becerileri eğitim politikalarının öncelikleri haline gelmelidir. Bu becerilerin gelişimin yalnızca bireye bağlı değildir. Eğitim politikalarının ve uygulamalarının bu anlamda olumlu ve destekleyici olması, öğretmenin bu konuda bilgi ve tutumu, sınıfta kullanılan yöntem ve teknikler gibi pek çok faktör bu becerileri etkilemektedir. Yalnızca bu faktörler değil programın yapısı, içeriği, ayrılan süre, aile desteği gibi faktörlerde bu becerilerin gelişmesine etki etmektedirler. Bu bağlamda öğretmenlerin bu becerileri kazandırma sürecinde destekleyici ve engelleyici yöndeki görüşleri, bu anlamda kalitenin artırılması ve geliştirilmesi için önem taşımaktadır (Swartz ve Parks, 1994).

Düşünme becerileri, günümüzde modern eğitim sisteminin en önemli hedeflerinden biri haline gelmiştir. Pek çok ülke bu anlamda eğitim reformları gerçekleştirmiştir. Singapur 2004 yılında eğitimde reforma giderek bilgiyi ezberleyen bireylere değil araştıran, düşünen problem çözen bireyler yetiştirmeyi amaçlayan yeni politikasını uygulamaya başlamıştır. (National Library Board Singapore, 2024). Finlandiya 2016 yılında bireyin sadece bilgi edindiği değil gerçek hayat problemleri üzerinde düşünmelerinin amaçlandığı, problem çözen, yaratıcı düşünen bireyleri yetiştirmeyi hedeflediği yeni eğitim anlayışını zorunlu hale getirmiştir. (Finnish National Board of Education, 2016; World Economic Forum, 2015).

Düşünme becerilerinin bireye kazandırılmasında etkili programın yanında program uygulayıcıları öğretmenlerinde bu konuda yetkin özelliklere sahip olmaları önemlidir. Fisher (1995), düşünmeyi destekleyici sınıf ortamında öğretmenin, öğrencilerin ve ortamın özelliklerinin önemli olduğuna vurgu yapmıştır. Beyer'e (2001) göre düşünme becerilerinin geliştiği bir ortam için öğretmenin buna yönelik etkinlikler hazırlaması ve bireyi bu yönde aktif kılması önemlidir. Bu bağlamda öğretmenlerin bu becerileri kazandırma sürecinde destekleyici ve engelleyici yöndeki görüşleri, düşünme becerilerinin bireye kazandırılabilmesi için gerekli faaliyetlerin artırılması ve geliştirilmesi için önem taşımaktadır.

Problem Durumu

Bilgi yoğunluğunun hızla arttığı doğru ve güvenilir bilgi edinme beceresinin önem kazandığı günümüzde, bu bilgi edinmelerini bireye kazandırmak eğitim sistemi için önemli hale gelmiştir. Bireylerin doğru ve güvenilir bilgiye ulaşabilmesi bunları yaparken problem çözen, araştıran, sorgulayan, yaratıcı düşünen bireyler olması yani üst düzey düşünme becerilerini edinmiş bireyler olmaları gerekmektedir. Akbaba ve Kaya (2015), düşünme becerilerinin eğitiminin bireyde üst düzey düşünme becerilerini geliştirdiğini belirtmişler ancak mevcut programda üst düzey düşünme becerilerine yeterince yer verilmemesinin bireylerde bu becerilerin gelişmesine engel olduğundan da bahsetmişlerdir. Çeliköz (2022), düşünme becerileri eğitiminin bireyde üst düzey düşünme becerilerinin geliştirdiğini bu becerilerin de bireye eğitim yoluyla kazandırılabilceğini vurgulamıştır.

Akçalı (2019), yaptığı çalışma sonucunda öğretmen adaylarına eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi için verilen program sonrası öğretmen adaylarında eleştirel düşünme becerilerinde anlamlı bir farklılık gözlemlemiştir. Öğretmen adaylarında eleştirel düşünme ile ilgili farkındalık oluştuğunu belirtmiştir. Baştopçu (2018), yaptığı çalışmasında sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerini kazandırmak için uyguladığı yöntem ve teknikleri incelemiş ve öğretmenlerin farklı yöntem teknikleri kullandıkları sonucuna ulaşmıştır. Bozpolat ve Yıldız (2021) çalışmalarında sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme açısından özyeterlilik algı düzeylerini incelemişlerdir. Araştırmayla, öğretmenlerin eleştirel düşünme konusunda özyeterlilik algılarının yüksek olduğu ve nitel veriler sonucunda da eleştirel düşünmeyi bireylere verme konusunda kendilerini sınıfta yetkin gördüklerini belirten öğretneler olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Dilekli (2015), öğretmenlerin düşünmeyi öğretmeye yönelik yaptıkları uygulamaları, özyeterlilik düzeyleri ve öğretim stilleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında; araştırmaya katılan öğretmenlerin düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikleri yüksek düzeyde yaptıkları ve sahip oldukları öğretim stillerinin de bunu yapmaya yeterli olduğu ve düşünme becerilerini öğretmeye yönelik özyeterlilik düzeylerinin seviyesinin de yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Ülkemizde yapılan çalışmalarda öğretmenlerin düşünme becerileri ile ilgili algıları yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Türkiye'nin düşünme becerilerinin gelişimine ölçen uluslararası sınavlardaki sonuçlarına bakıldığında ise OECD ortalamasıyla kıyaslandığında ortalamanın altında kaldığı görülmektedir (OECD, 2023). Üstelik bu sınavlarda yer alan

sorular doğrudan alan bilgisi yerine daha çok akıl yürütme vb. gibi düşünme becerilerinin ölçülmesi üzerinedir. PISA, bireylerin bilgi değil akıl yürütme ve problem çözebilme becerilerini ölçen uluslararası bir değerlendirmeyi amaçlamaktadır (OECD, 2023). TIMSS, bireylerin matematik ve fen derslerinde başarılarını ölçen ve bu ölçüm sonucunda ülkenin öğretim programı hakkında bilgi veren uluslararası bir değerlendirmedir (Mullis ve Martin, 2020).

Öğretmenlerin düşünme becerileri konusunda etkin ve bilgili olduklarını ifade ettikleri yukarıdaki çalışmalar mevcutken, ülkemizin üst düzey becerileri ölçen uluslararası sınavlarda düşük puan alıp, ortalamanın altında kalması düşünme becerilerinin bireye kazandırılması aşamasında bir problemler olabileceğini akla getirmektedir. Bu amaçla öğretmenlerin kendilerini bu alanda yetkin gördükleri, ama bu tezatlığın nerden kaynaklandığı programın uygulayıcıları olarak öğretmenlerin fikirlerine başvurma gerekliliğini doğurmuştur. Bu amaçla düşünme becerilerini destekleyen ve engelleyen faktörlerin neler olduğunun yanıtlarını sınıf öğretmenlerinin fikirlerine başvurarak ve sınıf içi gözlemler yapılarak ortaya konmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin görüşlerine başvurularak ilkökul öğrencilerinin düşünme becerilerini destekleyen ve engelleyen faktörleri belirlemektir. Ayrıca, elde edilen veriler doğrultusunda düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik öneriler sunulması da çalışmanın amaçları arasındadır.

Bu amaç doğrultusunda araştırmanın problem cümlesi belirlenmiştir. Araştırmanın problem cümlesi, “Sınıf öğretmenlerine göre düşünme becerilerin gelişimini destekleyen ve engelleyen faktörler nelerdir ve sınıf içi uygulamalar nasıldır?” şeklinde belirlenmiştir. Bu amaca yönelik olarak da şu sorulara yanıt aranmıştır.

1. Sınıf öğretmenlerine göre düşünme becerilerinin öğretimi üzerinde bireysel farklılıkların etkisi nasıldır?
2. Sınıf öğretmenlerine göre programın yapısı (hedefe uygunluk, kazanımlar için ayrılan süre, okul imkanları, sınıf seviyesi)düşünme becerilerinin öğretimi üzerindeki etkisi nasıldır?
3. Sınıf öğretmenlerine göre öğretmen davranışları düşünme becerilerinin öğretimi nasıl etkilemektedir?

4. Sınıf öğretmenlerine göre merkezi sınavların düşünme becerilerinin öğretimi üzerindeki etkisi nasıldır?
5. Sınıf öğretmenlerine göre toplumun bakış açısının düşünme becerilerinin öğretimi üzerindeki etkisi nasıldır?
6. Sınıf öğretmenlerine göre ders içeriklerinin düşünme becerilerinin öğretimi üzerindeki etkisi nasıldır?
7. Öğretmenlerin sınıf içi etkinlikleri düşünme becerileri öğretimini nasıl etkilemektedir?
8. Öğretmenler düşünme becerisi öğretimi için sınıf içerisinde ne tür etkinlikler yapmaktadır?

Araştırmanın Önemi

Düşünme becerilerinin eğitiminin küçük yaşta başlaması bireyin ileri eğitim hayatında ve yaşamı boyunca bu becerileri kullanması konusunda bireye katkı sağlayacaktır. (Millî Eğitim Bakanlığı, 2024). Küçük yaşta bu becerilerin gelişmesi için sınıf öğretmenlerine büyük rol düşmektedir. Sınıf öğretmenin bu konuda bilgili, deneyimli ve donanımlı olması; bu konuda bireyi daha kolay desteklemesini sağlayacaktır. Ancak sadece öğretmenin düşünme becerileri açısından donanımlı olması bu becerileri geliştirmeye yetmeyebilir. Fisher’a (1995) göre düşünmeyi destekleyici sınıf ortamında öğretmenin olduğu kadar öğrencinin ve ortamında bunu destekleyici yapıda olması gerekmektedir. Baumfield’e (1998) göre düşünmenin önündeki en büyük engellerden biri öğretmen davranışlarıdır. Bu çalışmaya katılan öğretmenlerden bireyi yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlayan eğitim anlayışıyla yetiştirilmiş olmaları beklenmektedir. Bu anlayışla yetişmiş olan öğretmenlere göre düşünme becerilerini destekleyen ve engelleyen faktörlerin neler olduğuyla ilgili görüşlerine başvurup ayrıca sınıf içi gözlemlerle de bunun desteklenip desteklenmediğini belirleyebilme açısından literatüre katkı sağlayacak bir çalışmadır. Ayrıca sadece öğrenci ve ortam değil, program açısından da öğretmenlere göre düşünme becerilerini destekleyen ve engelleyen faktörlerin neler olduğunun ortaya konulduğu bir çalışma olması açısından önem taşımaktadır. Böylece düşünme becerileri konusunda öğretmenlere göre destekleyici ve engelleyici faktörler tespit edilip bunların geliştirilmesine katkı sağlaması açısından önem taşımaktadır.

Araştırma sonuçlarının öğretmenler, yöneticiler ve eğitim politikacıları açısından yol gösterici olması beklenmektedir. Bu sayede eksiklikleri giderilmiş, daha nitelikli eğitim öğretim ortamlarının hazırlanması yönünde veriler sağlanacaktır.

Sayıtlar

Bu araştırmada;

1. Araştırmaya katılan tüm öğretmenlerin görüşme formundaki sorulara doğru, içten ve samimi bir şekilde cevap verdikleri varsayılmıştır. Katılımcıların, formdaki tüm soruları cevaplayabilecek mesleki yeterliliğe sahip olduğu ve kullanılan kavramlar hakkında bilgi sahibi olduğu kabul edilmiştir.
2. Araştırmaya katılan tüm öğretmenlerin gözlem sırasında doğal davrandıkları varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

Bu araştırma;

2024-2025 eğitim öğretim yılında Aksaray ili merkez ve ilçelerinde faaliyet gösteren resmi ilkokullarda görev alan öğretmen görüşleriyle sınırlıdır.

Tanımlar

Düşünme: Bir konu ya da olay ilgili olarak veri toplama, elde edilen verileri değerlendirme ve bunun sonucunda bir yargıya varma süreci olarak tanımlanabilir (Ritchhart ve Perkins, 2004).

Analitik Düşünme: Farklı fikirlerden bir bütün oluşturulup bunun sonucunda bir çıkarım yapma becerisi olarak ifade edilmektedir (Sternberg, 2002).

Eleştirel Düşünme: Bir bilgi, olay ya da durumun sorgulanıp, o durumun yeniden değerlendirilmesi olarak tanımlamaktadır (Facione, 2011).

Problem Çözme: Bireyin önceki bilgilerini, yeni karşılaştığı bir sorun karşısında kullanarak sorununa çözüm üretme süreci olarak tanımlamaktadır (Dewey, 1933).

Yaratıcı düşünme: Bireyin bir durum ya da sorun karşısında kendine özgü ve farklı çözümler bularak sorunlarını giderdiği bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Guilford, 1950).

BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

1.1. Düşünme Nedir?

Düşünme herhangi bir konu ile ilgili olarak bilgi topladıktan sonra bu bilgilerin değerlendirildiği ve bu değerlendirme sonucunda bir yargıya varıldığı süreç olarak tanımlanmaktadır (Ritchhart ve Perkins, 2004). Başka bir tanımlamada ise düşünme bireyin karşılaştığı sorunlar karşısında bu sorunları çözerek bunun yanında yeni fikirler üretmesi süreci olarak tanımlanmaktadır. Düşünme bir süreçtir ve bu algılama, problem çözme, hatırlama, karar verme gibi zihinsel faaliyetleri içerir (Demirel, 2019). Bu şekilde incelendiğinde düşünme bir süreçtir ve bu Bloom' un taksonomisindeki analiz, sentez, değerlendirme basamaklarından geçerek ilerler. Günümüzde bilgi tek tuşla ulaşılabilir hale gelmiştir. Tek tuşla ulaşılan verileri bireylere aktarmaktansa onlara bu verilerin üzerinde düşüncelerini sağlayıp, bilgilerin ezberlenmesi yerine düşünme süreçlerinden geçirilerek günlük hayatta da kullanılabilir olması artık günümüz eğitim hayatının bir ihtiyacı haline gelmiştir. Bu durum okullarda da yerini almış olup ders olarak programa girmese de değiştirilen programla birlikte tüm derslerin içeriğine yayılmış olup, öğrencilere ezber bilgilerin aktarılmasındansa bireylerin konu üzerinde düşüncelerinin sağlanıp, düşünme becerilerinin önemli amaç haline gelmesine olanak sağlanmıştır. Güncellenen eğitim programıyla da bu yaklaşım benimsenmiş, ders içeriklerine bilgi aktarılan hedefler yerine problem çözmeyi geliştiren hedefler ve bu hedefler doğrultusunda içerikler konulmuştur (Senemoğlu, 2021). Ancak hedef ve içeriğin değişmesinin yanında uygulayıcı olan öğretmenlerinde öğretim şeklinin bu bağlamda değişmiş olması gerekmektedir.

1.2. Düşünme Öğretilir mi?

Düşünme yüzyıllar önce ortaya çıkmış ancak hala toplumda tam olarak gerçekleştirilemeyen bir beceridir (Halpern, 2014). Becerinin tam olarak geliştirilebilmesi için eğitime dahil

edilmesi gerekmektedir. Bireyi dünyaya hazırlayan eğitimin verildiği yerler olan okullarda da bireyi bağımsız ve yaratıcı düşünmeye, problem çözmeye, karar verici olmaya hazırlamalıdır.

Düşünmenin öğretilmesi ile ilgili bilimsel temelleri ilk ortaya koyan kişi George Polya'dır. Bu fikrin ardından nasıl öğretileceği, öğretilenin nasıl ölçüleceği gibi sorular oluşmaya başlamıştır. Düşünmenin parça parça öğretilbileceği gibi uygulamalı olarak tek bir bağlamda yani bütünsel şekilde öğretilbileceğini savunanlarda mevcuttur. Ennis (2011), düşünmenin sistemli bir program izleyerek bireye öğretilbileceğini savunmuştur. Lipman (2003) da düşünmenin sorgulayıcı yöntemlerle öğretilbileceğini dile getirmiştir. Ancak mevcut öğretmen davranışları daha çok düşünme ile ilgili olgusal bilgilere sahip olup bu yöndeki bilgileri uygulamalı olarak değil olgusal bilgi şeklinde öğrencilere aktarmaktadır (Aslan, 2017).

Düşünmenin öğretilmesi için içsel ve dışsal faktörler önemli rol oynamaktadır. Düşünme becerisi bir bireye ihtiyacı olmadan, ilgi duymadığı zamanda verilmesi halinde bir aktarım meydana gelmez. Çünkü içsel faktörlerde eksiklik vardır. Fisher'a göre (2005) doğal akışına da bırakılmamalı bir öğretmenin rehberliğini yaptığı, düşünmeyi geliştirici etkinliklerle hazırlanmış ortamlarda bireye öğretilmesi gerekmektedir.

1.3.Düşünme Öğretimi Yaklaşımları

Düşünme öğretimi alışlagelmiş öğretim yöntemlerini değil yapılandırmacı yaklaşımı temel alan model ve yöntemleri merkeze alır. Bireyin neyi yapamadığına değil neyi yapabildiğine odaklanır. Yapılandırılmış etkinliklerle bireye kazandırılması amaçlanır (Swartz ve Perkins, 1990).

Düşünme öğretimi yaklaşımlarını 3 şekilde ele alınmaktadır:

1)Bağımsız düşünme öğretiminde, günlük hayat sorunları üzerinde çalışılır. Belirli bir içeriği yoktur (Swartz ve Perkins, 1990).

2)Alana özgü düşünme becerisinde belirli bir içerik üzerinden belirli bir alana ait bilgiler kullanılıp bunlar sayesinde problem çözme becerilerinin gelişmesi sağlanır (Tishman, Jay, ve Perkins, 1993).

3) Programın tamamına yayılmış düşünme becerisi yaklaşımıyla tek bir alanda içerik ve problem çözme yerine tüm alanlara ait öğretim programlarında kullanılmaktadır (Fisher, 2005).

Düşünme becerisinin öğretiminde en çok kullanılan yaklaşım programın tamamına yayılmış düşünme becerisi öğretimi yaklaşımıdır.

1.4. Düşünmeyi Destekleyen Sınıf Ortamı

Öğretmenin düşünmeyi öğretmeni hedeflemesi ve bunun için gerekli organize araçları kullanması gerekir. Böylece birey süreci daha net görür. Karmaşık gelen durumlar daha basite indirgenir. Costa (2021)'a göre öğretmenlerin sorgulayıcı ve bireyi düşünmeye yönlendirici sorular sorması düşünmeyi destekleyen sınıf ortamının oluşması için gereklidir. Öğretmenin bilgiyi direk sunmak yerine bilgiyi anlamlandırmayı ve detaylı öğrenmesini kolaylaştırıcı yöntem ve teknikler kullanması gerekir.

İşbirliğinin olduğu bir sınıf ortamı oluşturulmalı ve fikirlerin rahatça söylenip olumlu yanlarının geliştirilip olumsuz yanlarının düzeltilip geliştirileceği öğretilmelidir (Vygotsky, 1978). Bireyin kendini rahatça ifade edebileceği ve farklı fikirleri rahatça tartışabileceği sınıf ortamlarının oluşturulması gerekmektedir (Johnson ve Johnson, 1999). Bireyin kendi düşünmesi hakkında da düşünmesi sağlanmalıdır. Öğrenilen bilgilerin günlük hayatta kullanılabilir hale getirilmesine olanak verilmelidir. Öğretmen süreci izleyebilmeli ve hatalı durumlarda müdahale edebilmelidir. Bireyin öz düzenleme becerisi kazanmış olması düşünmeyi destekleyen bir sınıf ortamının oluşmasını kolaylaştırır. Sınıfta demokratik bir ortam oluşturulmalıdır. Öğretmen öğrencilere model olmalıdır.

1.5. Düşünmeyi Engelleyen Sınıf Ortamı

Haas ve Keeley'e (1998) göre öğretmenin düşünmeyi öğretmeye çalıştığı ortamda önündeki engellerden bir tanesi kalabalık sınıf mevcudu olup diğer faktörler ise eleştirel düşünme ortamını desteklemeyen okul yapıları ve bunu değiştirmek için gerekli olan zaman ve çaba.

Meyers (1987)' e göre bir konu hakkında düşünmeye yetmeyecek olan 50-60 dakikalık ders süresi düşünmeyi öğretmenin önünde bir engeldir. Ayrıca öğretmenlerin düşünmeyi öğretici yönde etkinlik yapmayıp, sadece düşünme ile ilgili bilgileri aktarıcı görev görmeleri düşünmeyi öğretme de bir engel olarak karşımıza çıkmaktadır. Çünkü öğretmenlerinde

düşünmeyi öğretme konusunda ders vermeye yeterince hâkim olmadıklarına bu durumunda eleştirel düşünmenin içeriği aktarmayı engellediğine inanmaktadırlar.

Düşünmenin önünde bir diğer engelde ders kitaplarının bu amaca yönelik hizmet etmemesidir. Kitaplarda konular genel şekilde verilmeyip öğrenciye bölüm bölüm sunulmaktadır. Bu da öğrencinin geniş perspektiften bakmasını ve buna bağlı olarak da konuyla ilgili farklı şeyler düşünmesini engellemektedir. Metinlerdeki tartışma, değerlendirme çalışmalarının katılıp katılmadıkları bilgisini içerip farklı değerlendirmeye yöneltmemesi de diğer bir engel kabul edilmektedir (Keyser ve Broadbear, 2012).

Çocukların ilgisiz davranışları da düşünmenin önündeki bir diğer engel olarak belirtilmektedir (Karakelle, 2012). Bireyin doğal merakı eğitimin ilk basamaklarında engellenirse diğer basamaklara çıkıldıkça merak ve buna bağlı olarak düşünme azalacaktır. Steinberg (1996), öğrenci ilgisizliğini sebeplerini sunduğu araştırmasında öğrencilerin değerlendirme etkinliklerine göre derse katılım sağladıkları ve düşünmenin bu değerlendirme içerisinde olmadığı için düşünmeye yönelik performans göstermediklerini ifade etmiştir. Bu nedenle pasif davranışları sürdürdüklerini belirtmiştir. Öğrencilerin bu davranışlarının bir diğer sebebi de farklı düşünmeye alaycı olarak bakabilecek olan akran çevresi ve ebeveynlerden kaynaklanmaktadır. Etrafından farklı düşününce tepki gören birey bunu davranışlarına yansıtarak düşünmesinin önüne engel koyar (Keyser ve Broadbear, 2012).

Düşünmenin önündeki bu engelleri kaldırmak için ortaya atılan fikirler iki şekildedir ve her ikisi de öğretmen davranışları ile ilgilidir. Birincisi öğretmen adaylarına ilişkin verilmesi gereken ders içeriği ve yöntemlerle ilgiliyken diğeri mevcut durumda öğretmen olanların bu yönde eğitilmesini içerir. Öğretmenlik eğitimi için verilecek eğitimler kapsamında fikir birliği sağlanamamaktadır. Hasa ve Keeley'e (1998) göre, desteklenen bir ortam ve doğru teşvikle öğretmenler düşünme eğitimine yönlendirilebilir.

Öğretmenlerin inançları, bir programın emelinde yatan felsefe ve materyallerle uyumluysa, programın tam olarak uygulanma olasılığı daha yüksektir (Hollingsworth, 1989; Richardson, 1990). Buradan yola çıkarak öğretmenlerin düşünme becerileri konusunda olumlu fikirleri olduğu sürece ve düşünme becerilerine önem verdikleri sürece düşünme becerileri tam olarak derslerde uygulanabilir.

Düşünme becerilerinin öğretime dair engellerden bir diğeri ne derece kazandırıldığının ölçülmesinin zorluğundan kaynaklanmaktadır. Bunun için iki yaklaşım kullanılır. Biri

psikometrik ölçme araçlarıdır diğeri ise kazandırılan disipline ait öğrenci ürünlerinin ölçülmesidir (Ennis, 2011). Burada tek bir bakış açısından öğrenmesini değerlendirmek yerine öğretmenin, akranın ve bireyin kendini değerlendirdiği rubrikler kullanılabilir (Paul ve Elder, 2006). Değerlendirmede öğrenci sınıf düzeyleri de önem taşır. Sınıf seviyesi arttıkça daha üst düzey becerileri ağırlık verilebilir. Düşünme öğretimi sürecinde öğretmenin süreci izlemesi ve hata durumlarında müdahale edebilmesi de önemlidir.

Düşünme becerisinin öğretilmesinde bir diğer sorun hangi becerilerin öğretilmesi gerektiğidir. Alan yazında pek çok sınıflama olsa da genel kabul gören sınıflamalardan birisi de Swartz ve Parks (1994)'ın ortaya koyduğu sınıflamadır. Bu sınıflamaya göre düşünme becerileri altında analitik düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcı düşünme ve karar verme beceriler yer alır.

1.6. Düşünme Becerisi Alanları

Swartz ve Parks (1994), düşünme becerilerini analitik düşünme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme ve karar verme olarak tanımlamışlardır. Bu becerilerin öğretilmesinin gerekliliğini vurgulayıp, eğitim programlarında da bu becerilere yer verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

1.6.1. Analitik Düşünme

Sternberg' e (2002), göre analitik düşünme, farklı fikirlerden bir bütün oluşturulup bunun sonucunda bir çıkarım yapma becerisi ifade edilmektedir. Bu beceri sayesinde bireyler kendi bilgilerini kullanarak objektif sonuçlara ulaşır ve değerlendirme yapar.

Halpern (2014), ise analitik düşünmeyi bireyin mevcut bilgilerini değerlendirerek bu bilgiler ışığında çıkarım yapma süreci olarak tanımlamaktadır. Analitik düşünme için bireyin kullanacağı alt bilişsel beceriler; karşılaştırma, sebep sonuç ilişkisi kurma, parça bütün ilişkisi kurma, sınıflama, sıralamadır. Ayrıca analitik düşünme becerisi sayesinde kişi kendi düşünme süreçleri kontrol eder (Paul ve Elder, 2014).

1.6.2. Eleştirel Düşünme

Facione (2011), eleştirel düşünmeyi bir bilgi, olay ya da durumun sorgulanıp, o durumun yeniden değerlendirilmesi olarak tanımlamaktadır. Eleştirel düşünme becerisini kullanan

birey; verilerin güvenilirliğini kontrol etme, nedeni açıklama, tahmin etme ve genelleme gibi alt bilişsel becerilere ihtiyaç duyar ve eleştirel düşünme sonucunda bu becerileri kullanmış olur. Eleştirel düşünme sayesinde birey bilgiyi olduğu gibi kabul etmez, derinlemesine inceler ve sorunları çözerek kendi bilişsel sürecinde en iyi sonuca ulaşır (Paul ve Elder, 2014).

1.6.3. Problem Çözme

Dewey (1933), problem çözmeyi bireyin önceki bilgilerini, yeni karşılaştığı bir sorun karşısında kullanarak sorununa çözüm üretme süreci olarak tanımlamaktadır. Birey problem çözerken eleştirel ve analitik düşünme becerileri kapsamında alt bilişsel becerileri kullanır. Birey bir problemi çözerken problemi anlama, çözüm ile ilgili plan yapma, çözüm planını uygulama, sonuca ulaşp problemini çözme ve değerlendirme aşamalarını gerçekleştirir (National Education Association [NEA], 2022). Bu aşamaların teorik bilgiler için yapılması kadar, günlük hayatta karşılaşılan problemler için de yapılması bireyin zihinsel sürecinin gelişmesine katkı sağlar.

1.6.4. Yaratıcı Düşünme

Yaratıcı düşünme, bireyin bir durum ya da sorun karşısında kendine özgü ve farklı çözümler bularak sorunlarını giderdiği bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Guilford, 1950). Birey bu beceriyi kullanırken sadece sonuca ulaşması önemli değildir süreçte de analitik düşünmenin alt bilişsel becerilerini kullanır. Yalnızca problem durumuna uygun sonuçlar bulmak değil özgün bir fikir bulmak veya özgün bir ürün ortaya koymak da yaratıcı düşünme olarak ifade edilir. Bu beceri sanat, bilim, edebiyat alanında önemli bir beceridir.

1.6.5. Karar Verme

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde karar verme becerisi bireyin ihtiyaç durumuna göre bir amaç belirleme, bilgi toplama, alternatif çözümler üretme ve bunlara dayanarak bir seçim yapma süreci olarak tanımlanmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2024). Karar verme sürecindeki birey analitik düşünme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme becerilerinin alt bilişsel becerilerini kullanarak kendisi için en mantıklı olanını seçer. Karar verme becerisi

gelişmiş bir birey sadece iş yaşamında değil günlük hayatta da doğru seçimler yaparak yaşamını daha kolay hale getirir.

1.7. İlgili Araştırmalar

Alsaleh (2020), tarafından yapılan eleştirel düşünme becerilerinin öğretilmesi ile ilgili yaptığı literatür taraması çalışmasında, eleştirel düşünmenin önemli becerilerden biri olduğu belirtilip, öğrenme kalitesinin göstergesi olduğu yönüne vurgu yapmıştır. Eleştirel düşünme becerilerinin bireye öğretilmesi için eleştirel düşünmenin programa dahil edilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Ayrıca teknolojinin öğrencinin düşünme becerisini geliştirip geliştirmediği konusuna da yanıt aranmış ancak bu konuda bir boşluğun olduğu var daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulduğunun altı çizilmiştir. Araştırma sonucunda düşünme becerilerinin öğretiminin önemi konusunda hiç tartışma yokken öğretimi konusundan araştırmacılar arasında temel tartışmalar ortaya çıkmıştır. Tartışma konuları ise düşünme becerilerinin derslerde mi yoksa kurslarda mı öğretileceği, diğeri düşünme becerilerini geliştirmek için hangi becerilerin öğretilmesi gerektiği ve düşünme becerilerinin nasıl öğretileceği ve nasıl değerlendirileceğidir.

Rahman (2008), öğretmenlerin düşünmeyi öğretme konusundaki algıları etkileyen faktörleri inceleyen çalışması sonucunda (1) yeterli duygusu, (2) düşünmeyi öğretme değeri ve (3) öğrenmenin yapısı olarak tanımlanan üç faktör tespit etmiştir. Ek olarak öğretmenin düşünmeyi öğretmenin önemine yönelik olumlu algısı da düşünme becerilerinin öğretilmesine katkı sağlayacağı belirtilip aksi durumun öğrencideki bu becerinin gelişimini olumsuz etkileyeceği vurgulanmıştır. Düşünme öğretiminin kalitesini artırmak için öğretmenlerin ve eğitim yönetiminin bu yönde tutum geliştirmeleri önerilmiştir.

Baumfield (1998), çalışmasında öğretmenlerin düşünme becerileri hakkındaki fikirlerini incelemiştir. Düşünme becerileri programlarının uygulama sorunlarının neler olduğu ortaya konulmak isteniyorsa öncelikle bu konuda öğretmenlerin algılarına başvurulması gerektiğine vurgu yapmıştır. Araştırma bulguları deneyimli öğretmenlerin yeni becerileri geliştirmeye çalışırken zorlandıkları sonucuna ulaşmış ayrıca düşünme becerilerinin hemen sonrasında somut sonuçlar alınamadığı sorunu vurgulanmıştır. Düşünme becerisi programını deneme sürecinde olan okul ile ilgili örnek olay incelemesi sunulan bu çalışmada öğretmen algılarının anlaşılması düşünme becerileri programlarındaki sorunları çözmeye yönelik adımların ilki olarak gösterilmiştir.

Keyser ve Broadbear (1999), çalışmalarında Amerika’da ilkokuldan üniversite düzeyine kadar bireylere düşünme becerilerinin öğretilmesinin gerekliliği üzerinde durup bunun önündeki engelleri ve yapılması gerekenleri çalışmalarına konu etmişlerdir. Engelleri programdan kaynaklı sıkıntılar, öğretmenin bu duruma hâkim olamaması, öğrencilerini ilgisizliği, ders kitaplarının yetersizliği, ders süresinin az olması, akran ve ebeveyn baskısı olarak belirtmiş, öğretmenlere verilen eğitimin yetersiz olduğunu vurgu yapıp öğretmenlerin bu alanda yeterli ve gerekli bilgileri edinip öyle sınıf ortamına geçmelerini belirtilmiştir.

Harpaz (2005), çalışmasında düşünmeyi öğretme alanı üç yaklaşıma ayrıldığını belirtmiş ve bunları şu şekilde sıralamıştır: beceri yaklaşımı, eğilimler yaklaşımı ve anlama yaklaşımı. Çalışmasında en etkili yaklaşımın hangisi olduğunu belirtmeye çalışmış ve sonucunda okul için en etkili yaklaşımın anlama yaklaşımı olduğu diğer iki yaklaşımı da içerebileceği sonucuna varmıştır.

Vacc ve Bright (1999), çalışmalarında ilkokul öğretmenlerinin matematik öğretme ve öğrenme inançlarındaki değişimlerinin yanında çocuklardaki düşünceye dayalı olarak matematik eğitimi sağlama yeteneklerini incelemişler. Öğretmenlerin dersler sonrası matematik eğitimi konusunda inançlarında ve algılarında ciddi değişimler meydana geldiği ancak öğretim planlarken ve ders sırasında bireyin bilgisi hakkında bilgi kullanım düşüncelerinin sınırlı olduğu görülmüştür. Bireyler bu ilkeleri doğru kabul ediyorlar ancak kullanamadıkları sonuca yansımıştır. Ayrıca deneyim sahibi öğretmenler bu program sonrasında öğrendiklerini çocuklara daha kolay yansıtırken deneyim sahibi olmayan öğretmenlerin programı aldıktan sonra deneyimli olanlar kadar iyi uygulayamadıkları görülmüştür.

Gürbüztürk ve Ünal (2022), yansıtıcı düşünme etkilerinin bireyin akademik başarı, tutum ve kalıcılık üzerinde etkilerinin araştırdıkları çalışmaları sonucunda yansıtıcı düşünme etkinliklerinin bireyin akademik başarı ve kalıcılık üzerinde çok geniş etkisinin, tutum üzerinde ise geniş düzeyde etkisinin olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Tuncer ve Kıncal (2020), sınıf öğretmeni adaylarının düşünme stilleri ile İlk okuma Yazma Öğretimi dersi akademik başarıları arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Araştırmalarının örneklemini 673 sınıf öğretmeni adayı oluşturmuştur. Araştırma sonuçlarına göre sınıf öğretmeni adaylarının en çok yaşamacı düşünme stilini tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca sınıf öğretmeni adaylarının yürütmeci düşünme stili ile İlkokuma Yazma Öğretimi

dersi akademik başarıları arasında düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Aydın (2024) çalışmasında aktif öğrenme modeliyle zenginleştirilmiş Türkçe dersi etkinliklerinin ilköğretim 4. Sınıf öğrencilerinin derse yönelik tutum, eleştirel düşünme becerileri ve akademik başarıları üzerindeki etkiyi değerlendirmeyi amaçlamıştır. Deney grubuna aktif öğrenme modeliyle zenginleştirilmiş Türkçe dersi etkinlikleri uygulanırken, kontrol grubuna mevcut programdaki etkinlikler uygulanmıştır. Çalışma sonucunda deney grubundaki öğrencilerin düşünme becerilerinin test puanı kontrol grubundaki öğrencilerin test puanına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Demirel (2023), çalışmasında ortaokul öğrencilerinin akademik başarıları ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 2023-2024 yılında Bursa’da bir ortaokulda öğrenim gören 47 tane öğrenci ile çalışmasını gerçekleştirmiştir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında ise üst düzey düşünme becerileri yüksek olan bireylerin akademik başarılarının da anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür.

Kartal Taşoğlu ve Bakaç (2022), probleme dayalı öğrenme yaklaşımının bireyin akademik başarısı ve eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Çalışmayı eğitim fakültesinde lisans düzeyinde öğrenim göre 48 öğrenci ile gerçekleştirmişlerdir. Araştırma sonucunda probleme dayalı öğrenme yaklaşımının bireyin akademik başarısını geleneksel yöntemle eşit düzeyde geliştirirken, eleştirel düşünme becerisini geleneksel yöntemden daha fazla geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Kaya ve Korkmaz (2021), ortaokul öğrencilerinin akademik başarıları ile bilgisayarca düşünme, eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmaları sonucunda bu üç becerinin birbirleriyle anlamlı ilişkisi olduğu saptanmıştır. Ayrıca bilgisayarca düşünme, eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri ile bireyin akademik başarısı arasında pozitif ve anlamlı düzeyde ilişki olduğu görülmüştür.

Akbıyık ve Seferoğlu (2006), çalışmalarında yüksek ve düşük eleştirel düşünme eğilimlerine sahip bireylerin akademik başarılarını karşılaştırmıştır. Çalışmalarını seçkisiz yöntemle belirlenen 71 tane dokuzuncu sınıf öğrencisiyle gerçekleştirmişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre yüksek eleştirel düşünme becerisine sahip bireylerin akademik başarıları düşük eleştirel düşünme becerisine sahip bireylerin akademik başarılarından daha yüksek olduğu görülmüştür.

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması, verilerin analizi, inandırıcılık ve aktarılabilirlikten söz edilmiştir.

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerine göre öğrencilerin düşünme becerilerinin gelişmesini destekleyen ve engelleyen faktörlerle ilgili görüşlerini ortaya çıkarmaktır. Bu amaçla nitel araştırma deseni tercih edilmiştir. Nitel araştırmalar durumlara ait nedenlerin, sonuçların ve ayrıntılarının açıklanmasına yardımcı olan bir araştırma çeşididir (Baltacı, 2017). Nitel araştırma, görüşme, gözlem, doküman analizi gibi yöntemlerle verilerin toplandığı bir araştırma çeşidi olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım, 1999). Bu araştırmada nitel araştırma yaklaşımının modellerinden biri olan temel nitel araştırma modeli kullanılmıştır (Ary vd., 2009) Temel nitel araştırma modeli, yapılan araştırmada temel nitel anlayışın baskın olduğu, nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı bir yöntemdir. Araştırma tercih edilen temel nitel araştırma modeli, düşünme becerilerine yönelik öğretmenlerin zihinlerinde yatan düşünceleri ortaya çıkarmada faydalı olacağı düşünülmektedir. Sharan B. Merriam (2009), temel nitel araştırmayı bireyin deneyimlerini ve sosyal hayatlarını anlamaya yönelik süreç odaklı ve yorumlayıcı bir yöntem olarak açıklamaktadır. Bu yaklaşımda araştırmacı katı kalıplardan farklı olarak esnek şekilde veri toplama yöntemlerinden gözlem, görüşme gibi yöntemler kullanır. Veriler tematik ve içerik analizi gibi tekniklerle anlamlandırılır. Araştırmacının aktif olması ve sürece öznel bakış açısını katması önemli kabul edilir (Merriam, 2009). Bu çalışmada öğretmenlerle görüşmeler yapıp aynı zamanda ders gözlemlerine yer verilmiştir. Gözlem, araştırmacının bir süreci doğal ortamında, belirli bir plan çerçevesinde izleyerek veri topladığı nitel veri toplama yöntemlerinden biridir (Karasar, 2022).

2.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu Aksaray ili, il merkezi, merkeze bağlı köy ve kasabalardaki ilkokullarda görev alan sınıf öğretmenlerinden oluşmaktadır. Çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan maksimum çeşitlilik örneklem yöntemi aracılığı ile belirlenmiştir (Maxwell, 2018). Bu yöntemdeki amaç, farklı özellikleri olan katılımcıların aynı ve farklı olan bakış açılarına odaklanarak araştırmayı zenginleştirip, çeşitliliğin en üst düzeyde yansıtılmasıdır (Büyüköztürk, vd., 2018; Creswell, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmanın çalışma grubunu 2024-2025 eğitim öğretim yılı Aksaray iline bağlı il merkezi ve merkeze bağlı köy ve kasabalardaki ilkokullarda görev yapan 15 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubunun demografik özellikleri Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Kod	Cinsiyet	Kıdem	Fakülte Türü
Ö1	Erkek	15 Yıl	Eğt. Fak.
Ö2	Kadın	10 Yıl	Eğt. Fak.
Ö3	Kadın	14 Yıl	Eğt. Fak.
Ö4	Kadın	9 Yıl	Eğt. Fak.
Ö5	Erkek	6 Yıl	Eğt. Fak.
Ö6	Kadın	13 Yıl	Eğt. Fak.
Ö7	Kadın	12 Yıl	Eğt. Fak.
Ö8	Kadın	16 Yıl	Eğt. Fak.
Ö9	Erkek	19 Yıl	Eğt. Fak.
Ö10	Kadın	15 Yıl	Eğt. Fak.
Ö11	Kadın	8 Yıl	Eğt. Fak.
Ö12	Kadın	9 Yıl	Eğt. Fak.
Ö13	Erkek	7 Yıl	Eğt. Fak.
Ö14	Kadın	10 Yıl	Eğt. Fak.
Ö15	Kadın	7 Yıl	Eğt. Fak.

2.3. Verilerin Toplanması

Bu araştırmada ilkokulda görev yapan sınıf öğretmenlerinin düşünme becerilerini destekleyen ve engelleyen faktörler hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu ve gözlem formu

kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu, araştırmacının belirlediği açık uçlu sorular doğrultusunda, katılımcıların görüş ve deneyimlerini ortaya çıkarmayı amaçlayan bir veri toplama aracıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Nitel araştırmalar, bireylerin yaşantılarını, deneyimlerini ve durumlara yükledikleri anlamları inceleyip bütüncül bir bakış açısıyla anlamaya olanak sağlar (Creswell, 2013). Görüşme formu hazırlama sürecinde alan yazın taranmış, özellikle düşünme becerilerini etkileyen faktörler incelenmiş, elde edilen veriler doğrultusunda açık uçlu sorular oluşturulmuştur. Gözlem, kişilerin ya da olayların doğal ortamlarında, önceden belirlenen ölçütlere göre, sistemli ve belli bir amaç doğrultusunda izlenip sonucunda veri toplanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Gözlem formu oluşturma sürecinde alan yazın taranmış, düşünme becerileri dikkate alınarak alanında 2 farklı uzmandan görüş alınıp gözlem formu oluşturulmuştur.

Hazırlanan görüşme formları için öncelikle iki ayrı uzmanın görüşü alınmıştır. Bunun sonucunda ortaya çıkan görüşme formu pilot uygulama olarak üç öğretmene uygulanmıştır. Uygulama sonunda başta toplamda 15 soru olarak hazırlanan görüşme formu pilot uygulama ve alınan görüşler doğrultusunda 12 soru olarak düzenlenmiştir. Doldurulan görüşme formunda araştırmaya yönelik katılımcıların demografik özelliklerine (cinsiyet, mesleki kıdem, mezun olduğu okul) ilişkin 3 soru ve çalışmanın amacına uygun 9 soru yer almıştır.

Görüşmeler, 2024-2025 eğitim öğretim döneminde gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler ses kaydına alınmış ve daha sonra yazılı hale getirilmiştir. Görüşmeler 30 ile 45 dakika arasında değişen sürelerde gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerde katılımcıların gizliliği için isim yerine kısa kodlar (Ö1, Ö2 vb.) kullanılmıştır. Araştırma kapsamında çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerle gerekli görüşmelerin yapılabilmesi için araştırmacının bağlı bulunduğu üniversitenin İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'ndan 28.03.2023 tarih ve 2023/05-42 protokol numaralı kararla etik kurul izni ve Aksaray Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden veri toplama izni alınmıştır (bkz EK-1 ve 2). Gözlem amacıyla 2024-2025 eğitim öğretim yılında 3. Sınıf hayat bilgisi ve 4. Sınıf fen bilimleri derslerine girilerek her bir kazanım için üçer saat olmak üzere toplam 6 ders saati gözlem yapılmıştır. Seçilen derslerin kazanımlarının düşünme becerileri basamaklarına uygun olmasına dikkat edilmiştir. Gözlem formu alan yazın taranarak ve uzman görüşü alınarak oluşturulmuştur. Gözlem formunda düşünme becerileri basamaklarına yer verilmiştir. Gözleme dair bilgiler araştırmacı tarafından gözlem formuna not edilmiştir. Gözlem verileri detaylı olarak incelenip düşünme becerilerinden kullanılan ve kullanılmayan beceriler belirlenmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmanın verilerinin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Önceden yazıya dönüştürülen ve katılımcıların kodlandığı formlar içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizi, yazılı, sözlü veya görsel verileri sistemli bir şekilde kodlayarak, belirli temalar ve anlamlı örüntüler doğrultusunda yorumlamayı amaçlayan bir nitel veri analiz yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu doğrultuda bilgisayara aktarılan ham veriler araştırmacı tarafından dikkatli bir şekilde incelenmiş ve araştırma soruları çerçevesinde oluşturulan temalardan hareketle araştırma konusunu kavramlarından kodlar oluşturulmuştur. Katılımcılardan elde edilen görüşmelerden oluşturulan bu kodlarla benzer kodların hangi temalarda olacağı belirlenmiştir. Ardından kodların frekans hesaplamaları yapılmıştır. Gözlem formu alanında uzman görüşü alınarak analiz edilmiştir.

2.5. İnandırıcılık ve Aktarılabilirlik

Nitel araştırmaların güvenilir olması için bu çalışmalar hazırlanırken dikkat edilmesi gereken hususlar vardır. Bunlardan biri inandırıcılık diğeri ise aktarılabilirliktir. İnandırıcılık, elde edilen bilgilerin gerçekten olup olmadığı ve bu gerçeğin doğru bir şekilde yansıtılıp yansıtılmadığıdır (Lincoln ve Guba, 1985). Aktarılabilirlik ise sonuçların başka benzer durumlara ne kadar uyarlanabileceğini ifade etmek için kullanılan kavramdır (Shenton, 2004). Bu iki özellik sayesinde nitel araştırma daha güvenilir olur.

Ayrıca katılımcılara isimlerinin gizli tutulacağı ve görüşlerinin sadece akademik amaçlar için kullanılacağı bilgisi verilmiştir. Bu şekilde katılımcıların görüşlerini daha rahat ifade edebileceği bir ortam sunulmuştur. Verilerin analiz sonucu alanında uzman olan iki kişi tarafından incelenmiştir. Uzman incelemesi, araştırma konusu hakkında bilgi sahibi olup aynı zamanda nitel araştırma yöntemlerinde uzman olan kişilerden araştırmayı çeşitli açılardan incelenmesidir. Uzman sürecin her adımında bireye konu ile ilgili bilgi paylaşımında bulunur (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen verilerin analizleri bu başlık altında verilmiştir.

3.1. Öğretmenlerden Elde Edilen Bulgular

Öğretmenlerle yapılan görüşme sonucunda tespit edilen temalara ait frekans dağılımları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenler ile Yapılan Görüşmeler Sonucunda Tespit Edilen Temalar

Temalar	Frekans
Düşünme becerilerinin öğretimini destekleyen ve engelleyen bireysel farklılıklar	60
Düşünme becerilerinin öğretimini destekleyen ve engelleyen öğretmen davranışları	42
Toplumun bakış açısının düşünme becerilerinin öğretimini destekleme ve engelleme durumuna etkisi	41
Okul imkanlarının düşünme becerilerinin öğretimini destekleme ve engelleme durumuna etkisi	39
Sınıf seviyesinin düşünme becerilerinin öğretimini destekleme ve engelleme durumuna etkisi	30
Ders içeriklerinin düşünme becerilerinin öğretimini destekleme ve engelleme durumuna etkisi	26
Hedeflerin düşünme becerilerinin öğretimini destekleme ve engelleme durumuna etkisi	15
Kazanımlar için ayrılan sürenin düşünme becerilerinin öğretimini destekleme ve engelleme durumuna etkisi	15
Merkezi sınavların düşünme becerilerinin öğretimini destekleme ve engelleme durumuna etkisi	15

Öğretmenler ile yapılan görüşmeler sonucunda tespit edilen temalar ve frekans dağılımları Tablo 2’de verilmiştir. Tabloya göre; ‘Düşünme becerilerinin öğretimini destekleyen ve engelleyen bireysel farklılıklar’ teması 60 frekans, ‘Düşünme becerilerinin öğretimini destekleyen ve engelleyen öğretmen davranışları’ 42 frekans, ‘Toplumun bakış açısının

düşünme becerilerinin öğretimini destekleme ve engelleme durumuna etkisi’ 41 frekans, ‘Okul imkanlarının düşünme becerilerinin öğretimini destekleme ve engelleme durumuna etkisi’ 39 frekans, ‘Sınıf seviyesinin düşünme becerilerinin öğretimini destekleme ve engelleme durumuna etkisi’ 30 frekans, ‘Ders içeriklerinin düşünme becerilerinin öğretimini destekleme ve engelleme durumuna etkisi’ 26 frekans, ‘Hedeflerin düşünme becerilerinin öğretimini destekleme ve engelleme durumuna etkisi’ 15 frekans, ‘Kazanımlar için ayrılan sürenin düşünme becerilerinin öğretimini destekleme ve engelleme durumuna etkisi’ 15 frekans, ‘Merkezi sınavların düşünme becerilerinin öğretimini destekleme ve engelleme durumuna etkisi’ 15 frekans, değerinde tespit edilmiştir.

3.1.1. “Düşünme Becerilerinin Öğretimini Destekleyen ve Engelleyen Bireysel Farklılıklar” Temasına Ait Kodların Dağılımı

“Düşünme becerilerinin öğretimini destekleyen ve engelleyen bireysel farklılıklar” temasına yönelik olarak tespit edilen kodların dağılımı Tablo 3’ te verilmiştir.

Tablo 3. Düşünme Becerilerinin Öğretimini Destekleyen ve Engelleyen Bireysel Farklılıklar Kodların Dağılımı

Tema	Kategori	Kod	Frekans
Düşünme Becerilerinin Öğretimini Destekleyen ve Engelleyen Bireysel Farklılıklar	Aile	İletişim şekli	15
		Beslenme	3
		Sosyoekonomik durum	2
	Genetik	Zekâ	15
		Cinsiyet	2
	Bireyin mizacı	Meraklı	5
		Fiziksel aktivitelerde etkin	5
		Okuma alışkanlığı	4
	Sosyal çevre	Kültür seviyesi yüksek çevre	5
	Teknoloji kullanımı	Teknolojiye fazla zaman	4

“Düşünme becerilerinin öğretimini destekleyen ve engelleyen bireysel farklılıklar” temasına yönelik tespit edilen kategorilerin ve kodların dağılımı Tablo 3’ te verilmiştir. Aile kategorisi altında toplam 3 kod tespit edilmiştir. Kodların dağılımı incelendiğinde ‘İletişim şekli’ 15 ‘Sosyoekonomik durum’ 2 frekans, ‘Beslenme’ 3 frekansa sahiptir. Genetik kategorisi adı altında toplamda 2 kod tespit edilmiştir. Kodlar incelendiğinde; ‘Zekâ’ 15 frekansa, ‘Cinsiyet’ 2 frekansa sahiptir. Bireyin mizacı kategorisi altında toplam 3 kod tespit edilmiştir. Kodların dağılımı incelendiğinde ‘Meraklı’ 5 ‘Fiziksel aktivitelerde etkin’ 5 frekans, ‘Kitap okuyan’ 4 frekansa sahiptir. Bireyin sosyal çevresi kategorisi adı altında toplamda 1 kod tespit edilmiştir. Kod incelendiğinde; ‘Kültür seviyesi yüksek çevre’ kodu 5 frekansa sahiptir. Teknoloji kullanımı kategorisi adı altında toplamda 1 kod tespit edilmiştir. Kod incelendiğinde; ‘Teknolojiyle fazla zaman’ kodu 4 frekansa sahiptir.

Aile kategorisini yönelik tespit edilen kodlara bakıldığında görüşme yapılan öğretmenler düşünme becerilerin, etkileyen faktörlerde genetik ve ailenin yapısında hepsi ortak görüş oluşturmuşlardır. Bireyin doğuştan getirdiği zekâsı iyi yöndeysse görüşmeye katılan öğretmenlerin hepsi bunun bireyin düşünme becerilerinin gelişimini desteklediğini belirtmişlerdir. Ayrıca aile yapısı ilgili, özgür, bireyin kendini iyi rahat ifade edebildiği bir ortamsa bu durumda bireyin düşünme becerilerinin gelişimine olumlu katkısı olacağı konusunda tüm öğretmenler hem fikirdir. Kodlara ilişkin görüş bildiren öğretmenlerin yanıtları ise aşağıda verilmiştir:

Çalışmaya katılanlardan ‘İletişim şekli’ kodu için görüş bildiren Ö-1 kodlu öğretmen:

“...Çocuğun aile ile olan, iletişimi, onlardan aldığı örnekler, sadece aileden değil arkadaş çevresinin de etkili olduğunu düşünüyorum. Ailenin baskıcı olmayıp, hoşgörülü olduğunda birey daha düşünmeye yatkın bir birey oluyor.” **Ö-2** “...Ailenin küçük yaşlardan itibaren çocukla kurduğu iletişim çok önemli. Sağlıklı iletişim kuran, sürekli çocuklarıyla konuşan ailelerin çocukları düşünme konusunda daha yetenekli olurlar.

Çalışmaya katılanlardan ‘sosyoekonomik durum’ kodu için görüş bildiren Ö-4 kodlu öğretmen:

“Öğrencilerin düşünme becerileri açısından farklılıklar gösterdiğini gözlemliyorum. Bu farklılıklar öğrencilerin bireysel özelliklerinden, aile yapılarından, sosyo-ekonomik durumlarından ve önceki eğitim deneyimlerinden etkilenmektedir.” **Ö-14** “Çocuğun aile yaşantısı, aile yapısı, sahip olduğu ekonomik şartlar, maddi durum, ailenin eğitim durumu, çocuğun düşünme becerileri iyi durumdaysa olumlu etkiliyor.”

Çalışmaya katılanlardan ‘Beslenme’ kodu için görüş bildiren Ö-1 kodlu öğretmen:

“Yediği içtiği de etkiliyor. Zekayı geliştiren cevizdir, bademdir, bu tip kuruyemiş yiyen öğrencilerin öğrenmeye daha açık olduklarını gözlemliyoruz.” **Ö-13** “Düşünme farklılıkları var. Özellikle önceki sınıflarımda mesela resme yeteneği olan öğrencilerim var. Bunun aileden veya beslenmeden kaynaklandığını düşünüyorum.”

Genetik kategorisini yönelik tespit edilen kodlara bakıldığında katılımcı öğretmenlerin tamamı zekâ faktörünün iyi olmasının düşünme becerilerini olumlu yönde desteklediği konusunda görüş bildirmişlerdir. Katılımcı öğretmenlerden cinsiyet faktörünün de düşünme becerilerini etkileyen durum olduğunu dile getiren öğretmenler olmuştur. Kodlara ilişkin görüş bildiren öğretmenlerin yanıtları ise aşağıda verilmiştir:

Çalışmaya katılanlardan ‘Zekâ’ kodu için görüş bildiren Ö-10 kodlu öğretmen:

“Öncelikle etkileyen faktörün zekâ olduğunu düşünüyorum. Genetik aktörler etkili. Düşünebilme yeteneği, sorgulama yeteneği doğuştan gelmeli.” **Ö-14** “Bunun yanında genetik faktörlerin de etkili olduğunu düşünüyorum. Düşünme becerisi dediğimiz zaman bence çocukta daha çok zekâ seviyesi önemli ilk faktör olarak. Bu iyi olunca diğer tüm faktörlerde olumlu etkileyebiliyor.”

Çalışmaya katılanlardan ‘Cinsiyet’ kodu için görüş bildiren Ö-11 kodlu öğretmen:

“Fiziksel özellikler de etkiliyor. Kız öğrencilerin daha gelişmiş olduklarını düşünüyorum. Öğrenmeye daha açıktır.” **Ö-2** “Cinsiyet etkiliyor bence. Kız çocuğun düşünme biçimi ile erkek çocuğu arasında çok fark var. Kız çocuğu daha duygusal bakarken erkek çocuğu daha mantıksal bakıyor.”

Bireyin mizacı kategorisini yönelik tespit edilen kodlara bakıldığında, görüşmeye katılan öğretmenler bireyin mizacının meraklı bir yapıda olması, fiziksel aktivitelerde etkin bir birey olmasının ve kitap okuma alışkanlığı olmasının bireyin düşünme becerisini olumlu etkilediği yönünde görüş bildirmişlerdir. Kodlara ilişkin görüş bildiren öğretmenlerin yanıtları ise aşağıda verilmiştir:

Çalışmaya katılanlardan ‘Meraklı’ kodu için görüş bildiren Ö-4 kodlu öğretmen:

“Ayrıca merak duygusu yüksek olan öğrenciler farklı bakış açıları geliştirmeye daha açık olurken bazı öğrenciler daha geleneksel öğrenme biçimlerine bağlı kalabiliyorlar.” **Ö-3** “Öğrencinin zekâ seviyesi kişisel özellikleri de yani sorgulayan, meraklı, araştırmacı olması vb. düşünme becerilerini etkiliyor.”

Çalışmaya katılanlardan ‘Fiziksel aktivitelerde etkin’ kodu için görüş bildiren Ö-3 kodlu öğretmen:

“Doğa ve müze gezilerine, spor vb. aktivitelere götürülen öğrencilerin düşünme becerileri daha gelişmiş olurken bunun tam tersi ilgilenilmeyen öğrencilerin düşünme becerileri daha az gelişmiş oluyor maalesef.” **Ö-12** “Oyun oynayan, oyun kuran, küçük yaşta da yaşına göre problemlerle başa çıkmasına fırsat verilen bireyler daha düşünebilen bireyler oluyorlar.”

Çalışmaya katılanlardan ‘Kitap okuması’ kodu için görüş bildiren Ö-11 kodlu öğretmen:

“Kitap okuyan öğrencilerin daha iyi düşünebildiğini düşünüyorum. Kitap üzerine yorum yapması da çok önemli.” **Ö-3** “Kitap okuyan ailesi tarafından birebir ilgilenilen doğa ve müze gezilerine, aktivitelere götürülen öğrencilerin düşünme becerileri daha gelişmiş olurken bunun tam tersi ilgilenilmeyen öğrencilerin düşünme becerileri az gelişmiş oluyor maalesef.” **Ö-6** “Evde ilgi gören, sohbet etmeyi seven, kitap okuyan çocuklar daha güzel düşünüyorlar. Konuşup doğru cevap veriyorlar. Daha iyi düşündüklerini bu şekilde anlayabiliyorum. Probleme bir bakış açısı geliştirebiliyorlar.”

Sosyal kategorisini yönelik tespit edilen kodlara bakıldığında, görüşmeye katılan öğretmenler bireyin çevresinin kültür seviyesi yüksek bir çevreden oluşmasının bireyin düşünme becerisinin gelişimini olumlu etkilediği görüşünü bildirmişlerdir. Koda ilişkin görüş bildiren öğretmenlerin yanıtları ise aşağıda verilmiştir:

Çalışmaya katılanlardan ‘Kültür seviyesi yüksek çevre’ kodu için görüş bildiren Ö-2 kodlu öğretmen:

“Bence en çok aile etkiliyor. Ailenin kültür seviyesi etkiliyor. Sosyal çevresi etkiliyor.” **Ö-7** “Hem genetik hem de çevresel faktörler düşünme becerilerinin temelini oluşturuyor. Ailenin içinde bulunduğu ortam, yaşam şekli ve sosyal çevresi bireyin özelliklerini olumlu yönde geliştirmektedir.”

Teknoloji kullanımı kategorisini yönelik tespit edilen kodlara bakıldığında, görüşmeye katılan öğretmenler telefon, tablet gibi teknolojik aletlerle fazla zaman geçirmenin bireyin düşünme becerisini engellediği yönünde görüş bildirmişlerdir. Koda ilişkin görüş bildiren öğretmenlerin yanıtları ise aşağıda verilmiştir:

Çalışmaya katılanlardan ‘Telefon, tabletle fazla zaman geçirme’ kodu için görüş bildiren Ö-11 kodlu öğretmen:

“Teknolojinin yanlış kullanılması bir engel bence.” **Ö-12** “Bunun yanında fazla serbest bırakılan yani telefon-tablet ile oynayan öğrencilerin de düşüncelerinin önünde bir engel olduğunu düşünüyorum.” **Ö-1** “Teknoloji her ne kadar soyut şeyleri somutlaştırırsa da hazır izleyen çocuk yetiştiriyor. Düşünebilen değil, daha çok izleyen çocuklar oluşturuyor.”

3.1.2. ‘Hedeflerin Düşünme Becerilerinin Öğretimini Destekleme ve Engelleme Durumuna Etkisi’ Temasına Yönelik Kodların Dağılımı

‘Hedeflerin düşünme becerilerinin öğretimini destekleme ve engelleme durumuna etkisi’ temasına yönelik olarak tespit edilen kodların dağılımı Tablo 4’ te verilmiştir.

Tablo 4. Hedeflerin Düşünme Becerilerinin Öğretimini Destekleme ve Engelleme Durumuna Etkisi Kodların Dağılımı

Tema	Kategori	Kod	Frekans
Hedeflerin Düşünme Becerilerinin Öğretimini Destekleme ve Engelleme Durumuna Etkisi	Olumlu	Destekleyici	4
	Olumsuz	Ezberci yaklaşım	6
		Seviyeye uygunluk	5

“Hedeflerin düşünme becerilerinin öğretimini destekleme ve engelleme durumuna etkisi” temasına yönelik tespit edilen kategorilerin ve kodların dağılımı Tablo 4’ te verilmiştir.

Olumlu kategorisi altında toplam 1 kod tespit edilmiştir. Kodun dağılımı incelendiğinde ‘destekleyici’ 4 frekansa sahiptir. Olumsuz kategorisi altında toplam 2 kod tespit edilmiştir. Kodların dağılımı incelendiğinde ‘Ezberci yaklaşım’ 6, ‘Seviyeye uygunluk’ 5, frekansa sahiptir.

Olumlu kategorisine yönelik olarak tespit edilen kodlara ilişkin görüş bildiren öğretmenlerin mevcut hedeflerin bireyin düşünme becerilerinin gelişimine olumlu etkisi olduğunu bildirmişlerdir. Bu koda ilişkin öğretmen görüşleri, aşağıda verilmiştir:

Çalışmaya katılanlardan ‘Destekleyici’ kodu için görüş bildiren Ö-10 kodlu öğretmen:

“Hedef olarak uygun olduğunu düşünüyorum. Kazanımlarında düşünme becerilerinin gelişmesine yardımcı olduğunu düşünüyorum. Çarpma işlemi yapar demiyor, önce çarpmanın kat olduğunu anlar diyor. Bu da çocukların önce düşünmesini sonra bilgiyi yüklenmesi gerektiğini gösteriyor.” **Ö-11** “Programımız gittikçe daha evrensel ve çağa uygun olmaya başladı bence. Bu yönde bir gelişme var. Eskisi kadar kötü değil artık. soru sordurup yorum yaptırıyor. Yeterli değil ancak gelişim aşamasında.”

Olumsuz kategorisine yönelik olarak tespit edilen kodlara ilişkin görüş bildiren öğretmenler mevcut hedeflerin öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmede olumsuz etkisinin olduğu

görüşünü bildirmişlerdir. Hedeflerin ezberci yaklaşımın olması, seviyeye uygun olmaması katılımcı öğretmenlere göre düşünme becerilerinin gelişimini engelleyen durumlardandır. Bu kodlara ilişkin öğretmen görüşleri, aşağıda verilmiştir:

Çalışmaya katılanlardan ‘Ezberci yaklaşım’ kodu için görüş bildiren Ö-4 kodlu öğretmen:

“Program hedefleri düşünme becerilerini desteklediğinde öğrencilerin analitik düşünme ve eleştirel bakış açısı geliştirmesi kolaylaşırken, hedeflerin sadece ezbere dayalı olması bu süreci engelliyor.” **Ö-2** “Programımız çocukları düşünmemeye itiyor. Tamamen ezbere dayalı bir eğitim, tamamen test çözmeye odaklı.”

Çalışmaya katılanlardan ‘Seviyeye uygunluk’ kodu için görüş bildiren Ö-7 kodlu öğretmen:

“Hedeflerin öğrenci seviyelerine göre düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklere yer verilmesi düşünme becerilerinin gelişimine olumlu katkı sağlar.” **Ö-1** “Köydeki bir çocukla ulaşılmak istenen bir hedefle merkezdeki çocuğun hedefleri aynı. İkisini de aynı hedefe ulaştırmak zor olacaktır. Bölgesel planlamanın daha uygun olacağını düşünüyorum. Böylece köy okulu için daha seviyelerine uygun program hedefleri oluşturulabilir.”

3.1.3. “Kazanımlar İçin Ayrılan Sürenin Düşünme Becerilerinin Öğretimini Destekleme ve Engelleme Durumuna Etkisi” Temasına Ait Kodların Dağılımı

Kazanımlar için ayrılan sürenin düşünme becerilerinin öğretimini destekleme ve engelleme durumuna etkisi’ temasına yönelik olarak tespit edilen kodların dağılımı bu başlık altında verilmiştir. Temaya ait kodlar Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5. Kazanımlar İçin Ayrılan Sürenin Düşünme Becerilerinin Öğretimini Destekleme ve Engelleme Durumuna Etkisi Kodların Dağılımı

Tema	Kategori	Kod	Frekans
Kazanımlar İçin Ayrılan Sürenin Düşünme Becerilerinin Öğretimini Destekleme ve Engelleme Durumuna Etkisi	Yetersiz	Artırılmalı	13
	Yeterli	Olumlu etki	2

“Kazanımlar için ayrılan sürenin düşünme becerilerinin öğretimini destekleme ve engelleme durumuna etkisi ” temasına yönelik tespit edilen kategorilerin ve kodların dağılımı Tablo 5’te verilmiştir. Yetersiz kategorisi adı altında 1 kod tespit edilmiştir. Kodun dağılımı incelendiğinde ‘Artırılmalı’ kodu 13 frekansa sahiptir. Yeterli kategorisi adı altında

toplam 1 kod tespit edilmiştir. Kodun dağılımı incelendiğinde ‘Olumlu etki’ kodu 2 frekansa sahiptir.

Yetersiz kategorisine yönelik olarak tespit edilen kodlara ilişkin görüş bildiren öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, kazanımlar için ayrılan sürenin düşünme becerisini desteklemesi açısından yetersiz olduğunu belirtmişler; kazanımlar için verilen sürenin artırılması yönünde görüş bildirmişlerdir. Kazanımlar için süreyi yetersiz gördükleri durumlarda eksen derslerde düşünme becerilerine yönelik çalışmalar yaptıklarını bildirmişlerdir. Kodlara ilişkin görüş bildiren öğretmenlerin yanıtları ise aşağıda verilmiştir:

Çalışmaya katılanlardan ‘Artırılmalı’ kodu için görüş bildiren Ö-10 kodlu öğretmen:

“Süre yetersiz zaten. Bu yüzden olumsuz etkiliyor. Program hafifletilir ve gerçekten uygulanabilir bir program yapılırsa çocukları gerçek hayata hazırlayan ve okulda sürekli uygulamaya fırsat veren program yapılırsa olumlu etkiler.” **Ö-15** “Zaman en büyük sıkıntılardan biri. Bazı konular gerçekten üzerine düşünmeyi gerektiriyor. Ama zaman kısıtlı olunca öğrenciler sadece ezberleyip geçiyor.”

Yeterli kategorisine yönelik olarak tespit edilen kodlara ilişkin görüş bildiren öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde; kazanımlar için ayrılan sürenin bireyin düşünme becerilerini geliştirmede yeterli olduğunu ve olumlu etkilediği şekilde görüş bildirmişlerdir. Koda ilişkin görüş bildiren öğretmenlerin yanıtları ise aşağıda verilmiştir:

Çalışmaya katılanlardan ‘Olumlu etki’ kodu için görüş bildiren Ö-10 kodlu öğretmen:

“Kazanımlar için ayrılan süre de düşünme becerilerini geliştirmek için gayet yeterli bence.” **Ö-5** “Süreyi bir ders saati ya da haftalık ders sayısı veya aylık olarak düşündüğümüzde uygun gibi.”

3.1.4. “Okul İmkanlarının Düşünme Becerilerinin Öğretimini Destekleme ve Engelleme Durumuna Etkisi” Temasına Ait Kodların Dağılımı

‘Okulun imkanlarının düşünme becerilerinin öğretimini destekleme ve engelleme durumuna etkisi’ temasına yönelik olarak tespit edilen kodların dağılımı bu başlık altında verilmiştir. Temaya ait kodlar Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6. Okulun İmkanlarının Düşünme Becerilerini Öğretimini Destekleme ve Engelleme Durumuna Etkisi Kodları Dağılımı

Tema	Kategori	Kod	Frekans
Okulun İmkanlarının Düşünme Becerilerinin Öğretimini Destekleme ve Engelleme Durumuna Etkisi	Okul imkanlarının iyi olması	Olumlu etkiliyor	15
		Somutlaştırma sağlıyor	9
	Okulun imkanlarına öneriler	Teknolojik araç gereçler	15

Okulun imkanlarının düşünme becerilerinin öğretimini destekleme ve engelleme durumuna etkisi “ temasına yönelik tespit edilen kategorilerin ve kodların dağılımı Tablo 6’ da verilmiştir.

Okulun imkanlarının iyi olması kategorisi adı altında toplam 2 kod tespit edilmiştir. Kodların dağılımı incelendiğinde ‘Olumlu etkiliyor’ kodu 15 frekansa sahip, ‘Somutlaştırma sağlıyor’ kodu 9 frekansa sahiptir. Okulun imkanlarına öneriler kategorisi adı altında 1 kod tespit edilmiştir. Kodun dağılımı incelendiğinde ‘Teknolojik Araç Gereçler’ kodu 15 frekansa sahiptir.

Okulun imkanlarının iyi olması kategorisine yönelik olarak tespit edilen koda ilişkin görüş bildiren öğretmenlerin tamamı iyi imkanları bulunan okulların düşünme becerilerinin gelişimini desteklediğini belirtmişlerdir. Okul imkanlarının iyi olmasının somutlaştırma sağladığını belirtmişlerdir. Kodlara ilişkin görüş bildiren öğretmenlerin yanıtları ise aşağıda verilmiştir:

Çalışmaya katılanlardan ‘Olumlu etki sağlıyor’ kodu için görüş bildiren Ö-14 kodlu öğretmen:

“Okulun imkanlarının çok etkilediğini düşünüyorum. Bu köy okuluna ilk geldiğimde akıllı tahta, projeksiyon gibi dersi destekleyici unsurlar okulda yoktu. Öyle olunca sadece sözlü bir şekilde çocuklarla ders işliyorduk ya da görsel materyallerle kendi hazırladığımız materyallerle ders işliyorduk. Okul materyal açısından da ilk geldiğim zamanlarda çok eksikti. Daha sonra bazı sınıflarımızda projeksiyon geldi, ondan sonra biz bilgisayarlarımızı getirdik ve bunu kullanmaya başladık. Bu projeksiyonlarla dersi işleyince öğrencilerde anlamlandırma olayı daha da çoğaldı.” **Ö-4** “ Okulun fiziksel ve teknolojik olanakları, düşünme becerilerinin gelişiminde belirleyici bir faktör. Kütüphane, laboratuvar, akıllı tahta, internet erişimi gibi imkanlar, öğrencilerin araştırma yapmasını ve farklı kaynaklardan bilgi edinmesini kolaylaştırıyor.”

Çalışmaya katılanlardan ‘Somutlaştırma sağlıyor’ kodu için görüş bildiren Ö-14 kodlu öğretmen:

“O yüzden okulun imkanları diğer şartlar sağlandıktan sonra önemli bir faktör olarak görülebilir. Çocuğun somutlaştırması açısından ya da kırsal kesimdeki çocukların canlandırması açısından. En basitinden çocuğun dikkatini çekiyor. Okulun imkanları iyi olduğunda kullanılan materyallerle daha kolay dikkat çekme yapabiliyoruz.” **Ö-10** “ Tabi ki okulun imkanları kesinlikle etkiler. Köy okulundaki imkanlar merkezdekilerle tabi ki bir olmuyor. Akıllı tahtaların gelmesi belki biraz daha somutlaştırma konusunda yardımcı oldu.”

Okulun imkanlarına öneriler kategorisine yönelik olarak tespit edilen koda ilişkin görüş bildiren öğretmenlerin okulun imkanlarında akıllı tahta, internet gibi teknolojik alt yapının düşünme becerilerini geliştirmede destek olan unsurlar oldukları konusunda görüş bildirmişlerdir. Kodlara ilişkin görüş bildiren öğretmenlerin yanıtları ise aşağıda verilmiştir:

Çalışmaya katılanlardan ‘Teknolojik Araç Gereçler’ kodu için görüş bildiren Ö-9 kodlu öğretmen:

“O yüzden çocuklara bizim her türlü materyal, mesela akıllı tahtalar buna çok güzel bir örnek. Eskiden havaya anlatıyorduk. Olmayan bir şeyi çocuğun zihninde canlandırmasını bekliyorduk. Şimdi daha fazla somut şeylerle, deneylerle, etkinliklerle, görsel etkinliklerle desteklemeye çalışıyoruz. Bunun için okul imkanları ve fiziki altyapı çok önemli.” **Ö-13** “ Bunu da akıllı tahtalarla çok iyi şekilde yapabiliyoruz. Akıllı tahta iyi çok iyi şekilde anlattığımız konulara örnek verebiliyoruz bu da öğrencilerin dikkatini çekerek onları daha çok düşünmeye sevk ediyor.” **Ö-4** “Kütüphane, laboratuvar, akıllı tahta, internet erişimi gibi imkanlar, öğrencilerin araştırma yapmasını ve farklı kaynaklardan bilgi edinmesini kolaylaştırıyor.”

3.1.5. “Sınıf Seviyesinin Düşünme Becerilerinin Öğretimini Destekleme ve Engelleme Durumuna Etkisi” Temasına Ait Kodların Dağılımı

‘Sınıf seviyesinin düşünme becerilerinin öğretimini destekleme ve engelleme durumuna etkisi’ temasına yönelik olarak tespit edilen kodların dağılımı bu başlık altında verilmiştir. Temaya ait kodlar Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7. Sınıf Seviyesinin Düşünme Becerilerinin Öğretimini Destekleme ve Engelleme Durumuna Etkisi Kodların Dağılımı

Tema	Kategori	Kod	Frekans
Sınıf Seviyesinin Düşünme Becerilerinin Öğretimini Destekleme ve Engelleme Durumuna Etkisi	Sınıf seviyesinin artması	Olumlu etkiler	14
		Olumsuz etkiler	1
		Soyut düşünme artar	14
		Özgün düşünme azalır	1

“Sınıf seviyesinin düşünme becerilerinin öğretimini destekleme ve engelleme durumuna etkisi” temasına yönelik tespit edilen kategorilerin ve kodların dağılımı Tablo 7’ de verilmiştir. Sınıf seviyesinin artması kategorisi adı altında toplam 5 kod tespit edilmiştir. Kodların dağılımı incelendiğinde ‘Olumlu etkiler’ kodu 14 frekansa, ‘Olumsuz etkiler’ kodu 1 frekansa, ‘Soyut düşünme artar’ kodu 14 frekansa, ‘Özgün düşünme azalır’ kodu 1 frekansa sahiptir.

Sınıf seviyesinin artması kategorisine yönelik olarak tespit edilen kodlara ilişkin görüş bildiren öğretmenlerin neredeyse tamamı sınıf seviyesinin artmasıyla bireydeki düşünme becerilerinin gelişimi destekleneceği ve soyut düşünmenin artacağı yönünde görüş bildirmişlerdir. Kodlara ilişkin görüş bildiren öğretmenlerin yanıtları ise aşağıda verilmiştir:

Çalışmaya katılanlardan ‘Olumlu etkiler’ kodu için görüş bildiren Ö-6 kodlu öğretmen:

“Kesinlikle sınıf seviyesi arttıkça düşünme becerilerinin arttığını düşünüyorum.” Ö-13 ‘‘ Soyut düşünme biraz geliyor. Bu açıdan bakacak olursak 1. Sınıftaki çocukların soyut kavramları anlaması biraz daha zorken bu 4. Sınıf seviyesine geldiğimizde bariz şekilde farkı hissedebiliyorsunuz.”

Çalışmaya katılanlardan ‘Olumsuz etkiler’ kodu için görüş bildiren Ö-5 kodlu öğretmen:

“Bazı çocuklarda sınıf seviyesi arttıkça düşünme becerileri artarken bazı çocuklarda büyüdükçe azalıyor. Sistemimiz tek tip öğrenci yetiştirmek istediği için anasınıfında farklı düşünebilen eleştirel düşünebilen çocuk, sisteme girdikten sonra 4. Sınıfta artık tek tip düşünmeye başlıyor. Neden? Çünkü sınav odaklı olunuyor.”

Çalışmaya katılanlardan ‘Soyut düşünme artar’ kodu için görüş bildiren Ö-12 kodlu öğretmen:

“Sınıf seviyesi arttıkça düşünme becerilerinin de arttığını düşünüyorum. Çünkü soyut becerileri daha yapabilir hale geliyorlar. Bu şekilde analiz-sentez basamaklarına daha hakim olabilirler” Ö-13 ‘‘ Soyut düşünme biraz geliyor. Bu açıdan bakacak olursak 1. Sınıftaki çocukların soyut kavramları anlaması biraz daha zorken bu 4. Sınıf seviyesine geldiğimizde bariz şekilde farkı hissedebiliyorsunuz.”

Çalışmaya katılanlardan ‘Özgün düşünme azalır’ kodu için görüş bildiren Ö-5 kodlu öğretmen:

“Bazı çocuklarda sınıf seviyesi arttıkça düşünme becerileri artarken bazı çocuklarda büyüdükçe azalıyor. Sistemimiz tek tip öğrenci yetiştirmek istediği için anasınıfında farklı düşünebilen

eleştirel düşünebilen çocuk, sisteme girdikten sonra 4. Sınıfta artık tek tip düşünmeye başlıyor. Neden? Çünkü sınav odaklı olunuyor.”

3.1.6. “Düşünme Becerilerinin Öğretimini Destekleyen ve Engelleyen Öğretmen Davranışları” Temasına Ait Kodların Dağılımı

“Düşünme becerilerini öğretimini destekleyen ve engelleyen öğretmen davranışları” temasına yönelik olarak tespit edilen kodların dağılımı bu başlık altında verilmiştir. Temaya ait kodlar Tablo 8’de gösterilmiştir

Tablo 8. Düşünme Becerilerinin Öğretimini Destekleyen ve Engelleyen Öğretmen Davranışları Kodların Dağılımı

Tema	Kategori	Kod	Frekans
Düşünme Becerilerinin Öğretimini Destekleyen ve Engelleyen Öğretmen Davranışları	Öğretmenin etkisi	Etkiler	14
		Etkilemez	1
	Öğretmen davranışı	Soru soran	7
		Aktif kılan	6
		Düşündürten	6
		Rehberlik eden	4
		Özgür ortam	4

“Düşünme becerilerinin öğretimini destekleyen ve engelleyen öğretmen davranışları” temasına yönelik tespit edilen kategorilerin ve kodların dağılımı Tablo ’8 de verilmiştir. Öğretmenin etkisi kategorisi adı altında toplam 2 kod tespit edilmiştir. Kodların dağılımı incelendiğinde ‘Etkiler’ kodu 14 frekansa, ‘Etkilemez’ kodu 1 frekansa sahiptir. Öğretmenin davranışı kategorisi adı altında toplam 5 kod tespit edilmiştir. Kodların dağılımı incelendiğinde “Soru soran” kodu 7 frekansa, ‘Aktif kılan’ kodu 6 frekansa, ‘Düşündürten’ kodu 6 frekansa, Rehberlik eden’ kodu 4 frekansa, ‘Özgür ortam’ kodu 4 frekansa sahiptir.

Öğretmen etkisi kategorisine yönelik olarak tespit edilen kodlara ilişkin görüş bildiren öğretmenlerin neredeyse tamamı öğretmen davranışlarının bireyin düşünme becerilerinin gelişimine etki edeceği yönünde görüş bildirmişlerdir. Kodlara ilişkin görüş bildiren öğretmenlerin yanıtları ise aşağıda verilmiştir:

Çalışmaya katılanlardan ‘Etkiler’ kodu için görüş bildiren Ö-14 kodlu öğretmen:

“Öğretmen bireyi yönlendirerek düşünme becerilerinin olumlu yönde gelişmesine katkı sağlar. Bireyi düşünmeye yönlendiren öğretmendir. Öğretmenin yönlendirmeyi iyi yapması çok önemli.” **Ö-2** “ Sınıfta çocuğun örnek aldığı kişi öğretmen. O yüzden etkili olduğunu

düşünüyorum. Evde nasıl anne-babayı örnek alıyorsa ve anne-baba tutumu düşünme becerilerinin gelişimi için önemli bir etkense aynı şekilde öğretmenin tutumu da önemli bir etken.”

Çalışmaya katılanlardan ‘Etkilemez’ kodu için görüş bildiren Ö-5 kodlu öğretmen:

“Öğretmen faktörü, bireysel farklılıklar kadar etkin bir faktör değil. Bireysel açıdan düşünme becerilerini almaya açık bir öğrenci bu alanda yatkın bir öğretmenle çok yüksek bir noktaya erişebilir. Bireysel olarak çocuk düşünmeye açık değilse öğretmen ne yaparsa yapsın bu durum değişmez.” **Ö-13** “ Öğrencinin seviyesi örnek veriyorum 80’dir, bunu öğretmen 90’a çıkarabilir. Tam kapasiteyi de yine öğretmen sağlayamaz.”

Öğretmen davranışı kategorisine yönelik olarak tespit edilen kodlara ilişkin görüş bildiren öğretmenler eğlenceli ders işleyen, öğrencilere özgür ortam sunan, sorular sorarak bireyi düşünmeye yönlendiren, bireyi aktif kılan ve ona rehberlik eden öğretmen davranışlarının bireyin düşünme becerilerinin gelişimini olumlu yönde desteklediği konusunda görüş bildirmişleridir. Kodlara ilişkin görüş bildiren öğretmenlerin yanıtları ise aşağıda verilmiştir:

Çalışmaya katılanlardan ‘Soru soran’ kodu için görüş bildiren Ö-2 kodlu öğretmen:

“Sürekli soru sorarım. Düşüncelerine fırsat tanımaya çalışırım. Yani kendim cevap vermek istemem. Sürekli onları düşündürmeye yöneltirim. Bunun da düşünme becerilerini olumlu yönde geliştirdiğini düşünüyorum. Direkt cevap vermek yerine çocuğa bunu tahmin ettirip buldurtmaya çalışırım. Bence düşünme becerilerini geliştirecek en etkili öğretmen davranışı budur.” **Ö-9** “Daha sonra çocuklara teneffüste tahtanın bir köşesine bir soru yazardım. Günün sorusu gibi. O soru akşama kadar orada dururdu. Son ders evimize gitmeden 5 dakika o soruyu cevaplardık. Çocukları böylece sürekli düşünmeye sevk ederdim. Çocukları konuşturarak ve böyle etkinliklere öğretmen düşünme becerilerini geliştirebilir.”

Çalışmaya katılanlardan ‘Aktif kılan’ kodu için görüş bildiren Ö-3 kodlu öğretmen:

“Sınıfta yaparak yaşayarak öğretme yöntem ve tekniklerini uygulayan, düz anlatım yöntemi mümkün olduğunca az tercih eden, gezi gözlem, araştırma gibi öğrencilerin aktif olacağı etkinliklere çokça yer veren bir öğretmenim.” **Ö-8** “ Benim sınıftaki çocuklar çok soru sorarlardı eğer konu dikkatlerini çektiyse. Soru sorduran bir öğretmenim. Bazen çok saçma sorular da soruyorlar ama genelde ders aktifse onlar sormaya başlıyorlar. Bence daha etkili bir yöntem”

Çalışmaya katılanlardan ‘Düşündürten’ kodu için görüş bildiren Ö-11 kodlu öğretmen:

“Öğretmen rehber olmalı. Motive edip cesaretlendirmeli. Karşıt görüşleri bulup bunun üzerinde tartışma ortamı oluşturarak öğrenciyi düşünmeye sevk etmeli.” **Ö-15** “ Öğrencilerime soru sorarak, düşündürerek ve tartışmalar yaparak öğrenmelerini sağlamaya çalışıyorum.”

Çalışmaya katılanlardan ‘Rehberlik eden’ kodu için görüş bildiren Ö-6 kodlu öğretmen:

“Öğretmen otoriter olduğunda öğrencilerin düşünme becerileri kısıtlanıyor. Düşünmesini konuşmasını etkilemek için daha aktif olmaları gerekiyor. Öğretmen rehber olacak, sınıfta öğrencilerin de katılımını sağlamalı diye düşünüyorum. Çocuklara bol bol söz hakkı verip eğlenceli bir öğretmen olduğunda sınıftaki otoriter hava dağıtıldığında öğrencilerin de kendi potansiyellerini kolayca açığa çıkartacaklarını düşünüyorum.” **Ö-12** “ Öğretmenin yol gösterici olması gerektiğini düşünüyorum. Öğrencinin düşünmesini sağlayan, kendini rahat ifade etmesine olanak tanıyan ve öğretmenin de düşünmeye önem vermesi gerekiyor”

Çalışmaya katılanlardan ‘Özgür ortam’ kodu için görüş bildiren Ö-1 kodlu öğretmen:

“Ben sınıfta eğlenceli bir öğretmenim, öğrencilerimin hepsinden bu yönde dönüt alıyorum. Keyifli bir şekilde ders işlemeye çalışıyorum. Bu da öğrencilerimin düşünme becerilerini olumlu yönde etkiliyor. Öğrencilerim çekinmeden fikirlerini dile getiriyorlar. “Acaba öğretmen kızar mı? bana gülerler mi?” demeden düşüncelerini özgürce dile getiriyorlar.” **Ö-15** “ Katı, otoriter bir öğretmen olmaktan çok rehberlik eden bir öğretmen olmak istiyorum. Öğrencilerimin kendilerini rahat hissedip, fikirlerini özgürce ifade etmeleri benim için çok önemli. Mesela bazen bir konuyu anlatırken onların günlük hayatlarından örnekler vermelerini istiyorum, bu sayede daha yaratıcı ve eleştirel düşünebiliyorlar.”

3.1.7. “Merkezi Sınavların Düşünme Becerilerinin Öğretimini Destekleme ve Engelleme Durumuna Etkisi” Temasına Ait Kodların Dağılımı

“Merkezi sınavların düşünme becerilerinin öğretimini destekleme ve engelleme durumuna etkisi” temasına yönelik olarak tespit edilen kodların dağılımı bu başlık altında verilmiştir. Temaya ait kodlar Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9. Merkezi Sınavların Düşünme Becerilerinin Öğretimini Destekleme ve Engelleme Durumuna Etkisi Kodların Dağılımı

Tema	Kategori	Kod	Frekans
Merkezi Sınavların Düşünme Becerilerinin Öğretimini Destekleme ve Engelleme Durumuna Etkisi	Etkileri	Olumsuz	11
		Olumlu	4

“Merkezi sınavların düşünme becerilerinin öğretimini destekleme ve engelleme durumuna etkisi” temasına yönelik tespit edilen kategorilerin ve kodların dağılımı Tablo’9 da verilmiştir. Etkileri kategorisi adı altında toplam 2 kod tespit edilmiştir. Kodların dağılımı incelendiğinde, ‘olumsuz’ kodu 11 ‘olumlu’ kodu 4 frekansa sahiptir.

Etkileri kategorisine yönelik olarak tespit edilen koda ilişkin görüş bildiren öğretmen görüşlerine baktığımızda öğretmenlerin büyük kısmı merkezi sınavların düşünme becerilerinin geliştirmede olumsuz etkiye sahip olduğunu söylemişleridir. Çalışmaya katılan diğer öğretmenlerde olumlu etkilerinin olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu kodlara ait öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir:

Çalışmaya katılanlardan ‘olumsuz’ kodu için görüş bildiren Ö-15 kodlu öğretmen:

“Sınav sisteminin ezberci olması gerçekten düşündürmeyi ikinci plana atıyor.” **Ö-6** “ Zaten test yapılan bir sınav. Bu sınavda düşünme becerisi diye bir şey yok. Sadece bilginin ölçüldüğü, biraz da bilgiyi yorumlama var. O da o an çocuğun stresi, psikolojisi veya herhangi bir hastalığı varsa bütün hayatını mahvedebiliyor. Bir de tabi öğrencileri bu sınava hazırlarken tabi sınavda başarılı olsunlar diye hep bu düzey çalıştırılıyor. Çalıştırılmazsa çocuklar geleceklerinde bu sınavdan geçemeyecekleri için iyi bir gelecekleri olmuyor. Bilgi düzeyinde bu sınava hazırlanırken düşünme becerileri de hiç göz önünde bulundurulmuyor.” **Ö-5** “ Merkezi sınavlar bana göre engel diyemem ama düşünmeyi geliştirmez diyebilirim. Engel olarak diyemeyiz, sistem böyle gerektiriyor ama tabii geliştirecek bir yönü de yok. Sorular üzerinde biraz öğrencileri düşündürüyor ama günlük hayata uyarlayamıyorlar. Genel olarak merkezi sınav sisteminin düşünmeyi geliştirici olduğunu düşünmüyorum.”

Çalışmaya katılanlardan ‘olumlu’ kodu için görüş bildiren Ö-1 kodlu öğretmen:

“Ben olumlu olduğunu düşünüyorum. Çünkü yeni sistemde artık eski tip sorular yok. Yeni tip sorular soruluyor. Çocukları düşünmeye yönelten farklı tarz sorular zihnini biraz daha geliştirmesini sağlıyor. Farklı açılardan bakmasını sağlıyor. Yeni nesil sorularla farklı mecralara taşıyor. Kalıplaştırılmış soru tarzından çıktığı gibi bireyi de düşünmeye yönlendiriyor.” **Ö-13** “ Son yıllarda geliştirdiğini düşünüyorum. Soru tarzları daha düşünmeyi geliştirmeye yönelik sorular oldu artık. Bunları çalışırken de ona yönelik çalışacağı için düşünme becerilerini de olumlu yönde etkiliyor.”

3.1.8. “Toplumun Bakış Açısının Düşünme Becerilerinin Öğretimini Destekleme ve Engelleme Durumuna Etkisi” Temasına Ait Kodların Dağılımı

‘Toplumun bakış açısının düşünme becerilerinin öğretimini destekleme ve engelleme durumuna etkisi’ temasına yönelik olarak tespit edilen kodların dağılımı bu başlık altında verilmiştir. Temaya ait kodlar Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10. Toplumun Bakış Açısının Düşünme Becerilerinin Öğretimini Destekleme ve Engelleme Durumuna Etkisi Kodların Dağılımı

Tema	Kategori	Kod	Frekans
Toplumun Bakış Açısının Düşünme Becerilerinin Öğretimini Destekleme ve Engelleme Durumuna Etkisi	Etkileyen durumlar	Gelişmiş toplum	15
		Düşünmenin önemsenmesi	14
		Ebeveynlerin eğitim düzeyi	7
		Sosyoekonomik durum	5

‘Toplumun bakış açısının düşünme becerilerinin öğretimini destekleme ve engelleme durumuna etkisi’ temasına yönelik tespit edilen kategorilerin ve kodların dağılımı Tablo 10’ da verilmiştir. Etkileyen durumlar kategorisi adı altında toplam 4 kod tespit edilmiştir. Kodların dağılımı incelendiğinde ‘Gelişmiş toplum’ kodu 15 frekansa, ‘Düşünmenin önemsenmesi’ kodu 14 frekansa, ‘Ebeveynlerin eğitim düzeyi’ kodu 7 frekansa ‘Sosyoekonomik durum’ kodu 5 frekansa, sahiptir.

Etkileyen durumlar kategorisine yönelik olarak tespit edilen kodla ilişkin görüş bildiren öğretmen görüşlerine bakıldığında öğretmenlerin tamamı gelişmiş toplumların düşünme becerilerinin gelişimine olumlu yönde katkı sağladığını belirtmişlerdir. Bunun yanında katılımcı öğretmenlerin neredeyse tamamı düşünmenin önemsendiği toplumlarda düşünme becerileri olumlu yönde gelişeceği yönünde fikir bildirmişlerdir. Ayrıca ebeveynlerin eğitim düzeylerinin yüksek olması ve sosyoekonomik durumları iyi olan toplumlarda da düşünme becerilerinin olumlu yönde gelişeceği konusunda görüş bildirmişlerdir. Bu kodlara ait öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir:

Çalışmaya katılanlardan “Gelişmiş toplum” kodu için görüş bildiren Ö-2 kodlu öğretmen:

“Düşünen bir millet olmadığımız için düşündürtmeye de yönlendirme gibi bir çabamız yok. Bu yüzden toplumun gelişime açık, düşünene önem ve değer veren, tek sınavdan çıkanların başarılı ve akıllı gözüyle bakıldığı toplum düşünme yapısından uzaklaşıp işini iyi yapanlara önem verilirse birinin doktor mu yoksa tamirci mi olduğuna bakılmadan işini hangisinin iyi yaptığına odaklanılırsa böylece düşünmeye ve bireylerin yeteneklerine değer veren bir toplum olabiliriz. Ancak bu toplumlar düşünme becerileri açısından gelişmiş olurlar.” **Ö-11** “Toplum seviyesinin çok etkili olduğunu düşünüyorum. Çeşit çeşit bölgeler var Türkiye’de. Sorgulayıcı bir toplumda büyüdüyse düşünme becerisi açısından gelişmiş olabilir. Ancak düşünmeye kapalı sorgulamayan bir ailede yetişen birey düşünme becerilerini geliştirmesi zor olur. Eğitim seviyesi arttıkça düşünme becerilerinin de olumlu yönde artacağını düşünüyorum.”

Çalışmaya katılanlardan “Düşünmenin önemsenmesi” kodu için görüş bildiren Ö-15 kodlu öğretmen:

“Öğretmen toplumun bir parçası olduğu için tabii ki toplumun değerlerinden, eğitim anlayışından ve kültürel yapısından etkileniyor. Örneğin, bazı toplumlarda öğretmenlerin sadece bilgi aktaran kişiler olarak görülmesi, öğretmenlerin öğrencileri düşünmeye teşvik etmesini zorlaştırabiliyor. Ama eğer toplumda araştırmaya, sorgulamaya değer veriliyorsa, öğretmen de buna göre bir eğitim anlayışı benimsiyor. Aynı şekilde toplumun genel bakış açısı da öğrencilerin düşünme becerilerini etkiliyor. Eğer çocuklara küçük yaşlardan itibaren “Bunu neden böyle yapıyoruz?”, “Başka nasıl olabilir?” gibi sorular sorulursa, düşünme becerileri daha güçlü gelişir.” **Ö-4** “Toplumun eğitim anlayışı, öğretmenin sınıf içi uygulamalarını ve öğretim yöntemlerini şekillendirir. Örneğin, eleştirel düşünmenin fazla teşvik edilmediği bir toplumda, öğretmenin de öğrencileri sorgulamaya yönlendirmesi zor olabilir.”

Çalışmaya katılanlardan ‘Ebeveynlerin eğitim düzeyi’ kodu için görüş bildiren Ö-6 kodlu öğretmen:

“Ama anne babanın eğitim seviyesinin arttığı durumlarda sanki bu durum azalıyor gibi.” **Ö-12** “Ailenin eğitim seviyesi, gelir düzeyi ne kadar yüksekse bence düşünmeye de o kadar önem veriyorlar. Ama gelir seviyesi düşük olan bir ailede daha temel ihtiyaçlar önem kazanıyor. Örneğin çocuğun bir an önce para kazanması gibi. Bu da çocuğun düşünme becerilerinin gelişimini olumsuz yönde etkiliyor.”

Çalışmaya katılanlardan ‘Sosyoekonomik durum’ kodu için görüş bildiren Ö-14 kodlu öğretmen:

“Hem maddi hem fiziksel hem de psikolojik olarak bu bireye yansır, onun ailesine yansır, onun komşularına yansır. Bu olumsuz durum içinde insanlar düşünmeyi bir kenara bırakıp bu sorunları çözmekle uğraşır. Ama birey ekonomik olarak gelişmişse düşünmeye de, kendini geliştirmeye zaman ayırır. Bu toplum için de böyledir.” **Ö-12** “Toplumun temel yapı taşı aileyi baz aldığımızda aile tabi ki çocuğun gelişmesindeki zekadan sonra en önemli faktör. Ailenin eğitim seviyesi, gelir düzeyi ne kadar yüksekse bence düşünmeye de o kadar önem veriyorlar.”

3.1.9. “Ders İçeriklerinin Düşünme Becerilerinin Öğretimini Destekleme ve Engelleme Durumuna Etkisi” Temasına Ait Kodların Dağılımı

‘Ders içeriklerinin düşünme becerilerinin öğretimini destekleme ve engelleme durumuna etkisi’ temasına yönelik olarak tespit edilen kodların dağılımı bu başlık altında verilmiştir. Temaya ait kodlar Tablo 11’de gösterilmiştir

Tablo 11. Ders İçeriklerinin Düşünme Becerilerinin Öğretimini Destekleme ve Engelleme Durumuna Etkisi Kodların Dağılımı

Tema	Kategori	Kod	Frekans
Ders İçeriklerinin Düşünme Becerilerinin Öğretimini Destekleme ve Engelleme Durumuna Etkisi	Düzenlenmesi gereken durumlar	Sorgulatmaya itmeli	9
		Bilgi seviyesinde	8
		Zenginleştirilmeli	5
		Seviyeye uygun	3
		Ayrı dersi olmalı	1

“Ders içeriklerinin düşünme becerilerinin öğretimini destekleme ve engelleme durumuna etkisi” temasına yönelik tespit edilen kategorilerin ve kodların dağılımı Tablo 11’ de verilmiştir. Düzenlenmesi gerekenler kategorisi adı altında toplam 5 kod tespit edilmiştir. Kodların dağılımı incelendiğinde ‘Sorgulatmaya itmeli’ kodu 9 frekansa, ‘Bilgi seviyesinde’ kodu 8 frekansa, ‘Zenginleştirilmeli’ kodu 5 frekansa, ‘Seviyeye uygun’ kodu 3 frekansa ‘Ayrı dersi olmalı’ kodu 1 frekansa ‘sahiptir.

Düzenlenmesi gereken durumlar kategorisine yönelik olarak tespit edilen kodla ilişkin görüş bildiren öğretmen görüşlerine bakıldığında öğretmenler içeriklerin düşünme becerilerini geliştirmede yetersiz olduğunu belirtip büyük çoğunluğu içeriklerin sorgulamaya itecek şekilde düzenlenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. İçeriklerin genel olarak bilgi seviyesinde kaldığını belirtip seviyeye uygun şekilde zenginleştirilmesi gerektiğini dile getirmişlerdir. Sadeleşmesi gereken içeriklerin olduğunu belirtip, yaratıcılığa teşvik edilmesine ve ayrı bir ders olarak okutulmasını belirten öğretmen görüşleri de mevcuttur. Bu kodlara ait öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir:

Çalışmaya katılanlardan ‘Sorgulatmaya itmeli’ kodu için görüş bildiren Ö-8 kodlu öğretmen:

“Kazanımlar açısından içerikler de ezbere yönelik. 5N1K mantığı yok. Çocuklar birşeyi düşünerek yapmıyorlar. Sorgulatan, sorgulamaya iten içerikler olmalı. İçerik tamamen bilgi üzerine kurulmuş durumda. Çocuğun düşünmesini geliştirmek, sorgulamaya yönlendirmekten ziyade, ezbere yönlendiriyor.” Ö-15 “ Ama ben ders işlerken konuyu anlatıp geçmek yerine, çocuklara bol bol soru soruyorum. Örneğin, bir hikâye okuduğumuzda "Bu karakterin yerinde olsaydınız ne yapardınız?", "Sizce bu olayın başka nasıl bir sonucu olabilirdi?" gibi sorular yöneltiyorum. Böylece öğrenciler sadece bilgiyi almakla kalmıyor, üzerine düşünüp yorum yapıyorlar. Eğer ders içerikleri daha çok problem çözmeye, analiz yapmaya yönelik olursa, çocuklar gerçekten düşünen bireyler haline gelebilirler.”

Çalışmaya katılanlardan ‘Bilgi seviyesinde’ kodu için görüş bildiren Ö-4 kodlu öğretmen:

“Ancak, içerik sadece bilgi aktarmaya dayalı olduğunda öğrenciler daha pasif bir öğrenme süreci geçiriyor.” **Ö-15** “Ders içerikleri bazen maalesef çok bilgi odaklı olabiliyor. Yani öğrencilere bir konuyu anlatıyoruz ama onların sorgulaması, düşünmesi için yeterli alan bırakılmıyor.”

Çalışmaya katılanlardan ‘Zenginleştirilmeli’ kodu için görüş bildiren **Ö-4** kodlu öğretmen:

“Öğretmen olarak, ders içeriklerini zenginleştirmek ve öğrencilere farklı bakış açıları kazandırmak için ek materyaller ve etkinlikler kullanıyorum.” **Ö-12** “İçerikler biraz da bizim programımızda öğretmene bağlı olduğu için öğretmenin düşünme yapısı içeriklere etki ediyor. Örneğin Türkçe metnini bir öğretmen okutup geçerken diğeri üstünde düşünme sağlayıp, çıkarımları sorup, metinle ilgili drama yaptırabilir. İçeriği zenginleştirmek öğretmenin elinde olan bir durum. Bu nedenle içeriğin öğretmene bağlı olduğunu düşünüyorum. Öğretmen düşünme becerilerine ne kadar önem veriyorsa içeriği de bu konuda geliştireceğini düşünüyorum. Ama tabii ki ders içeriklerimiz daha da zenginleştirilirse bu konunun öğretmene de yardımcı olup daha düşünebilen bireylerin yetiştirilebileceğine inanıyorum.”

Çalışmaya katılanlardan ‘Seviyeye uygun’ kodu için görüş bildiren **Ö-11** kodlu öğretmen:

“İçeriklerin de düşünme becerilerini geliştirdiğini düşünüyorum. Soruların altyapısının önceden hazırlanması gerekiyor ama çocukların seviyesinin de göz önünde bulundurulması gerekiyor. Seviye göz ardı edilirse düşünme becerilerinin gelişimi açısından da herhangi bir gelişme görmek çok zor oluyor.” **Ö-7** “Ders içerikleri hazırlanırken öğrencinin seviyesine göre olmasına dikkat edilmeli. Seviyeye uygun etkinliklerin yeteri kadar olmasına da özen gösterilmeli. Düşünme becerisini geliştirici etkinliklere yer verilmeli.”

Çalışmaya katılanlardan ‘‘Ayrı dersi olmalı’ kodu için görüş bildiren **Ö-6** kodlu öğretmen:

“Türkçe dersinden örnek vermek gerekirse etkinlikler falan var. Düşünme becerilerini geliştirecek bir ders ve içerik yok. Bu sadece derslerin arasına serpiştirilmiş. Türkçe’de belki biraz vardır. Matematik birazcık daha iyi bu konuda. Ama yeterli mi? Hayır. Derslerin arasına böyle azar azar serpiştirilmesinden de düşünme becerileri kazanımına uygun olan her kazanımın sonrasında derslere böyle bir zaman ya da etkinlik konulabilir. Böylece bilgi düzeyindeki kazanımlarda buna gerek duyulmazken uygun kazanımlar sonrası hem de süre sıkıntısı çekmeden kitaplarda hazırlanmış uygun içeriklerle öğretmenler düşünme becerilerini geliştirebilir.”

3.2. Gözlemlerden Elde Edilen Bulgular

Gözlemci tarafından 3. Sınıf hayat bilgisi dersi ve 4. Sınıf fen bilimleri dersi izlenerek gözleme dair bulgulara aşağıda aktarılmıştır.

3.2.1. Hayat Bilgisi Dersinden Elde Edilen Bulgular

3.sınıf hayat bilgisi dersi ‘Yiyecek ve içecek satın alınırken bilinçli tüketici davranışı gösterir.’ kazanımına dair ders gözlemi sonrası gözlem bulguları aşağıda verilmiştir.

Dersin giriş kısmında daha çok evet hayır şeklide cevabı olan sorular kullanılmaktadır. Örneğin Ö5 dersin dikkat çekme kısmında şu şekilde bir iletişim kurmuştur:

‘Açıkta satılan yiyecekleri almalı mıyız?’ sorusunu sorarak derse başlamıştır. Öğrencilerin öğretmenin bu cevabına karşılık olarak ‘Hayır, almamalıyız.’ Cevabı verdikleri gözlemlenmiştir.

Analitik Düşünme Becerisi

Analitik düşünme becerisi karşılaştırma, sınıflama, sıralama, sebep-sonuç ilişkisi ve parça bütün ilişkisine dair alt becerileri kapsamaktadır. Gözlemler sonucunda öğretmenin bu becerilere yönelik yaptığı etkinlikler aşağıda verilmiştir.

Karşılaştırma Becerisi: Öğretmen öğrencilere paketli olan ve paketli olmayan gıdaların sağlığa etkilerini karşılaştırmalarına yönelik sorular yöneltti. Örneğin çocuklara ‘Paketli olan gıdaları yersek neler olabilir?’, ‘Paketli olmayan gıdaları yersek neler olabilir?’ şeklinde sorular sordu. Çocukların ‘Paketli gıda alırsak karnımız ağrımayabilir ama paketsiz gıda alırsak belki bozulmuştur bilmeden yeyip zehirleniriz’ şeklinde cevap verdikleri gözlemlendi.

Sınıflama Becerisi: Öğretmen yiyecek ve içecek satın alınırken hangi yiyeceklerin sağlıklı hangi yiyeceklerin sağlıksız olduğunu sorup tahtada bu cevapları öğrencilerle birlikte bir tabloya yerleştirdiler. Örneğin çocuklara ‘Sağlıklı yiyecekler neler olabilir? Sağlıksız yiyecekler nelerdir? Hadi örnek verin bakalım. Bende sağlıklı olanları sağlıklı kısma, sağlıksız olanları sağlıksız kısma yerleştireyim.’ dediği gözlemlendi. Öğrencilerin cips, kola, çekirdek gibi yiyecekleri sağlıksıza; süt, yoğurt, ekmek gibi yiyecekleri de sağlıklı kısma örnek olarak verdikleri gözlemlendi.

Sebep-Sonuç İlişkisi: Öğretmen ‘Sağlıksız besinleri tüketirsek neler olur?’ sorusunu öğrencilere yöneltti. Öğrencilerin ‘Kusarız, hasta oluruz, serum takarlar’ cevaplarını verdiği gözlemlendi.

Öğretmenin analitik düşünme becerilerinden sıralama becerisi ve parça bütün ilişkisine dair etkinliklere yer vermediği gözlemlendi.

Eleştirel Düşünme Becerisi

Eleştirel düşünme becerisi genelleme becerisi, tahmin becerisi, nedenlerini sorgulama becerisi ve veri güvenilirliğini kontrol etme becerisine dair becerileri kapsamaktadır. Gözlemler sonucunda öğretmenin bu becerilere yönelik yaptığı etkinlikler aşağıda verilmiştir.

Genelleme Becerisi: Öğretmen ‘Tarihi geçmiş, bozulmuş bir şeyler yediğimizde neler olur?’ sorusunu öğrencilere yöneltti. Öğrenciler ‘Hastalanırız, zehirleniriz’ cevabını verdi. Bunun sonucunda bozuk ürünleri yediklerinde sağlıklarının zarar görecekları öğretmen tarafından da belirtildi: ‘Çocuklar eğer bozulmuş, tarihi geçmiş ürünler yersek içinde bakteriler üremiş olabilir. Onlar da bizi hasta edebilir. Bu nedenle tarihi geçmiş ya da üstünde küf olmuş şeyleri yememeliyiz. Yiyecekleri yemeden önce kontrol etmeliyiz.’

Tahmin Becerisi: Öğretmen açıkta satılan paketsiz ürünleri tüketirlerse ne olacağına dair soru sorup öğrencilerin cevaplarını dinledi. Öğretmen, ‘Dışarda satılan paketi olmayan bir ürünü tükettince neler olabilir çocuklar?’ şeklinde soru sordu. Öğrencilerin ‘Zehirlenebiliriz, hasta olabiliriz.’ gibi cevaplar verdikleri gözlemlendi.

Veri Güvenirliğini Kontrol Etme Becerisi: Öğretmen sadece açık ürünlerin değil son kullanma tarihi geçmiş ürünlerin de insanları zehirleyeceğini belirtip son kullanma tarihi ve TSE hakkında öğrencilere bilgi verdi. ‘Çocuklar SKT son kullanma tarihi demektir. Ambalajlı ürünlerin üzerinde bulunur. O ürünün en son ne zaman tüketilebileceğini gösterir. TSE de Türk standartlarına uygun olarak o ürünün üretilmiş olduğunu gösterir. Bu nedenle ambalajlı ürünleri alırken de bunları kontrol etmeliyiz.’ dediği gözlemlendi. Ardından ürün almadan bunu kontrol etmeleri gerektiğini vurgulayıp yanlarından bulunan paketli gıdaların SKT ve TSE damgalarını incelemelerini istedi. Çocukların yanlarında bulunan meyve suyu, kek gibi ürünlerde SKT ve TSE damgalarını aradığı gözlemlendi.

Nedenlerini Sorgulama Becerisi: Öğretmen ‘Bir ürün alırken neden SKT ve TSE damgasına bakmalıyız’, ‘Yırtılmış, açılmış, açıkta satılan ürünleri neden almamalıyız?’ sorusunu öğrencilere yönelterek nedenini sorgulattı. Öğrencilerin ‘SKT tarihi geçmişse bozulmuş olabilir. O ürünü almamalıyız. Yırtılmış şeyler de bozulmuş olabilir. Onları da almamalıyız. Onları yersek bizim midemizi bozabilir.’ şeklinde cevaplar verdikleri gözlemlendi.

Yaratıcılık Becerisi

Öğretmenin yaratıcılık becerisini geliştirmeye yönelik etkinliklere yer vermediği gözlemlendi.

Karar Verme Becerisi

Öğretmen ‘Dışarı çıktınız, karnınız acıktı, sokakta bir amca simit satıyor. O simitten alırmısınız yoksa almaz mısınız?’ sorusunu öğrencilere yöneltti. Öğrencilerle bu durum üzerinden nasıl karar verebilecekleri konuşuldu. Öğrencilerin ‘Simit açıkta satıldığı için üzerine toz birikmiştir. Onu yediğimizde o tozlar bizim vücudumuza girip bizi hasta edebilir. O yüzden almamalıyız.’ Şeklinde cevap verdikleri gözlemlendi.

Problem Çözme Becerisi

Öğretmen, Ali ve annesinin pazara gittiğini ancak pazarda taze sebze ve meyvelerin yanı sıra çürük meyvelerin de tezgâhta olduğunu gördüğünü belirtti. ‘Ali bilinçli tüketici olarak annesi ile ne yapmalı?’ sorusunu öğrencilere yöneltti. Bu problem durumunu öğrencilerinden çözmelerini istedi. Öğrencilerin ‘Ali ve annesi bozulmuş meyve ve sebzeleri almamalıdır. Alırken kontrol etmelidir.’ Şeklinde cevap verdikleri gözlemlendi.

Öğretmen dersi ‘Ali açıkta satılan elma şekerini yedi, başına neler gelebilir? Merve annesinin buzdolabına koymayı unuttuğu eti tüketti, başına neler gelebilir ve ne gibi önlemler almalıdır?’ sorularını sorarak öğrencilerden de bu soruların cevaplarını alarak bitirdi. Öğrencilerin ‘Merve o eti yememeli yoksa karnı ağrır. Et, süt gibi ürünler buzdolabında saklanılmalıdır. Bundan sonra unutmadan buzdolabına koysunlar.’ Şeklinde cevap verdikleri gözlemlendi.

3.2.2. Fen Bilimleri Dersinden Elde Edilen Bulgular

4. Sınıf Fen Bilimleri dersi “Ses kirliliğini azaltmaya yönelik çözümler üretir.” Kazanımına yönelik gözlem bulguları aşağıda verilmiştir. Ders sırasında ders materyali olarak pasifik yayınları 4. Sınıf fen bilimleri ders kitabı kullanılmıştır. Öğretmen 196-201 sayfalarını derste işlemiştir.

Öğretmen 4. Sınıf fen bilimleri kitabının 196. Sayfasındaki ses kirliliğinin görselini içeren resmi öğrencilerinden incelemelerini isteyerek derse başladı. Öğretmen ‘Çocuklar 196. Sayfadaki resme bakınca ne anlıyorsunuz?’ sorusunu sordu. Öğrenciler ‘İnşaat var, ses çok galiba kulağını kapatanlar var.’ Yanıtlarını verdiler.

Analitik Düşünme Becerisi

Analitik düşünme becerisi karşılaştırma, sınıflama, sıralama, sebep-sonuç ilişkisi ve parça bütün ilişkisine dair alt becerileri kapsamaktadır. Gözlemler sonucunda öğretmenin bu becerilere yönelik yaptığı etkinlikler aşağıda verilmiştir.

Karşılaştırma Becerisi: Öğretmenin ses kirliliğine sebep olan ve sebep olmayan sesleri öğrencilerden karşılaştırmalarını istediği gözlemlendi. Öğrencilere ‘Sizce ses kirliliğine sebep olan şeyler ve ses kirliliğine sebep olmayan şeyler nelerdir?’ sorusunu sorarak karşılaştırma yaptırdığı gözlemlendi. Öğrencilerin ‘Sesli iş makinesi ses kirliliğine sebep olur ama evde kendi duyabileceğimiz kadar televizyonun sesini açarsak ses kirliliği olmaz.’ Şeklinde cevaplar verdikleri gözlemlendi.

Sınıflama Becerisi: Öğretmenin öğrencilerden etraflarında hangi seslerin ses kirliliği yaptığını, hangi seslerin ses kirliliği yapmadığına dair örnekler isteyip tahtada tablo haline getirdiği gözlemlendi. Öğrencilere ‘Hadi bakalım etrafınızda hangi sesler gürültü kirliliği yapıyor hangi sesler yapmıyor. Siz söyleyin ve uygun yere yazalım’ dediği gözlemlendi. Öğrencilerin ‘Çöp kamyonu sesli bir şekilde geçiyor ve çöpleri toplarken çok ses çıkıyor bu ses kirliliği yapıyor ama biz tarlada çapa yaparken çıkan ses gürültülü değil ses kirliliği yapmıyor.’ Şeklinde cevap verdikleri gözlemlendi.

Sebep Sonuç İlişkisi: Öğretmen öğrencilerden gürültü kirliliğine sebep olan örnekler istediği ve bunun ne gibi sonuçlara yol açtığına dair günlük hayattan örnekler istediği gözlemlendi. Öğretmenin ‘Çevrenizde gürültü kirliliğine sebep olan şeyler var mı? Örnekler verebilir misiniz? Bu gürültü kirliliği sonucunda neler yaşıyorsunuz?’ şeklinde sorular sorduğu gözlemlendi. Öğrencilerin köy ortamından kaynaklı çok fazla örnek bulamadıkları uzun bir süre sessiz kaldıktan sonra ‘Yan komşumuz ev yaptırıyor. Ustalar geldi makineleriyle inşaat yapıyorlardı. Ben çok rahatsız oldum kitabımı okuyamadım annem de kardeşimi uyutamadı’ şeklinde cevaplar verdikleri gözlemlendi.

Öğretmeni analitik düşünme becerisini geliştirmeye yönelik becerilerden sıralama becerisine ve parça bütün ilişkisine dair etkinlikler yapmadığı gözlemlendi.

Eleştirel Düşünme Becerisi

Eleştirel düşünme becerisi genelleme becerisi, tahmin becerisi, nedenlerini sorgulama becerisi ve veri güvenilirliğini kontrol etme becerisine dair becerileri kapsamaktadır.

Gözlemler sonucunda öğretmenin bu becerilere yönelik yaptığı etkinlikler aşağıda verilmiştir.

Genelleme Becerisi: Öğretmen ders sonunda ‘Ses kirliliğini önlemeye yönelik neler yapılır?’ sorusunu öğrencilere yöneltti. Öğrencilerin yalıtım, sesli iş yerlerinin yerleşim yerlerinin dışına taşınmaları gerektiği gibi farklı ses kirliliği sebeplerine genel cevaplar verdikleri gözlemlendi.

Tahmin Becerisi: Öğretmenin ses kirliliğine sebep olan günlük hayattan örnekler vermelerini öğrencilerden istediği gözlemlendi. Öğretmenin ‘Çevrenizde neler ses kirliliğine sebep oluyor? Ses kirliliğine sebep olmayan ancak farklı şekilde yapılsa ses kirliliğine sebep olabilecek neler var?’ sorusunu öğrencilere yönelttiği gözlemlendi. Öğrencilerin biraz düşündükten sonra ‘Normalde müzik dinlemek ses kirliliğine sebep olmaz ama sesi çok açarsak etraftaki insanları rahatsız etmiş oluruz. Bu da ses kirliliğine sebep olabilir’ şeklinde cevaplar verdikleri gözlemlendi.

Nedenleri Sorgulama Becerisi: Öğretmenin bu beceriyi geliştirecek etkinliklere yer vermediği gözlemlendi.

Veri Güvenilirliğini Kontrol Etme: Seçilen kazanım için bu beceriye uygun etkinliklere yer verilemeyeceği belirlendi.

Yaratıcı Düşünme Becerisi

Öğretmenin ders değerlendirmesi olarak ders kitabının 200. Sayfasında yer alan ses kirliliğinin etkilerini anlatan bir afiş tasarımlarını istediği gözlemlendi.

Karar Verme Becerisi

Öğretmenin karar verme becerisini geliştirmeye yönelik etkinliklere yer vermediği gözlemlendi.

Problem Çözme Becerisi

Öğretmenin ‘Ayşe çok gürültülü ve kalabalık olan İstanbul’da yaşıyor. Evinde trafik, insan ve inşaat seslerinden rahatsız oluyor. Bunu nasıl çözebilir?’ gibi problem durumlarını öğrencilere sorarak bu sorulara çözümler üretmelerini istediği gözlemlendi. Öğrencilerin cevaplarının ‘Evinin taşıyabilir, ses yalıtımı yaptırabilir.’ şeklinde olduğu gözlemlendi.

Öğretmen ders değerlendirmesi olarak ders kitabının 200. Sayfasında yer alan ses kirliliğinin etkilerini anlatan bir afiş tasarımlarını istediği gözlemlendi.

3.2.3. Öğretmenlerin Düşünme Becerisini Geliştirmek İçin Yaptığı Etkinliklere Dair Bulgular

Öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde özellikle analitik ve eleştirel düşünme becerilerini desteklemeye yönelik çeşitli uygulamalara yer verdikleri belirlenmiştir. 3. sınıf Hayat Bilgisi dersinde öğretmenin, karşılaştırma, sınıflama ve sebep-sonuç ilişkisi kurma becerilerini geliştirmeye yönelik sorular yönelttiği; paketli ve açıkta satılan gıdaların karşılaştırılması, sağlıklı ve sağlıklı besinlerin sınıflandırılması gibi etkinliklerle öğrencileri düşünmeye teşvik ettiği gözlemlenmiştir. Benzer şekilde 4. sınıf Fen Bilimleri dersinde ise ses kirliliği temasında, ses kirliliğine sebep olan ve olmayan durumların karşılaştırılması ve sınıflandırılması gibi etkinlikler yapılmış, ayrıca sebep-sonuç ilişkileri kurmalarını sağlayacak sorular sorulmuştur. Her iki derste de eleştirel düşünme becerisi kapsamında genelleme ve tahmin yapma becerilerini destekleyen uygulamalara sıklıkla yer verildiği; ancak nedenlerini sorgulama ve veri güvenilirliğini kontrol etme becerilerinin sınırlı ölçüde ya da konuya uygunluğu nedeniyle kullanılmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin yaratıcılık ve karar verme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklere daha sınırlı düzeyde yer verdikleri, problem çözme becerisi kapsamında ise günlük yaşamdan problem durumları sunarak öğrencilerin çözüm önerileri geliştirmelerini sağladıkları görülmüştür. Bu durum, öğretmenlerin daha çok analitik ve eleştirel düşünme boyutuna odaklandığını; ancak düşünme becerilerinin diğer alt boyutlarının geliştirilmesi konusunda etkinlik çeşitliliğinin artırılması gerektiğini ortaya koymaktadır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu araştırmada, Aksaray ilinde bulunan ilkokullarda görev alan öğretmenlerin düşünme becerilerini destekleyen ve engelleyen faktörlerle ilgili görüş ve düşüncelerini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı olarak tespit edilen sonuçlar tartışılmış ve önerilere yer verilmiştir.

4.1. Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde, ilgili çalışmanın bulguları ile alan yazında yer alan çalışmaların sonuçlarının karşılaştırılmasına dayanılarak, araştırma problemlerine ilişkin bulguların bir özeti ve karşılaştırılmalı tartışması sunulmaktadır.

4.1.1. Öğretmenlerle İlgili Görüşmelerin Sonuçları

Araştırmanın birinci sorusu doğrultusunda; sınıf öğretmenlerine göre öğrencilerin düşünme becerilerinin öğretimini destekleyen ve engelleyen bireysel farklılıklar temasında; aile, genetik, bireyin mizacı, sosyal çevre ve teknoloji kullanımı olmak üzere beş kategori ortaya çıkmıştır. Bireysel farklılıklar temasına ilişkin aile kategorisinde bulunan ‘İletişim şekli’ kodu incelendiğinde, öğretmenlere göre ailenin iletişim şekli düşünmeyi destekleyen veya engelleyici bir faktör olarak görülmüştür. Katılımcı öğretmenler ailenin olumlu iletişim şekli bireydeki düşünme becerilerinin gelişimini destekleyici katkısı olduğunu belirtirken, ailenin baskıcı, otoriter tutumu bireydeki düşünme becerilerinin gelişimini engelleyen bir faktör olarak görüş bildirmişlerdir. Alan yazın incelendiğinde Keyser ve Broadbear (1999), ilkokuldan üniversiteye kadar düşünme becerilerinin gerekliliğinin üzerinde durdukları ve bunun öğretilmesinin önündeki engelleri araştırdıkları çalışmaları sonucunda; düşünme becerilerinin engelleyen faktörlerden birinin baskıcı aile tutumunun olduğu tespit edilmiştir. Bu yönüyle çalışma sonucu alan yazın ile benzerlik göstermektedir. Buradan hareketle

ailelerin bireylerin düşünme becerileri açısından gelişmeleri için onlara karşı baskıcı bir tutumdan uzak durmaları, bireylere kendilerini rahatça ifade edebildikleri bir aile ortamı oluşturmaları gerekmektedir.

Sınıf öğretmenlerine göre öğrencilerin düşünme becerilerinin öğretimini destekleyen ve engelleyen bireysel farklılıklar temasında aile kategorisine ilişkin “beslenme” kodu incelendiğinde katılımcı öğretmenler bireyin beslenme tarzına dikkat eden , sağlıklı beslenmesini sağlayan , özellikle beyin gelişimi için önemli olan ceviz , fındık gibi besinlerini çocuklarına tükettiren ailelerin çocuklarının düşünme becerilerinin gelişimini desteklediğini ancak hazır gıdalarla veya sürekli karbonhidratla beslenme sağlayan velilerin , bireyin düşünme becerilerinin gelişimini engelleyen bir faktör olarak belirtmişlerdir. Özellikle çocukluk ve ergenlik döneminde bireyin dengeli ve sağlıklı beslenmesinin bilişsel gelişimine olumlu katkısının olduğunu içeren çalışmalar mevcuttur (Nyaradi vd., 2013). Bu sonuç itibarıyla bu çalışma alan yazın ile tutarlılık göstermekte olup bireydeki bilişsel gelişimin desteklemesi için ailelerin ve toplumun sağlıklı ve dengeli beslenmeye yönlendirilmesi ve bu konuda özendirilmesi gerekmektedir.

Sınıf öğretmenlerine göre öğrencilerin düşünme becerilerinin öğretimini destekleyen ve engelleyen bireysel farklılıklar temasında aile kategorisine ilişkin “sosyoekonomik durumu” kodu incelendiğinde katılımcı öğretmenler sosyoekonomik durumu iyi olan ailelerin çocuklarının düşünme becerilerinin gelişimine daha fazla katkı sağladıklarını; sosyoekonomik durumu kötü olan ailelerin ise çocuklarının bu yönde gelişmesini destekleyici etkinlikler yapmadıkları konusunda görüş bildirmişlerdir. Alan yazın incelendiğinde Erdoğan ve Dikiciğil (2018) öğrencilerin üstbiliş düşünme becerilerinin çeşitli açılardan inceledikleri çalışma sonucunda ailenin gelir düzeyinin öğretmen adaylarının üstbiliş düşünme becerilerini farklılaştırmadıkları sonucuna ulaşmaları, bu çalışma sonucu ile farklılık göstermektedir.

Bu kategorilerden ilki olan bireysel farklılıklar temasına ilişkin genetik kategorisinde bulunan “Zekâ” kodu incelendiğinde, sınıf öğretmenlerine göre düşünme becerilerini en çok etkileyen faktörlerden biri zekâ olduğu görülmüştür. Katılımcı tüm öğretmenler bireyin doğuştan getirdiği zekâ faktörünün iyi olmasının bireyin düşünme becerisini destekleyeceği konusunda görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlerin bu görüşleri Yağcı’nın (2008) eleştirel düşünme becerileri gibi becerilerin doğuştan gelmediğini ifade ettiği ve bu becerilerin her yaştaki bireye kazandırılacak beceriler olduğu ifadesiyle çelişki göstermektedir. Buradan

hareketle katılımcı öğretmenlerin bireyin düşünme becerisi için doğuştan getirdikleri faktörlerin etkili olmalarını benimseyip eğitime bu konuda az pay vermeleri davranışçı ve eski bir yaklaşımı benimsedikleri bu konuda eğitimin katkısını göz ardı ettikleri sonucuna ulaşılır.

Düşünme becerilerinin öğretimini destekleyen ve engelleyen bireysel farklılıklar temasına ilişkin genetik kategorisinde bulunan ‘‘Cinsiyet’’ kodu incelendiğinde katılımcı öğretmenlerden az sayıda öğretmen kızların erkeklere göre düşünme becerilerinin daha gelişmiş olduklarını dile getirmişlerdir. Alan yazın incelendiğinde Demir ve Kaymak-Özben (2011), tarafından yapılan çalışmada üstbiliş düşünme becerileri açısından kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre anlamlı fark gösterildiği sonucu bu çalışma ile benzerlik gösterirken; AL-khayat (2012), çalışmasında düşünme becerileri açısından erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha iyi olduğu sonucuna ulaşması bu çalışma sonucu ile farklılık göstermektedir. Erdoğan ve Dikicigil (2018) yaptıkları çalışmada cinsiyetin üst düzey düşünme becerileri açısından bir farklılaşmaya sebep olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışmanın alan yazın çalışmalarıyla sonuç itibarıyla benzerlik ve farklılık gösteren yönleri bulunmaktadır.

Sınıf öğretmenlerine göre öğrencilerin düşünme becerilerinin öğretimini destekleyen ve engelleyen bireysel farklılıklar temasında bireyin mizacı kategorisine ilişkin ‘‘Meraklı’’ kodu incelendiğinde katılımcı öğretmenler mizaç olarak meraklı olan bireylerin bu durumlarının düşünmeyi desteklediğini, merak eden bireyin araştırmacı ruha sahip olduğunu böylece düşünmeye daha yatkın olduğunu belirtmişlerdir. Sürekli okuyan, eleştiren, çevrelerine karşı ilgili ve meraklı olan bireylerin düşünme becerileri de olumlu yönde gelişmektedir (Beydoğan, 2003). Buradan hareketle öğretmenler bireyin merak duygusunu harekete geçirici çalışmalar yapmaya özen göstermeli, bireyin dış dünyaya karşı merak içinde olmasını destekleyici şekilde davranmalıdırlar.

Sınıf öğretmenlerine göre öğrencilerin düşünme becerilerinin öğretimini destekleyen ve engelleyen bireysel farklılıklar temasında bireyin mizacı kategorisine ilişkin ‘‘Fiziksel aktivitelerde etkin’’ kodu incelendiğinde katılımcı öğretmenlerde fiziksel aktivitelere katılan bireylerin spor, jimnastik, doğa yürüyüşleri vs. düşünmelerinin daha gelişmiş olduğunu ve gelişmeye açık bireyler olduklarını belirtmişlerdir. Hillman (2008) düzenli egzersizin bireydeki dikkat, problem çözme gibi üst düzey becerileri desteklediğini çalışmasında

belirtmiştir. Buradan hareketle bireylerin fiziksel aktivitelere katılması, okul veya okul dışı etkinliklerde rol alması bilişsel gelişimine de olumlu yansıyacaktır.

Sınıf öğretmenlerine göre öğrencilerin düşünme becerilerinin öğretimini destekleyen ve engelleyen bireysel farklılıklar temasında bireyin mizacı kategorisine ilişkin “Okuma alışkanlığı” kodu incelendiğinde katılımcı öğretmenler kitap okuyan öğrencilerin ufuklarının daha açık olduğunu ve bu sayede daha iyi düşünebildiklerini belirtmişlerdir. Alan yazın incelendiğinde İpşiroğlu (1989), bireye eleştirel düşünme becerisi kazandırabilmek için öğrenciye okuma alışkanlığının kazandırılıp, düşünmeye ağırlık veren bir programın olması gerektiğini vurgulamıştır. Bu çalışma bu sonuç itibarıyla alan yazın ile tutarlılık göstermekte olup düşünme becerilerinin gelişimi için bireylerin okuma alışkanlığının kazandırılmasının gerekli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buradan hareketle bireyin okuma alışkanlığı kazanmasına önem verilmeli, ailenin ve öğretmenlerin bu alışkanlığı bireye kazandırmak için gerekli çalışmaları yapmaları gerekmektedir.

Sınıf öğretmenlerine göre öğrencilerin düşünme becerilerinin öğretimini destekleyen ve engelleyen bireysel farklılıklar temasında sosyal çevre kategorisine ilişkin “Kültür seviyesi yüksek çevre” kodu incelendiğinde öğretmenler, bireyin arkadaş çevresi, akrabaları ne kadar gelişmiş ve düşünmeye önem veriyorlarsa o çevrede buluna bireyin de bir o kadar düşünmeye ve bu konuda gelişmeye açık olduğunu belirtmişlerdir. Alan yazın incelendiğinde Özdemir (2005), yaptığı çalışmasında yaşanan çevre, arkadaş grubu özellikleri gibi faktörler bireyin düşünme becerilerinin gelişimde önemli rol oynadığı sonucuna ulaşmıştır. Çalışma bu yönüyle alan yazındaki çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Bu sonuç itibarıyla bireyin sosyal bir yönü olduğu unutulmamalıdır. İnsan çevresinden etkilenen bir varlık olduğu için sosyal ortamını oluştururken kendini olumlu etkileyecek insanları seçmeye özen göstermelidir.

Sınıf öğretmenlerine göre öğrencilerin düşünme becerilerinin öğretimini destekleyen ve engelleyen bireysel farklılıklar temasında teknoloji kullanımı kategorisine ilişkin “Telefon, tabletle fazla zaman geçirme” kodu incelendiğinde katılımcı öğretmenler telefon ve tabletle çok fazla zaman geçiren bireylerin sürekli hazır şeyler izlemeye alışmış bireyler olduklarını bu nedenle bir durum üzerinde düşünebilen bu konuda kendilerini geliştirebilen bireyler olmadıklarını belirtmişlerdir. Katılımcı öğretmenler çok fazla telefon, tabletle zaman geçirmenin bireylerin düşünme gelişiminin üzerinde olumsuz etkisinin olduğu görüşüne sahiptirler. Bu konuda yapılan çalışmada dijital ortamda sürekli uyarana maruz kalan

bireylerin dikkat sürelerinin düştüğü ve analiz becerilerinin zayıfladığı ortaya konmuştur (Wilmer vd., 2017). Bu çalışma sonuçları alan yazın ile tutarlılık göstermekte olup ebeveynlerin teknoloji kullanımı konusunda çocuklarına sınırlandırma getirmelerinin bireyin faydasına olacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın ikinci sorusu doğrultusunda; sınıf öğretmenlerine göre hedeflerin öğrencilerin düşünme becerilerinin öğretimini destekleyen ve engelleyen durumuna etkisi temasında; olumlu ve olumsuz olmak üzere iki kategori ortaya çıkmıştır. Bu kategorilerden ilki olan, hedefe uygunluk temasına ilişkin olumlu kategorisinde bulunan “Destekleyici” kodu incelendiğinde, katılımcı öğretmenlere göre mevcut bulunan hedeflerin bireyin düşünme becerilerini geliştirmede konusunda yeterli olduğunu dile getirmişlerdir. Karadeniz (2006), eleştirel düşünme düzeyi açısından ülkemizin seviyesini ve eleştirel düşünme becerileri kazandırılırken yaşanan sorunları incelediği çalışması sonucunda öğretmenlerin düşünme becerilerinin gelişimine en büyük en engel olarak mevcut programı gördükleri sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç itibarıyla bu çalışma alan yazın ile ters düşmektedir.

Sınıf öğretmenlerine göre öğrencilerin düşünme becerilerinin öğretimini destekleyen ve engelleyen hedefe uygunluk temasında olumsuz kategorisine ilişkin “Ezberci yaklaşım” kodu incelendiğinde katılımcı öğretmenler mevcut bulunan hedeflerin bireylerdeki düşünme becerilerinin gelişimi önünde bir engel olduğunu ve bu engelinde hedeflerin ezberci bir anlayışa sahip olmasından kaynaklandığını belirtmişlerdir. Ezberci anlayıştan uzaklaşan hedeflerin, bireyin düşünme becerilerini geliştirmede daha faydalı olacağı görüşünü savunmuşlardır. Alan yazın incelendiğinde Erol (2023), çalışması sonucunda bilginin sorgulanmadan kabul edildiği durumların eleştirel düşünme becerileri gibi becerilerin gelişmesinin olanaksız olduğunu ifade edip; bilginin sorgulanmasının, ezberden uzaklaşılmasının bu beceriler için önemli olduğunu vurgulamaktadır. Bu sonuç itibarıyla çalışma alan yazın ile tutarlılık göstermekte olup mevcut hedeflerin ezberci anlayıştan uzaklaşması gerekmektedir.

Sınıf öğretmenlerine göre öğrencilerin düşünme becerilerinin öğretimini destekleyen ve engelleyen hedefe uygunluk temasında olumsuz kategorisine ilişkin “Seviyeye uygunluk” kodu incelendiğinde; katılımcı öğretmenler hedeflerin düşünme becerilerinin gelişmesindeki olumsuz engel olarak seviyeye uygun olmadığından kaynaklandığını belirtmişlerdir. Mevcut hedeflerin bireydeki düşünme becerilerini geliştirmesi açısından sınıf seviyesine göre düzenlenmesi gerekliliği konusunda görüş bildirmişleridir. Alan yazın incelendiğinde Yağcı

(2008), öğretmenlerin düşünme becerilerini artırmak için yaptıklarını etkinlikleri incelediği çalışmada, öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerini artırmaya yönelik yaptıkları çalışmaların öğrenci düzeyine uymamasından kaynaklı sorun yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç itibarıyla bu çalışma alan yazın ile tutarlılık göstermekte olup hedeflerin seviyeye uygun hale getirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın üçüncü sorusu doğrultusunda; sınıf öğretmenlerine göre öğrencilerin düşünme becerilerinin öğretimini destekleyen ve engelleyen faktörlerden kazanımlar için ayrılan süre temasında; yeterli ve yetersiz olmak üzere iki kategori ortaya çıkmıştır. Bu kategorilerden ilki olan, kazanımlar için ayrılan süre temasına ilişkin yetersiz kategorisinde bulunan “Artırılmalı” kodu incelendiğinde, katılımcı öğretmenlere göre kazanımlar için ayrılan sürenin bireyin düşünme becerilerini geliştirmesi konusunda yetersiz kaldığını belirtip, düşünme becerilerinin geliştirilmesi için ek dersler konulup bu sürenin artırılması gerektiğini belirtmişlerdir. Yağcı (2008) eleştirel düşünme becerilerini kazandırırken öğretmenlerin karşılaştıkları problemleri incelediği çalışması sonucunda, problemlerden birinin verilen sürenin yeterli olmamasından kaynaklandığı sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç itibarıyla bu çalışma alan yazın ile tutarlılık göstermekte olup düşünme becerilerinin gelişmesi için verilen sürenin artırılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Sınıf öğretmenlerine göre öğrencilerin düşünme becerilerinin öğretimini destekleyen ve engelleyen faktörlerden kazanımlar için ayrılan süre temasında yeterli kategorisine ilişkin “Olumlu etki” kodu incelendiğinde; katılımcı öğretmenler kazanımlar için ayrılan sürenin düşünme becerilerini geliştirme konusunda yeterli olduğunu belirtip, düşünme becerilerini olumlu etkilediğini dile getirmişlerdir. Yağcı (2008) eleştirel düşünme becerilerini kazandırırken öğretmenlerin karşılaştıkları problemleri incelediği çalışması sonucunda, problemlerden birinin verilen sürenin yeterli olmamasından kaynaklandığı sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç itibarıyla bu çalışma alan yazın arasında tutarsızlık bulunmaktadır.

Araştırmanın dördüncü sorusu doğrultusunda okul imkanlarının düşünme becerilerinin öğretimini destekleme ve engelleme durumuna etkisi temasında; okulun imkanlarının iyi olması, okulun imkanları ve okulun imkanlarına öneriler olmak üzere üç kategori ortaya çıkmıştır. Bu kategorilerin ilki olan okulun imkanlarının iyi olması kategorisinin “Olumlu etki” kodu incelendiğinde öğretmenlerin tamamı okulun imkanlarının iyi olmasının düşünme becerilerini geliştirmede olumlu etki sağladığını ifade etmişlerdir. Okulun imkanlarının iyi olduğu durumlarda yapılan etkinliklerin kolayca çeşitlendirildiğini ve

bunun da özellikle ilkokul öğrencilerinin düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağladığını belirtmişlerdir. Adıgüzel (2011), çalışmasında akıllı tahta kullanımının sınıf içinde farklı tekniklerin kullanımını sağladığı için öğrenci motivasyonunu artırdığını belirtmiştir. Bu sonuç itibarıyla bu çalışma alan yazın ile paralellik göstermekte olup okulun imkanlarının artırılmasının bireyin düşünme becerilerinin gelişimine de katkı sağlayacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Okul imkanlarının düşünme becerilerinin öğretimini destekleme ve engelleme durumuna etkisi temasında; okulun imkanlarının iyi olması kategorisine ilişkin “Somutlaştırma sağlıyor” kodu incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin çoğu okul imkanlarının iyi olması ilkokul seviyesinde öğrencilerin somutlaştırmasına katkı sağladığını belirtmişlerdir. Somut düşünme aşamasında olan ilkokul bireyleri için bu durumun önemli olduğunu belirten katılımcı öğretmenler, bu sayede düşünme becerilerinin gelişiminin olumlu olacağını bildirmişlerdir. Adıgüzel (2011), çalışmasında akıllı tahta kullanımının sınıf içinde farklı tekniklerin kullanımını sağladığı ve konu ile ilgili görselleri, videoları öğrenciye sunarak somut hala getirdiğini belirtmiştir. Bu sonuç itibarıyla bu çalışma alan yazın ile paralellik göstermektedir. Özellikle ilkokul seviyesi için somutlaştırma önem arz eden bir konudur. Bunun akıllı tahta ile yapılabilmesi okullarda ve derste gerekli durumlarda kullanılması bireyin gelişimine katkı sağlayacaktır.

Okul imkanlarının düşünme becerilerinin öğretimini destekleme ve engelleme durumuna etkisi temasında; okulun imkanlarına öneriler kategorisine ilişkin “Teknolojik Araç Gereçler” kodu incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin çoğu okullarda akıllı tahta olmasının ilkokul öğrencileri için özellikle görsel açıdan durum ve olayların gösterilmesinin iyi olacağını belirtmişlerdir. Ayrıca imkân açısından sıkıntılı olan yerlerde bireyleri gerçek hayatta görmesinin zor olduğu konuları akıllı tahta sayesinde bireylere gösterip en azından konu ile ilgili bir fikirlerinin oluşmasına katkı sağladığından bahsetmişlerdir. Katılımcı öğretmenlerin özellikle ilkokul seviyesinde konuların somut şekillerinin gösterilmesinin bireyin zihninde canlanması açısından etkili olacağını bunu yaparken internetten de faydalandıklarını belirtmişleridir. Alsaleh (2020), eleştirel düşünmenin öğretilmesiyle ilgili yaptığı literatür taraması çalışmasında, teknolojinin bireyin düşünme becerilerinin gelişmesi üzerindeki etkisi konusuna da yanıt aramış ancak bu konuda bir boşluğun var olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç itibarıyla öğretmenlerin derslerde teknolojik araç gereçleri kullanmaları bireyleri gelişimine olumlu katkı sağlayacaktır.

Araştırmanın beşinci sorusu doğrultusunda, sınıf seviyesinin düşünme becerilerinin öğretimini destekleme ve engelleme durumuna etkisi temasında; sınıf seviyesinin artması kategorisi olmak üzere bir kategori ortaya çıkmıştır. Sınıf seviyesinin artması kategorisine ilişkin ‘‘ Olumlu Etkiler’’ kodu incelendiğinde, çalışmaya katılan öğretmenlerin neredeyse tamamı sınıf seviyesi arttıkça zihinsel süreçlerinde gelişeceğini ve bu sayede düşünme becerilerinin de gelişeceğini belirtmişlerdir. Alan yazın incelendiğinde Erdoğan ve Dikicigil (2018) tarafından yapılan araştırmada sınıf düzeyindeki artışın üstbiliş düşünme becerilerini artırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Tüysüz, vd. (2008) yaptıkları çalışmada sınıf düzeyi artmasıyla düşünme becerileri arasında anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışma bu yönüyle alan yazın ile benzerlik göstermektedir. Bu sonuç itibarıyla bireylerin yaşları büyüdükçe düşünme becerileri açısından daha da gelişmiş olacakları, bunun göz önüne alarak ders planlarının yapılması bireylerin faydasına olacaktır.

Sınıf seviyesinin düşünme becerilerinin öğretimini destekleme ve engelleme durumuna etkisi temasında; sınıf seviyesinin artması kategorisine ilişkin ‘‘Olumsuz Etkiler’’ kodu incelendiğinde katılımcı öğretmenlerden bir tanesi bu şekilde görüş bildirmiştir. Birey büyüdükçe okulda tek bir kalıba sokulduğunun ve bunun da bireyin düşünme becerisine olumsuz etkisi olduğunu belirtmiştir. Alan yazın incelendiğinde Bogoyavlenskaya (2013), boylamsal bir çalışmayla anasınıfı ve ilkokula devam eden öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini incelediği çalışması sonucunda okula başlayan ve ilkokula devam eden çocukların yaratıcı düşünme becerilerinde düşüş olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç itibarıyla bu çalışma alan yazın ile tutarlılık göstermektedir. Eğitim sistemimizin bireyi tek bir kalına sokan değil de okula başladığında farklı fikirlerini destekleyici ortam sunan, bireyi bu anlamda destekleyen bir sistem haline getirilmesi gerekmektedir.

Sınıf seviyesinin düşünme becerilerinin öğretimini destekleme ve engelleme durumuna etkisi temasında; sınıf seviyesinin artması kategorisine ilişkin ‘‘Soyut Düşünme Artar’’ kodu incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin neredeyse tamamı bireyin sınıf seviyesinin artmasıyla bireydeki soyut düşünebilmenin geliştiğini ve bu sayede düşünme becerisinin olumlu gelişeceğini belirtmişlerdir. Alan yazın incelendiğinde Torrance; birey okula başlayınca ve sınıf seviyesi arttıkça akademik beklentiler ve otorite sebebiyle yaratıcı düşünmesi ya olduğu gibi kaldığı ya da düşüşe geçtiğini belirtmiştir (Akar Gençler,2014). Bu sonuç itibarıyla bu çalışma alan yazın ile çelişmektedir. Eğitim programı düzenlenirken bireyin somut-soyut düşünme süreçlerine dikkat ederek düzenlenmesi gerekmektedir.

Sınıf seviyesinin düşünme becerilerinin öğretimini destekleme ve engelleme durumuna etkisi temasında; sınıf seviyesinin artması kategorine ilişkin ‘‘Özgün Düşünme Azalır’’ kodu incelendiğinde, katılımcı öğretmenlerden sadece bir tanesi sınıf seviyesinin artmasının, bireyin özgün şekilde düşünmesini azalttığını belirtmiştir. Küçük yaşta daha özgün ve orijinal düşünebilen bireylerin sınıf seviyesi arttıkça etrafındakiler gibi ya da eğitim çıktılarında beklenen şekilde düşünebildiklerini bu sebeple özgün düşünmenin azalacağını belirtmiştir. Alan yazın incelendiğinde Toyran (2015), okula başlayan ve farklı ortama giren çocukların kurallar ve otorite nedeniyle yaratıcılıklarında bir duraklama olacağını eğer olumsuz şartlarla karşılaşılırsa gerileme yaşanacağını belirtmiştir. Bu çalışma bu sonuç itibarıyla alan yazın ile tutarlılık göstermektedir. Bireyin okul ortamından kaynaklanan özgün düşünmesinin azaltılması için sınıf içinde bireyin kendini rahat ifade edebileceği ortamın oluşturulması gerekmektedir.

Araştırmanın altıncı sorusu doğrultusunda, düşünme becerilerinin öğretimini destekleyen ve engelleyen öğretmen davranışları temasında; öğretmenin etkisi ve öğretmen davranışı olmak üzere iki kategori ortaya çıkmıştır. Bu kategorilerin ilki olan öğretmenin etkisi kategorisi adı altında ‘‘Etkiler’’ kodu incelendiğinde; katılımcı öğretmenlerin neredeyse tamamı öğretmen davranışlarının bireyin düşünme becerilerini destekleyen veya engelleyen bir unsur olduğunu belirtmişlerdir. Alan yazın incelendiğinde Güzel (2005) iyi yetişmiş bir öğretmenin düşünme öğretiminde önemli bir yere sahip olduğunu belirtmiştir. Bu yönden bakıldığında çalışma alan yazın ile tutarlılık göstermekte olup düşünme becerilerini geliştirmek için öğretmen yetiştirmeye gerekli önemin verilmesi gerekmektedir.

Düşünme becerilerinin öğretimini destekleyen ve engelleyen öğretmen davranışları temasında; öğretmenin etkisi kategorisine ilişkin ‘‘Etkilemez’’ kodu incelendiğinde; katılımcı öğretmenlerden bir tanesi öğretmen davranışının bireyin düşünme becerilerinin gelişimini destekleyici veya engelleyici etkisinin bulunmadığını, bireyin doğuştan getirdiği bir zekâ yapısının olmaması durumunda öğretmenin ne yaparsa yapsın bireyi etkileyemeyeceğini dile getirmiştir. Alan yazın incelendiğinde bu sonuç Demirel (2017) in çalışmasında belirttiği eleştirel düşünme becerileri gibi becerilerin eğitim yoluyla verilebileceği ve bunun için de öğretmenin çok önemli olduğu sonuçlarıyla çelişki göstermektedir.

Düşünme becerilerinin öğretimini destekleyen ve engelleyen öğretmen davranışları temasında; öğretmen davranışı kategorisine ilişkin ‘‘Soru Soran’’ kodu incelendiğinde;

katılımcı öğretmenler öğretmenlerin bireylere soru soran, konu hakkında direkt bilgi vermeyip bireye beyin fırtınası yaptıran öğretmenlerin öğrencilerinin düşünme becerilerini destekleyici olduğunu dile getirmişleridir. Alan yazın incelendiğinde Demir (2006), yaptığı çalışmada öğretmenin bireye düşünme becerilerini kazandırabilmesi için soru soran, tartışma yaptıran, neden sonuç ilişkisi kurdurtan bir anlayışa sahip olması gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç itibarıyla bu çalışma alan yazın ile benzerlik göstermektedir. Öğretmenin bireyi herhangi bir konuda düşüneceği sorular sorması bireydeki düşünme becerisini harekete geçiren önemli bir öğretmen davranışıdır. Öğretmenlerin bu bilinçle ders işlemleri gerekmektedir.

Düşünme becerilerinin öğretimini destekleyen ve engelleyen öğretmen davranışları temasında; öğretmen davranışı kategorisine ilişkin “Aktif Kılan” kodu incelendiğinde; katılımcı öğretmenlerin bireyi derste aktif kılmasının, tek yönlü bilgi aktarımı yaparak değil de karşılıklı olarak ve bireyi de etkin kılma bilinciyle hareket eden öğretmenlerin bireyin düşünme becerilerini destekleyici yönde etkisinin olduğunu dile getirmişlerdir. Alan yazın incelendiğinde Bektaş, Dinçer ve Ayvaz’ın (2012) sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisi öğretimine ilişkin görüşleri inceledikleri çalışmalarında, eleştirel düşünmeyi önemseyen ve bunun için etkinlikler yapan öğretmenlerin altı şapkalı düşünme, beyin fırtınası, dram gibi yöntemleri kullandıkları ve böylece bireyi süreçte aktif hale getirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazındaki bu sonuç ile bu çalışmadaki sonuç bu açıdan benzerlik göstermektedir. Öğretmeler düşünme becerilerini bireylerde geliştirmek için onları sürece dahil etmeli, aktif rol almalarını sağlamalıdır.

Düşünme becerilerinin öğretimini destekleyen ve engelleyen öğretmen davranışları temasında; öğretmen davranışı kategorisine ilişkin “Düşündürten” kodu incelendiğinde; katılımcı öğretmenlerin öğretmenin bir konu hakkında direkt bilgi vermesi ya da bir problemin direkt çözümü yerine bireyi o durum hakkında düşündürten davranışlarının olmasının bireyin düşünme becerisinin gelişimini destekleyici yönde bir davranış olduğunu belirtmişlerdir. Alan yazın incelendiğinde Lipman (1988), öğretmen sınıfta sorgulayıcı ortam yaratmasının, bireyi farklı şekilde düşündürmeye itmesinin eleştirel düşünmeyi geliştireceğini ifade etmektedir. Bu çalışma bu yönüyle literatür ile benzerlik göstermektedir. Bu sonuç itibarıyla öğretmen bireyi konu ile ilgili düşündürmeye yöneltecek çalışmaları derslerde kullanmalıdır.

Düşünme becerilerinin öğretimini destekleyen ve engelleyen öğretmen davranışları temasında; öğretmen davranışı kategorisine ilişkin “Rehberlik Eden” kodu incelendiğinde; katılımcı öğretmenlerin, bireye düşünmesi açısından rehber olan, yol gösterici olan öğretmen davranışının bireyin düşünme becerilerini destekleyen bir öğretmen davranışı olduğunu belirtmişlerdir. Alan yazın incelendiğinde Demir (2006), eleştirel düşünme becerisinin bireyde gelişimi için öğrenciye neden-sonuç ilişkisi kurdurulmalı, karşılaştırma yappı, empati yapması sağlanmalı, analiz sentez yaptırılmasının gerekli olduğunu belirtmiştir. Bunlar yapılırken öğretmen bunları yapan değil yapması için bireye rehber olmalıdır. Bu sonuç itibarıyla bu çalışma alan yazın ile benzerlik göstermektedir. Öğretmen bilgiyi hazır olarak sunan bir anlayışta değil süreçte bireyin yol göstericisi olmalıdır. Katılımcı öğretmenlerde bu durumun böyle olması bilincinde olduğu görülmüştür.

Düşünme becerilerinin öğretimini destekleyen ve engelleyen öğretmen davranışları temasında; öğretmen davranışı kategorisine ilişkin “Özgür Ortam” kodu incelendiğinde; katılımcı öğretmenlerin, sınıfta öğrencilerine baskıcı, otoriter bir ortam yerine bireylerin fikirlerini korkmadan, özgürce, acaba dalga geçilecek mi kaygısı yaşamadan ifade edebildikleri ortam öğretmence hazırlanması durumunda bireyin düşünme becerilerinin gelişiminin destekleneceğini ifade etmişlerdir. Alan yazın incelendiğinde Bektaş, Dinçer ve Ayvaz’ın (2012) sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisi öğretimine ilişkin görüşleri inceledikleri çalışmalarında; katılımcı öğretmenler öğrencilerin bilgiyi sorgulamaları, kolayca soru sorabilmeli, olaylara farklı açıdan bakıp meraklı olmaları gerektiği öğretmeninde bunun için bireye gerekli rahat ortamı sağlaması gerektiği sonucuna ulaşılmışlardır. Alan yazının bu çalışması için, bu çalışma benzerlik göstermektedir. Buradan hareketle öğretmenlerin bireye kendilerini rahat ifade edebilecekleri, çekinmeden fikirlerini paylaşabilecekleri bir ortam sunmalarının önemli olduğu sonucuna varılmaktadır.

Araştırmanın yedinci sorusu doğrultusunda, merkezi sınavların düşünme becerilerinin öğretimini destekleme ve engelleme durumuna etkisi temasında; etkileri olmak üzere bir kategori ortaya çıkmıştır. Bu kategorilerin ilki olan etkileri kategorisine ilişkin “Olumsuz” kodu incelendiğinde, görüşmeye katılan öğretmenlerin neredeyse büyük kısmı merkezi sınavların ortaokulda başladığını ilkökul için etkisi hakkında tam olarak bilgi sahibi olmadıklarını ama tek tip olan bu tip sınavların öğrenciyi bir kalıba sokup sadece orada çıkan sorulara yönelik çalışmasından dolayı bireyin düşünme becerisinin gelişimini olumsuz etkilediğini dile getirmişlerdir. Çetin ve Ünsal (2019), merkezi sınavlara dair yaptıkları çalışma sonucunda merkezi sınavların öğretmen üzerinde bir baskı oluşturduğu ve öğretim

programının da bu şekilde şekillenmesi sebebiyle öğrencilerde üst düzey düşünme becerilerinin gelişimini olumsuz etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuç itibarıyla bu çalışma alan yazın ile paralellik göstermektedir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin merkezi sınav ile ilgili bilgi sahibi olmadıkları görülmüştür. Sınıf öğretmenleri merkezi sınavlar ortaokulda yapıldığı için bu konuda kendilerini bir etken olarak görmemişlerdir. Ancak düşünmenin temelleri ilkokulda da verilmeye başlandığı için aslında bu durum sınıf öğretmenlerini de ilgilendiren ve sınıf öğretmenlerinin de etkilediği bir durumdur.

Merkezi sınavların düşünme becerilerinin öğretimini destekleme ve engelleme durumuna etkisi temasında; etkileri kategorisine ilişkin “Olumlu” kodu incelendiğinde, katılımcı öğretmenlerin az kısmı bu sınavların artık eskisi gibi sadece bilgi soruları olmadığını bireyin üzerinde düşünmesini, çıkarım yapmasını gerektiren sorular içerdiğini bu sayede de bireyin düşünme becerisinin gelişimine olumlu katkı sağlayabileceğini dile getirmişlerdir. Uysal (2022), Türkçe dersi sınavlarında yer alan soruların üst düzey düşünme becerileri açısından değerlendirdiği çalışması sonucunda bu sınavların bilgi ve kavrama düzeyinde sorular olduğu ve üst düzey düşünme becerilerini ölçen soruların sınırlı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç itibarıyla bu çalışma ile alan yazın ile uyuşmamaktadır.

Araştırmanın sekizinci sorusu doğrultusunda, toplumun bakış açısının düşünme becerilerinin öğretimini destekleme ve engelleme durumuna etkisi temasında; etkileyen durumlar adı altında bir kategori ortaya çıkmıştır. Etkileyen durumlar kategorisine ilişkin “Gelişmiş Toplum” kodu incelendiğinde; çalışmaya katılan öğretmenlerin tamamı refah seviyesi yüksek, eğitime önem verilen toplumların; içinde yaşayan bireylerin düşünme becerileri açısından olumlu desteklendiğini belirtmişlerdir. Alan yazın incelendiğinde Alkaya (2006) çalışmasında demokratik ilkelerle bağdaşmayan otoriter toplumlar içerisinde yaşayan bireylerin düşünme becerilerinin gelişimini olumsuz etkileyeceğini belirtmiştir. Çalışmanın sonucu bu anlamda alan yazın ile tutarlılık göstermekte olup gelişmiş toplumların bireyin düşünme becerisi üzerinde olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Toplumun bakış açısının düşünme becerilerinin öğretimini destekleme ve engelleme durumuna etkisi temasında, etkileyen durumlar kategorisine ilişkin “Düşünmenin Önemsizliği” kodu incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin tamamı düşünmeye önem verilen toplumların; içinde yaşayan bireylerin düşünme becerilerinin gelişimine destek olduklarını belirtmişlerdir. Çünkü bu toplumların bireyin sadece başarı durumuna odaklanmadıkları, günlük hayatta bir problemi çözebilen, karar verme yetisi yüksek

bireylere değer verdiklerini belirtip böylece bireydeki düşünme becerilerinin gelişimini desteklediklerini ifade etmişlerdir. Alan yazın incelendiğinde Alkaya (2006) alışmasında, düşünmeye önem verilen toplumların içinde yaşayan bireyleri de düşünmeye yönlendirdiği, bu konuda bireye destek olduğunu belirtmiştir. Çalışmanın sonucuyla alan yazındaki bu bilgiler tutarlılık göstermekte olup düşünmenin toplum tarafından önemsenmesi düşünme becerilerini destekleyen bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır.

Toplumun bakış açısının düşünme becerilerinin öğretimini destekleme ve engelleme durumuna etkisi temasında, etkileyen durumlar kategorisine ilişkin ‘‘Ebeveynlerin Eğitim Düzeyi’’ kodu incelendiğinde katılımcı öğretmenler, anne ve babanın eğitim düzeyi yükseldikçe çocuklarının da düşünme becerilerinin gelişimini olumlu olarak desteklediklerini ifade etmişlerdir. zdemir (2005), niversitede öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin düzeyinin incelediği çalışması sonucunda anne babanın öğrenim durumuyla, bireyin eleştirel düşünme becerisinde arasında anlamlı bir ilişki bulamamıştır. Bu alışma bu sonuç itibariyle alan yazın ile çelişmektedir. Ebeveynlerin eğitim durumu onların çocuklar üzerindeki eğitimini de etkileyeceği için ebeveyn eğitim durumu bireyin düşünme becerisini etkileyen bir faktördür.

Toplumun bakış açısının düşünme becerilerinin öğretimini destekleme ve engelleme durumuna etkisi temasında, etkileyen durumlar kategorisine ilişkin ‘‘Sosyoekonomik Durum’’ kodu incelendiğinde katılımcı öğretmenler; sosyoekonomik durumları iyi olan toplumların, ailelerin bireyin düşünme becerileri üzerinde de olumlu etkisi olduğunu ifade etmişlerdir. Maddi açıdan sıkıntı olmayan aileler bireyin düşünme yönünün gelişmesine yönelik çalışmalara yaparken maddi açıdan sıkıntı yaşayan ailelerin bireyleri bu konuda destekleyemediklerini dile getirmişlerdir. zdemir (2005), niversitede öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin düzeyini incelediği çalışması sonucunda bireylerin sahip oldukları eleştirel düşünme becerilerine sahip olma durumlarının ailenin gelir düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç itibariyle bu çalışma alan yazın ile çelişmektedir. Aslında ailenin gelir durumun iyi olması bireye sunacağı imkanları artıracak bu da bireydeki düşünme çeşitliliğinin artmasına katkı sağlayacağı için ailenin gelir durumu bu anlamda önem kazanmaktadır.

Araştırmanın dokuzuncu sorusu doğrultusunda, ders içeriklerinin düşünme becerilerinin öğretimini destekleme ve engelleme durumuna etkisi temasında; düzenlenmesi gereken durumlar adı altında bir kategori ortaya çıkmıştır. Düzenlenmesi gereken durumlar

kategorisine ilişkin, “Sorgulamaya İtmeli” kodu incelendiğinde katılımcı öğretmenler; içeriğin bilgi seviyesinde olmak yerine bireyi sorgulamaya iten yapıda olması gerektiğini belirtmişlerdir. İçeriğin direk bilgiyi vermeden bireyi konu veya problem üzerinde düşündürmesinin gerekliliğini dile getirmişlerdir. Türkben ve Arı (2024) tarafından sorgulamaya dayalı öğretim ortamlarının bireyin eleştirel düşünme becerilerini incelediği çalışmaları sonucunda sorgulamaya dayalı olan öğrenme ortamlarının bireyin eleştirel düşünme becerisine olumlu katkısı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuç itibarıyla bu çalışma ile paralellik göstermekte olup içeriklerin bireyi sorgulamaya itmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Ders içeriklerinin düşünme becerilerinin öğretimini destekleme ve engelleme durumuna etkisi temasında; düzenlenmesi gereken durumlar kategorisine ilişkin “Bilgi Seviyesinde” kodu incelendiğinde katılımcı öğretmenler; mevcut içeriklerin bilgi seviyesinde olduğunu ve bu şekilde olan içeriklerin bireyi ezbere ittiğini bu neden içeriğin bu yönünün değiştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Alan yazın incelendiğinde Lipman (1988), sınıfta sorgulayıcı ortam yaratılmasının, bireyi farklı şekilde düşündürmeye itmesinin, bilgi seviyesinde kalınmamasının eleştirel düşünmeyi geliştireceğini ifade etmektedir. Bu çalışma itibarıyla içeriğin de öğretmen gibi bireyi sorgulamaya itmesi düşünme becerilerinin gelişmesi açısından önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ders içeriklerinin düşünme becerilerinin öğretimini destekleme ve engelleme durumuna etkisi temasında; düzenlenmesi gereken durumlar kategorisine ilişkin “Zenginleştirilmeli” kodu incelendiğinde katılımcı öğretmenler; içeriğin öğrencilerin daha çok dikkatini çekip, düşünme becerilerini geliştirilecek şekilde zenginleştirilmesinin gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Alan yazın incelendiğinde Karataş (2024), üst düzey düşünme becerileri konusunda öğretmen görüşlerini incelediği çalışmasında öğretmenlerin bu becerilerinin öneminin farkında oldukları ancak içerik ve uygulama konusunda eksik kaldıkları bu konuda bir zenginleştirilmenin yapılması gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç doğrultusunda bu çalışma alan yazın ile paralellik göstermekte olup ders içeriklerinin düşünme becerilerini geliştirecek yönde zenginleştirilmesinin gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Ders içeriklerinin düşünme becerilerinin öğretimini destekleme ve engelleme durumuna etkisi temasında; düzenlenmesi gereken durumlar kategorisine ilişkin “Seviyeye Uygun” kodu incelendiğinde katılımcı öğretmenler; bazı düşünme becerisi etkinliklerinin bireyin seviyesinin çok üstünde ya da altında kaldığını belirtip içeriklerin bireyin seviyesine uygun

olarak düzenlenmesinin düşünme becerisinin gelişimini destekleyeceğini ifade etmişlerdir. Alan yazın incelendiğinde Yağcı (2008), öğretmenlerin düşünme becerilerini artırmak için yaptıklarını etkinlikleri incelediği çalışmasında, öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerini artırmaya yönelik yaptıkları çalışmaların öğrenci düzeyine uymamasından kaynaklı sorun yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç itibarıyla bu çalışma alana yazın ile tutarlılık göstermektedir. Ders içeriklerinin bireylerin seviyelerine uygun olmaması düşünme becerilerinin geliştirilmesi açısından bir sorun oluşturduğu ve bu durumun öğrenci seviyesine uygun hale getirilmesinin gerekli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ders içeriklerinin düşünme becerilerinin öğretimini destekleme ve engelleme durumuna etkisi temasında; düzenlenmesi gereken durumlar kategorisine ilişkin “Ayrı Dersi Olmalı” kodu incelendiğinde katılımcı öğretmenler; düşünme becerisinin programa yayılmış şeklinin kullanıldığını bu durumda diğer derslerin kazanımlarını yetiştirmeye çalışırken bazen düşünme becerilerinin yeterince üstünde durulmadığını belirtip; düşünme becerileri için ayrı bir ders konulması halinde bu sorunun ortadan kalkıp düşünme becerilerinin gelişmesine katkı sağlayacağını ifade etmişlerdir. Alan yazın incelendiğinde Ruggiero’ya (1988) göre her konu alanının düşünme süreci farklıdır. Bu nedenle düşünme becerileri bir konudan ya da dersten bağımsız öğretilemez o konunun içinde yer verilmelidir (Ruggiero, 1988’den aktaran Doğanay ve Ünal, 2006, s.54). Araştırmanın bu sonucu ile alan yazın farklılık göstermektedir. Buradan hareketle öğretmenlerin düşünme becerilerini ders ile ilişkilendirme konusunda ayrı ders istemeleri çok eski bir yaklaşıma aittir. Düşünme becerilerinin konular ve dersler içine dağılması yeni yaklaşımlarla daha kabul görmektedir. Bu noktadan hareketle katılımcı öğretmenlerin eski yaklaşımları benimsedikleri sonucuna ulaşılır.

4.1.2. Ders Gözlemlerinin Sonuçları

Bu araştırmada, 3. sınıf Hayat Bilgisi ve 4. sınıf Fen Bilimleri derslerinde öğretmenlerin düşünme becerilerini destekleyici uygulamalarına ilişkin sınıf içi gözlem bulguları değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda, öğretmenlerin özellikle analitik ve eleştirel düşünme becerilerine yönelik etkinlikler düzenleme konusunda kısmi bir farkındalığa sahip oldukları, ancak sıralama, parça-bütün ilişkisi kurma ve yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesine etkinliklerinde yeterince yer vermedikleri belirlenmiştir.

Hayat Bilgisi dersinde öğretmenin karşılaştırma, sınıflama ve sebep-sonuç ilişkisi kurma gibi analitik düşünme alt becerilerini geliştirmeye yönelik sorular sorduğu gözlemlenmiştir. Özellikle paketli ve paketsiz gıdaların sağlık açısından karşılaştırılması ve sağlıklı yiyeceklerin tüketilmesi durumunda oluşabilecek sonuçların tartışılması bu bağlamda anlamlıdır. Benzer şekilde eleştirel düşünme becerileri kapsamında genelleme, tahmin ve nedenleri sorgulama etkinlikleri yürütülmüş; öğrencilerden son kullanma tarihi geçmiş ürünlerin tüketilmesi durumunda ortaya çıkabilecek sağlık problemleri ile ilgili çıkarımlar yapmaları istenmiştir. Ancak yaratıcı düşünme ve karar verme becerileri sınırlı sayıda etkinlikle desteklenmiş, sıralama ve parça-bütün ilişkisine dayalı etkinliklere ise hiç yer verilmemiştir. Bu durum, sınıf öğretmenlerinin düşünme becerilerinin tüm boyutlarını bütüncül biçimde destekleyebilme açısından, öğretmenlerin yeterliliklerinin geliştirmeye ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Nitekim Özden (2005), öğretmenlerin özellikle eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini destekleyici uygulamalarda zorlandıklarını ve genellikle bilgi aktarma ağırlıklı bir öğretim anlayışını sürdürdüklerini belirtmiştir. Ders gözleminde elde edilen sonuçlar bu bilgiyi desteklemektedir.

Fen Bilimleri dersi gözlemlerinde ise öğretmenin ders kitabındaki etkinlikleri takip ederek ses kirliliği konusunda analitik düşünme becerilerini desteklemeye yönelik karşılaştırma, sınıflama ve sebep-sonuç ilişkisi kurma etkinlikleri yaptığı; ancak sıralama ve parça-bütün ilişkisini kullanmaya yönelik etkinliklerin yer almadığı tespit edilmiştir. Eleştirel düşünme becerileri açısından genelleme ve tahmin yapma çalışmaları yürütülmüş, veri güvenilirliği kontrolü ve nedenleri sorgulama etkinliklerine ise sınırlı yer verilmiştir. Öğrencilere problem çözme fırsatları sunulmuş olmakla birlikte karar verme ve yaratıcı düşünme becerileri göz ardı edilmiştir. Oysa Lipman (2003), anlamlı ve kalıcı öğrenmenin gerçekleşebilmesi için bireylerin sadece bilgiyi öğrenmeleri değil, bunun yanında bu bilgileri sorgulayarak, analiz ederek ve yaratıcı çözümler üretip karar vererek öğrenme sürecine aktif katılım sağlamaları gerektiğini vurgulamaktadır. Ancak öğretmenin ders içi davranışı bu duruma uygunluk göstermemekte olup düşünme becerilerini uyguladığı alt becerilerde de temel düzeyde soru cevap etkinliğine yer vermiş olduğu gözlemlenmiş olup bireyi konuda yüksek düzeyde düşünmeye sevk etmediği görülmüştür.

Araştırmanın sekizinci sorusu doğrultusunda, öğretmenlerin düşünme becerilerinin öğretimi için sınıf içerisindeki etkinliklerine ait elde edilen bulgular doğrultusunda, öğretmenlerin özellikle analitik ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklere ağırlık verdikleri görülmüştür. Analitik düşünme becerisi kapsamında karşılaştırma, sınıflama ve

sebeup-sonuç ilişkisi kurmaya yönelik sorular yönelttikleri; eleştirel düşünme becerisi kapsamında ise genelleme ve tahmin yapma becerilerini destekleyen etkinliklere sıklıkla yer verdikleri tespit edilmiştir. Ancak, sıralama, parça-bütün ilişkisi kurma, nedenini sorgulama, veri güvenilirliğini kontrol etme, karar verme ve yaratıcılık becerilerinin sınıf içi uygulamalarda sınırlı düzeyde desteklendiği belirlenmiştir. Alsaleh (2020), öğretmenlerin düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik sınıf içi uygulamaları incelendiği çalışmada genelde bilgi düzeyinde etkinliklere yer verildiğini; yaratıcı ve eleştirel düşünmeye sınırlı yer verildiği sonucuna ulaşmıştır. Turan ve Yalçın (2021), da çalışmalarında sınıf öğretmenlerinin daha çok geleneksel soru cevap etkinliklerini kullandıklarını karar verme, yaratıcılık gibi becerileri geliştirecek etkinliklere yer vermedikleri sonucuna ulaşmışlardır. Dolayısıyla bu araştırma bulguları hem ulusal hem uluslararası alan yazınla benzerlik göstermektedir. Bu durum öğretmenlerin sınıf içinde düşünme becerilerinin tüm boyutlarını geliştirecek etkinliklerin artırılması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Bu sonuçlar doğrultusunda, her iki ders gözleminde de öğretmenlerin daha çok düşünme becerilerinin bilişsel alt boyutları üzerine odaklandığı ve temel düzeyde etkinliklere yer verdikleri, ancak yaratıcı ve karar verme odaklı etkinliklerde eksiklikler olduğu söylenebilir. Oysaki çağdaş eğitim anlayışında öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini çok boyutlu şekilde geliştirecek öğretim etkinlikleriyle ders işlemleri, onların problem çözme ve karar verme yetkinliklerini de doğrudan etkilemektedir (Ennis, 2011). Özellikle yaratıcı düşünme, eleştirel sorgulama ve farklı çözüm yolları geliştirme gibi üst düzey düşünme becerilerinin desteklenmesi için sınıf ortamında tartışma, drama, proje tabanlı öğrenme ve problem çözme temelli uygulamalara daha fazla yer verilmesi önerilmektedir. Bu çalışmada ise görüşme formunda teknolojinin önemini vurgulayan öğretmenler, ders içinde teknolojiden hiç yararlanmamış, materyal olarak sadece ders kitabını kullanmışlardır.

Sonuç olarak, bu araştırmanın bulguları, ilkökul öğretmenlerinin düşünme becerilerini destekleme yönündeki uygulamalarının alt boyutlarda etkili olduğunu ancak bütüncül bir yaklaşımla tüm becerilere eşit düzeyde odaklanma konusunda eksiklerin olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmenlerin düşünme becerilerinin ders içinde kullanılabilecek yöntem teknikleri konusunda eğitilmesi ve edindikleri bilgileri uygulamaları gerekliliği duyulmaktadır. Bu doğrultuda, öğretmenlerin düşünme becerilerine yönelik hizmet içi eğitimlerle desteklenmesi ve ders kitaplarının etkinlik çeşitliliği bakımından zenginleştirilmesi gerekliliğine ihtiyaç duyulmaktadır.

4.2. Öneriler

Bu bölümde araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak hem uygulayıcılara hem politika yapıcılara hem de araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

Uygulayıcılara öneriler;

1. Okul yöneticileri, okullarda problem çözme köşeleri, yaratıcı fikir panoları ve akıl yürütme etkinlik alanları oluşturarak öğrencilerin düşünme süreçlerini destekleyen bir okul ortamı oluşturabilirler.
2. Öğretmenler düşünme becerileri konusunda velileri yönelik düşünme becerileri konusunda bilgilendirme semineri düzenleyip aynı zamanda ev ziyaretleriyle velilere düşünme becerileri konusunda evde yapabilecekleri örnekler sunabilirler.

Araştırmacılara öneriler;

1. Farklı bölge ve sosyo-ekonomik düzeyleri farklı olan okullarda benzer bir çalışma yapılabilir.
2. Sadece sınıf öğretmenlerinin değil fen bilimleri, matematik gibi farklı branşlarında görüşlerine başvurularak onların görüşleri incelenebilir.

Politika yapıcılara öneriler;

1. Öğretmenlere yönelik düşünme becerilerini içeren hizmet içi eğitimler düzenli aralıklarla yapılabilir. Bu seminerlerde öğretmenlere düşünme becerilerini geliştirecek yaratıcı düşünme, problem çözme, karar verme becerilerini kazandıracak örnek etkinlikler sunulabilir.
2. Ders içerikleri ve öğretim programları düşünme becerilerini geliştirecek şekilde her üniteye analitik düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme becerilerini içeren etkinlikler eklenip aynı eklemeler ders kitaplarına da yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, T., Gürbulak, N., & Sarıçayır, H. (2011). Akıllı tahtalar ve öğretim uygulamaları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(2), 457-471.
- Akbaba, S., & Kaya, A. (2015). *Erken çocukluk döneminde düşünme becerileri ve eğitimi*. Özgür Yayınları.
- Akbiyık, C., & Seferoğlu, S. S. (2006). Eleştirel düşünme eğilimleri ve akademik başarı. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(32), 90-99.
- Akçalı, A. A. (2019). Tarih öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(1), 231-246. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.416009>
- Akar Gençer, A. (2014). *Reggio Emilia temelli projelerin anaokuluna giden çocukların yaratıcı düşünme becerilerine etkisinin incelenmesi* (Tez No. 363221) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Alkaya, F. (2006). *Eleştirel düşünme becerilerini temel alan fen bilgisi öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarına etkisi* (Tez No. 105201022001) [Yüksek lisans tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Al-Khayat, M. M. (2012). The levels of creative thinking and metacognitive thinking skills of intermediate school in Jordan: Survey study. *Canadian Social Science*, 8(4), 52-61.
- Alsaleh, N. J. (2020). Teaching critical thinking skills: Literature review. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 19(1), 21–39. <https://www.tojet.net/articles/v19i1/1913.pdf>
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Longman.
- Ary, D., Jacobs, L. C., Sorensen, C., & Razavieh, A. (2009). *Introduction to research education* (8th ed.). Cengage Learning.

- Aslan, S. (2017). Sınıf öğretmenlerinin düşünme becerisi öğretimine yönelik özyeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 1–16. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/pauefd/issue/33892/375285>
- Aybek, B. (2006). *Konu ve beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve düzeyine etkisi*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Aydın, Ç. (2024). *Aktif öğrenme modeli ile zenginleştirilmiş Türkçe dersi etkinliklerinin ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin tutum, eleştirel düşünme becerileri ve akademik başarılarına etkisi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi.
- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles – Huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 1-15. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/318527>
- Baştopçu, G. (2018). *Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisi kazandırmaya yönelik uyguladıkları yöntem, teknik ve etkinliklerin kullanımının incelenmesi* (Tez No. 488659) [Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi.]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Baumfield, V., & Oberski, I. (1998). What do teachers think about thinking skills? *Quality Assurance in Education*, 6(1), 44–51. <https://doi.org/10.1108/09684889810200386>
- Bektaş, M., Dinçer, Ş., & Ayvaz, A. (2012). Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisi öğretimine ilişkin görüşleri. *International Journal of Social Science*, 5(7), 163-175.
- Beyer, B. (2001). Putting it all together to improve student thinking. In A. C. Costa (Ed.), *Developing minds: A resource book for teaching thinking* (3rd ed., pp. 417–424). ASCD.
- Beydoğan, H. Ö. (2003). Öğretim sürecinde düşünme becerilerinin geliştirilmesi. *G.Ü. Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 159-167.
- Bogoyavlenskaya, D. B. (2013). Nature of changes in creativity scores in preschool and junior schoolchildren. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 86, 358-362.

- Boyras, C., & Türkcan, B. (2022). İlkokul sınıflarında neler oluyor? Düşünme becerileri üzerine bir durum çalışması. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 12(1), 1-30. <https://doi.org/10.18039/ajesi.848472>
- Bozpolat, E., & Yıldız, H. (2021). Sınıf öğretmenlerinin düşünme becerisi öğretimine yönelik özyeterlik algılarının incelenmesi. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 14(51), 183-209.
- Carr, S. K. (1988). How can we teach critical thinking? *Childhood Education*, 65(2), 69-73.
- Çeliköz, N. (2022). Düşünme becerileri eğitimi. *Türk Maarif Ansiklopedisi*. <https://turkmaarifansiklopedisi.org.tr/dusunme-becerileri-egitimi>
- Çetin, A., & Ünsal, S. (2019). Merkezi sınavların öğretmenlerin öğretim uygulamalarına etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(223), 201–226. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/700880>
- Costa, A. L. (2001). *Developing minds: A resource book for teaching thinking* (3rd ed.). Association for Supervision and Curriculum Development.
- Creswell, J. W. (2013). *Araştırma deseni, nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (S. B. Demir, Çev.). Eğiten Kitap.
- Demir, M. K. (2006). *İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerinde eleştirel düşünme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Tez No. 187631) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Demir, Ö., & Kaymak-Özmen, S. (2011). Üniversite öğrencilerinin üst biliş düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(3), 145-160.
- Demirel, O. E. (2024). Eleştirel düşünme ve akademik başarının doğasını anlamak: Fen eğitimi kapsamında bir analiz. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(17), 75-86. <https://doi.org/10.57135/jier.1447227>
- Demirel, Ö. (2019). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya* (27. baskı). Pegem Akademi.
- Demirel, T. (2017). *Argümantasyon yöntemi destekli artırılmış gerçeklik uygulamalarının akademik başarı, eleştirel düşünme becerisi, fen ve teknoloji dersine yönelik*

güdülenme ve argümantasyon becerisi üzerindeki etkisinin incelenmesi (Tez No. 485615) [Doktora tezi, Çukurova Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Dewey, J. (1933). *How we think*. D.C. Heath and Company.

Dilekli, Y. (2015). *Öğretmenlerin düşünmeyi öğretmeye yönelik yaptıkları sınıf içi uygulamalar, öz-yeterlik düzeyleri ve öğretim stilleri arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Balıkesir Üniversitesi.

Dilekli, Y. (2019). *Etkinliklerle düşünme öğretimi* (2. baskı). Pegem Akademi.

Dilekli, Y., & Tezci, E. (2023). Measuring, assessing and evaluating thinking skills in educational settings: a necessity for twenty-first century. In *Integrated Education and Learning* (pp. 395-415). Cham: Springer International Publishing.

Doğanay, A., & Ünal, F. (2006). Eleştirel düşünmenin öğretimi. In A. Şimşek (Ed.), *İçerik türlerine dayalı öğretim* (ss. 209-264). Nobel Yayın-Dağıtım.

Ennis, R. H. (2011). *The nature of critical thinking: An outline of critical thinking dispositions and abilities*. University of Illinois. https://education.illinois.edu/docs/default-source/faculty-documents/robert-ennis/thenatureofcriticalthinking_51711_000.pdf

Erol, E. (2023). *Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme ve öğretimine yönelik yaklaşımlarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ordu Üniversitesi.

Facione, P. A. (2011). *Critical thinking: What it is and why it counts* (2011 update). Insight Assessment. <http://www.insightassessment.com/Resources/Importance-of-Critical-Thinking>

Finnish National Board of Education. (2016). *New national core curriculum for basic education: Focus on school culture and integrative approach*. <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/new-national-core-curriculum-for-basic-education.pdf>

Fisher, R. (1995). *Teaching children to think*. Prentice Hall.

Fisher, R. (2005). *Teaching children to think* (2nd ed.). Nelson Thornes.

Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5(9), 444-454. <https://doi.org/10.1037/h0063487>

- Güneş, F. (2012). Bologna süreci ile yükseköğretimde öngörülen beceri ve yetkinlikler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(1), 1-9.
- Gürbüztürk, O., & Ünal, E. (2022). Yansıtıcı düşünme etkinliklerinin akademik başarı, tutum ve kalıcılık üzerindeki etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 1-28. <https://doi.org/10.17679/inuefd.1081203>
- Güzel, S. (2005). *Eleştirel düşünme becerilerini temele alan ilköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler öğretiminin öğrenme ürünlerine etkisi* (Tez No. 161118) [Yüksek lisans tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Halpern, D. F. (2014). *Thought and knowledge: An introduction to critical thinking* (5th ed.). Psychology Press.
- Harpaz, Y. (2007). Approaches to teaching thinking: Toward a conceptual mapping of the field. *Teachers College Record*, 109(8), 1845–1874.
- Hillman, C. H., Erickson, K. I., & Kramer, A. F. (2008). *Be smart, exercise your heart: Exercise effects on brain and cognition*. *Nature Reviews Neuroscience*, 9(1), 58–65.
- İpşiroğlu, Z. (1989). *Düşünmeyi öğrenme ve öğretme*. Alfa Yayınları.
- Ironside, P. M. (2004). “Covering content” and teaching thinking: Deconstructing the additive curriculum. *Journal of Nursing Education*, 43(1), 5–12. <https://doi.org/10.3928/01484834-20040101-02>
- Johnson, D. W., & Johnson, F. P. (1999). *Joining together: Group theory and group skills* (7th ed.). Allyn & Bacon.
- Karakelle, S. (2012). *Çocuklarda yaratıcılık ve düşünme becerileri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Karasar, N. (2022). *Bilimsel araştırma yöntemi* (36. baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karataş, Z. (2024). Ortaokul öğretmenlerinin üst düzey düşünme becerileri konusundaki görüşleri. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 6(1), 22-40. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3879660>
- Kartal Taşoğlu, A., & Bakaç, M. (2022). Probleme dayalı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarı ve eleştirel düşünme becerilerine etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(234), 105-132. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1086365>

- Kaya, M., & Korkmaz, Ö. (2021). Ortaokul öğrencilerinin akademik başarılarının düşünme ve problem çözme becerileri ile yordanması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 17(2), 396-420. <https://doi.org/10.17943/etku.887659>
- Keyser, B. B., & Broadbear, J. T. (1999). The paradigm shift toward teaching for thinking: Perspectives, barriers, solutions and accountability. *International Electronic Journal of Health Education*, 2, 111–117.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE Publications.
- Lipman, M. (1988). Critical thinking: What can it be? *Educational Leadership*, 46(1), 38-43.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education* (2nd ed.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511610483>
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (2nd ed.). Jossey-Bass.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2023). *21. Yüzyıl Becerileri ve Değerlere Yönelik Araştırma Raporu*.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2024). *Okul Öncesi Eğitim Programı*
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kavramsal beceriler*.
- Mullis, I. V. S., & Martin, M. O. (2020). *TIMSS 2019 international results in mathematics and science*. TIMSS & PIRLS International Study Center. <https://timssandpirls.bc.edu/timss2019/international-results/>
- National Education Association. (2022). *Understanding and Applying the 7-Step Problem Solving Process for Team Success*.
- National Library Board Singapore. (2024). *Teach Less, Learn More (TLLM) education initiative in Singapore*. <https://www.nlb.gov.sg>
- Nyaradi, A., Li, J., Hickling, S., Foster, J., & Oddy, W. H. (2013). The role of nutrition in children's neurocognitive development, from pregnancy through childhood. *Frontiers in Human Neuroscience*, 7, Article 97. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2013.00097>

- OECD. (2023). *PISA 2022 results (Volume I & II): What students know and can do*. OECD Publishing.
- Özdemir, M. S. (2005). Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(3).
- Özden, Y. (2005). *Eğitimde yeni değerler: Çağdaş eğitim sistemleri*. PegemA Yayıncılık.
- Papert, S. (1980). Teaching children thinking. In R. Taylor (Ed.), *The computer in the school: Tutor, tool, tutee* (pp. 161–176). Teachers College Press.
- Papert, S. (2005). Teaching children thinking. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 5(3/4), 353–365. <https://citejournal.org/volume-5/issue-3-05/seminal-articles/teaching-children-thinking>
- Paul, R., & Elder, L. (2006). *Critical thinking: Tools for taking charge of your learning and your life* (2nd ed.). Pearson Prentice Hall.
- Paul, R., & Elder, L. (2014). *The miniature guide to critical thinking: Concepts and tools* (7th ed.). Foundation for Critical Thinking Press.
- Sa-U, S., & Abd Rahman, N. S. N. (2008). Factors influencing teachers' perceptions on teaching thinking: A case study in Kuala Lumpur, Malaysia. *The Journal of Behavioral Science*, 3(1), 66–75. <https://so06.tci-thaijo.org/index.php/IJBS/article/view/2164>
- Senemoğlu, N. (2021). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya* (3. baskı). Anı Yayıncılık.
- Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, 22(2), 63–75.
- Sternberg, R. J. (2002). The nature of intelligence and its development. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence* (pp. 103-126). Cambridge University Press.
- Swartz, R. J., & Perkins, D. N. (1990). *Teaching thinking: Issues and approaches*. Midwest Publications.
- Tekindal, M., & Uğuz Arşu, Ş. (2020). Nitel araştırma yöntemi olarak fenomenolojik yaklaşımın kapsamı ve sürecine yönelik bir derleme. *Ufkun Ötesi Bilim Dergisi*, 20(1), 153-182. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1355632>

- Tishman, S., Jay, E., & Perkins, D. N. (1993). Teaching thinking dispositions: From transmission to enculturation. *Theory into Practice*, 32(3), 147–153. <https://doi.org/10.1080/00405849309543590>
- Toyran, G. (2015). *Okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme düzeylerinin ve eleştirel düşünme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Tez No. 418037) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi
- Tuncer, B.K., & Kincal, R.Y. (2020). Öğretmen adaylarının ilk okuma yazma öğretimi dersindeki akademik başarıları ile düşünme stilleri arasındaki ilişkiler. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(34), 662-684. <https://doi.org/10.29329/mjer.2020.322.31>
- Turan, F., & Yalçın, M. (2021). Sınıf öğretmenlerinin düşünme becerilerine yönelik öğretim uygulamalarının incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 25-40.
- Tüysüz, C., Karakuyu, Y., & Bilgin, İ. (2008). Öğretmen adaylarının üst biliş düzeylerinin belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(17), 147-158.
- Türkben, T., & Arı, A. (2024). İş birlikli sorgulamaya dayalı öğrenme ortamlarının ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ve eleştirel düşünme eğilimleri üzerindeki etkisi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (59), 165-191. <https://doi.org/10.53468/befdergi.1444333>
- Uysal, P. K. (2022). 8. sınıf Türkçe dersi sınavlarında yer alan soruların bilişsel düzeylerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(3), 862–878. <https://doi.org/10.16916/aded.1016659>
- Vacc, N. N., & Bright, G. W. (1999). Elementary preservice teachers' changing beliefs and instructional use of children's mathematical thinking. *Journal for Research in Mathematics Education*, 30(1), 89–110. <https://doi.org/10.2307/749631>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wilmer, H. H., Sherman, L. E., & Chein, J. M. (2017). Smartphones and cognition: A review of research exploring the links between mobile technology habits and cognitive

functioning. *Frontiers in Psychology*, 8, Article 605.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00605>

World Economic Forum. (2015, March 25). *How Finland is overhauling education*. <https://www.weforum.org/agenda/2015/03/how-finland-is-overhauling-education/>

Yağcı, R. (2008). *Sosyal bilgiler öğretiminde eleştirel düşünme: İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler öğretiminde, öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için uyguladıkları etkinliklerin değerlendirilmesi* (Tez No. 217092) [Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, 23(112), 7-17. <https://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5326>

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

EKLER

EK 1: Etik Kurul İzni



T.C.
AKSARAY ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Aksaray Üniversitesi- İlahî İlimler Fakültesi
Temel İlahî Bilimler Bölüm Başkanlığı Tarih: 04/09/2023
10:31



Sayı : E-34183927-000-00000858845
Konu : Başvurunuz Hk.

Sayın: Çağla DEMİRTAŞ

“Sınıf Öğretmenlerine Göre Öğrencilerin Düşünme Becerilerinin Gelişmesini Destekleyen ve Engelleyen Faktörlerin İncelenmesi” başlıklı 2023/05-42 protokol numaralı başvuru 28.08.2023 tarihli toplantıda kurulumuz tarafından incelenmiş, Üniversitemiz İnsan Araştırmaları Etik Kurulu Yönergesi’nde belirtilen etik ilkelere **uygun olduğuna** toplantıya katılan üyelerin oy birliği ile karar verilmiştir.

Bilgilerinize rica ederim.

Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin KAHRAMAN
Aksaray Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurul
Başkanı V.

Ek: İnsan Araştırmaları Etik Kurul Kararı

Evrakın elektronik imzalı suretine <https://e-belge.aksaray.edu.tr> adresinden 194a806c-b969-4576-9cfe-f9fb5385a883 kodu ile erişebilirsiniz.
Bu Belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu’nun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: 194A806C-B969-4576-9CFE-F9FB5385A883 Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/aksaray-universitesi-ebys>

Adres: tarih Bölümü
Telefon No: 2882194 Faks No: 2882125
e-Posta: naygun@aksaray.edu.tr İnternet Adresi:
<https://www.aksaray.edu.tr/>
KEP Adresi:

Ayrıntılı bilgi için: Necmettin AYGÜN
Profesör
Telefon No: 2882194



EK 2: Araştırma İzni



T.C.
AKSARAY VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-76490249-605.01-92005028
Konu : Veri Toplama ve Anket İzni

13/12/2023

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarih ve 2020/2 nolu genelgesi.
b) Aksaray Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 11/12/2023 tarihli ve E-45333631-605-00000895616 sayılı yazı ve ekleri.

İlgi (b) yazı ile; Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı 222267404 numaralı öğrencisi Çağla DEMİRTAŞ "**Sınıf Öğretmenlerine Göre Öğrencilerin Düşünme Becerilerinin Gelişmesini Destekleyen ve Engelleyen Faktörlerin İncelenmesi** " konulu veri toplama ve anket çalışmasını İlimiz Resmi İlkokul öğretmenlerine yönelik yapmak istemektedir.

Konu ile ilgili belgelerin ve anket sorularının incelenmesi neticesinde; Başvurunun Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri konulu ilgi (a) da kayıtlı Genelgede belirtilen usul ve esaslara uygun olarak yapıldığı anlaşılmış olup;

Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı 222267404 numaralı öğrencisi Çağla DEMİRTAŞ'ın "**Sınıf Öğretmenlerine Göre Öğrencilerin Düşünme Becerilerinin Gelişmesini Destekleyen ve Engelleyen Faktörlerin İncelenmesi** " konulu veri toplama ve anket çalışmasını İlimiz Resmi İlkokul öğretmenlerine yönelik yapma isteği; çalışmanın gönüllülük esasına dayandığı gözönünde bulundurularak; ilgi (a) Genelge esasları dahilinde; eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmamak, sorumluluk okul/kurum idarecilerinde olmak, çalışmalarda mühürlü ve imzalı materyalleri kullanmak, rapor sonuçlarını çalışmanın bitiminden sonra 30 gün içinde İl Millî Eğitim Müdürlüğümüze vermek ve uygulamanın 2023-2024 eğitim-öğretim yılı içerisinde tamamlanması koşuluyla, Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, olurlarınıza arz ederim.

Bilal AÇIR
İl Millî Eğitim Müdür V.

EK : İlgi Dilekçe ve Ekleri (18 Sayfa)

OLUR

Şeyma POLAT BALAK
Vali a.
Vali Yardımcısı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : İl Millî Eğitim Müdürlüğü Yeni Sanayi Mah. E-90 Bulv. No:47

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Valilik Ek Nolu Hizmet Binası

Bilgi için: Nurdan ANDAÇ

Telefon No : 0 (382) 213 68 40

Unvan : Programcı

E-Posta: arce68@meb.gov.tr

İnternet Adresi: <http://aksaray.meb.gov.tr/>

Faks:382136814

Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden **ae41-6437-3cb3-83e1-410c** kodu ile teyit edilebilir.

EK 3: Katılım Kabul Formu

Sayın Katılımcımız

Katılacağınız bu çalışma, “Sınıf Öğretmenlerine Göre Öğrencilerin Düşünme Becerilerinin Gelişimini Destekleyen ve Engelleyen Faktörlerin Belirlenmesi” adıyla Çağla DEMİRTAŞ tarafından 01.01.2025-01.04.2025 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Sınıf öğretmenlerine göre öğrencilerin düşünme becerilerinin gelişimini destekleyen ve engelleyen faktörleri belirlemektir.

Araştırmanın Nedeni: ☐ Bilimsel araştırma ☒ Tez çalışması

Araştırmanın Yapılacağı Yer(ler):

.....

Araştırma Uygulaması: ☐ Anket

☒ Görüşme

☐ Gözlem

☐ O.....

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı’nın ve okul/kurum yönetiminin izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çalışmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Veriler sadece araştırmada kullanılacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

Uygulamalar, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakabilirsiniz.

Katılımı onaylamadan önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : Çağla DEMİRTAŞ

İletişim Bilgileri

Yukarıda bilgileri bulunan araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

.../.../.....

İsim-Soyisim

İmza:

Katılımcı Adı-Soyadı :

Telefon Numarası :

EK 4: Öğretmen Görüşme Formu

YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU SORULARI

SORU - 1: Öğrencilerinizde düşünme becerileri açısından farklılıkları konusunda fikirleriniz nelerdir? Bu farkı bireysel özelliklerin nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz? Bu konuda görüşleriniz nelerdir?

SORU – 2: Ders işlerken öncesinde ya da sonrasında programın yapısı sizi nasıl etkiliyor? Programın yapısının öğrencilerin düşünme becerilerini nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?

- a. Hedefe uygunluğu açısından düşünme becerilerini nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz? Hedefe uygunluğun destekleyici mi yoksa engelleyici bir görev görüyor örnek vererek açıkla mısınız?
- b. Kazanımlar için ayrılan sürenin düşünme becerilerini nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?
- c. Okulun imkanlarının düşünme becerilerini nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?
- d. Sınıf seviyesinin düşünme becerilerini nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?

SORU – 3: Sınıfta kendinizi nasıl bir öğretmen olarak tanımlarsınız? Bu durumda öğrencilerinizin düşünme becerilerini nasıl etkilediğinizi düşünüyorsunuz?

SORU – 4: Düşünme becerilerini geliştirmesi açısından merkezi sınavlara nasıl bakıyorsunuz? Öğretmen öğrencilerini bu sınavlara hazırlarken bireyi düşünmeye yönlendirebilmesi konusunda fikirleriniz nelerdir?

SORU – 5: Bir öğretmen yaşadığı toplumdan sizce ne derece etkilenir? Peki toplumun bakış açısının bireyin düşünme becerilerinin gelişimini nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz? (Sahip olduğunuz eğitim seviyesi, cinsiyet vs. Açısından)

SORU – 6: Ders içeriklerini, düşünme becerilerini geliştirmesi açısından nasıl değerlendirirsiniz? Öğrencilerinizi bu anlamda yetiştirirken içeriğin sizi nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?

EK 5: Ders Gözlem Formu**Araştırmanın Adı:****Araştırmanın Amacı:****GÖZLEM FORMU**

Tarih: .../.../.....

DERS ADI:**SINIFI:****KAZANIM:****YER:****GÖZLEMÇİ:**

GÖZLEMLENECEK ÖĞRETMEN DAVRANIŞLARI	Yapıldı	Yapılmadı	Açıklamalar
DERSE GİRİŞ			
1.Derse doğrudan bilgi aktarımı yaparak başladı.			
2. Derse başlarken, öğrenci konu ile ilgili düşünmeye yönlendirildi.			
GELİŞME			
Analitik düşünme			
1.Karşılaştırma becerisine dair etkinlikler yapıldı.			
2.Sınıflama becerisine dair etkinlikler yapıldı.			
3.Parça-Bütün ilişkisine dair etkinlikler yapıldı.			
4.Sıralama becerisine dair etkinlikler yapıldı.			
5.Sebep-sonuç ilişkisine dair etkinlikler yapıldı.			
Eleştirel düşünme			
1.Genelleme becerisine dair etkinlik yapıldı.			

2.Tahmin becerisine dair etkinlik yapıldı.			
3.Nedenleri sorgulama becerisine dair etkinlik yapıldı.			
4.Verinin güvenilirliğini kontrol etme becerisine dair etkinlik yapıldı.			
Yaratıcılık			
1.Yaratıcı düşünmeye yönelik etkinlik yapıldı.			
Karar verme			
1.Karar verme becerisine yönelik etkinlik yapıldı.			
Problem çözme			
1.Problem çözme becerisine yönelik etkinlik yapıldı.			
DEĞERLENDİRME			
1.Değerlendirme soruları konu ile uyumluydu.			
2.Konunun anlaşılabilirliğini ölçecek düzeyde değerlendirme yapıldı.			
3.Değerlendirme soruları/etkinlikler üst düzey düşünme becerilerine yönelik miydi?			

ÖDEV:

Gözlem ile ilgili diğer hususlar:

5. BÖLÜM: SES KİRLİLİĞİ

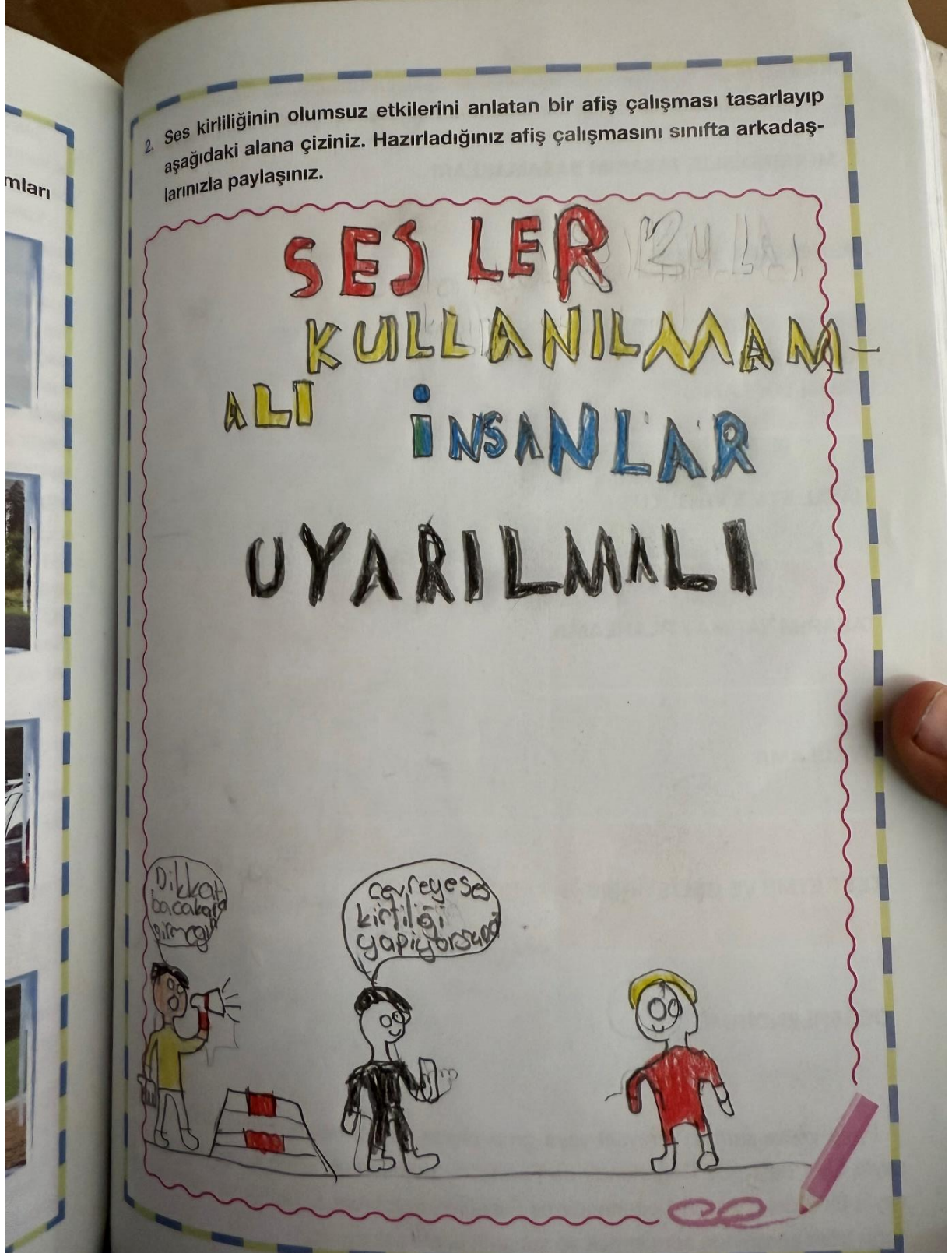
ANAHTAR KAVRAMLAR

- Ses kirliliği ve olumsuz etkileri
- Ses kirliliğini önlemek için yapılması gerekenler



Yukarıdaki görseli inceleyiniz. Acaba yüksek ses de çevre kirliliğine neden olabilir mi? Araştırınız. Araştırma sonuçlarınızı ve düşüncelerinizi arkadaşlarınızla paylaşınız.

EK 7: Fen Bilimleri Afiş Çalışması



EK 8: Aksaray Üniversitesi Tez Değerlendirme Formu

AKSARAY ÜNİVERSİTESİ TEZ DEĞERLENDİRME FORMU		
Öğrencinin Adı Soyadı: Çağla DEMİRTAŞ		EVET
Kapak		
1	Tez başlığı, tutanaktaki başlıkla aynı mı?	
2	Kapaktaki ay ve yıl savunmaya girilen tarihle tutarlı mı?	
3	Kapak format kılavuzdaki kapak formatına uygun mu?	
4	Kapakta yazılan tüm yazılar doğru olarak verilmiş mi?	
İçindekiler		
5	Sayfa numaraları tam verilmiş mi?	
6	Şekil, çizelge vb. listeleri verilmiş mi? Sıralaması doğru mu?	
7	Özet, abstract, giriş, sonuçlar vb. bölümler var mı?	
8	Yazım hataları kontrolü yapıldı mı?	
Giriş		
9	Hazırlanan tezin önemini anlatıyor mu?	
10	İkinci ve üçüncü dereceden başlık içermemeli kuralına uyuldu mu?	
Özet/Abstract		
11	Kılavuza uygun mu?	
12	Ay ve yıl savunmaya girilen tarihle tutarlı mı?	
13	Özet; tek sayfa, tek aralık, tek paragraf kuralına uygun olarak yazıldı mı?	
14	Bilim kodu, sayfa adedi, anahtar kelimeler ve tez danışmanı yazıldı mı?	
Kaynakça		
15	Kaynakların tamamına metin içinde atıf yapıldı mı?	
16	Kaynak formatı kılavuzdaki kaynak formatına uygun olarak hazırlanmış mı?	
17	Atıf formatı kılavuzdaki atıf formatına uygun mu?	
Atıf Yöntemi APA 7 ☐ CMS ☐ İSNAD ☐		
Genel Değerlendirme		
18	Etik beyan açıklaması okundu, uyuldu ve imzalandı mı?	
19	Kabul/Onay sayfası kılavuzdaki formata uygun olarak düzenlenmiş mi?	
20	Kabul /Onay sayfasında belirtilen oy birliği/oy çokluğu seçeneklerinden uygun olanı savunmayla tutarlı olacak şekilde belirlenmiş mi?	
21	Sayfa kenar boşlukları ve sayfa numaraları kılavuzdaki formatına uygun mu?	
22	Paragraf boşlukları ve metin satır aralığı kılavuza uygun olacak şekilde düzenlenmiş mi?	
23	Başlık yazımları kılavuzdaki başlık formatlarına uygun mu?	
24	Yazı tipi ve boyutu kılavuzdaki yazı tipi ve boyutu formatına uygun mu?	
25	Şekil, çizelge vb. açıklama ve numaralandırmaları kılavuzdaki formata uygun olarak yazılmış mı?	

İmza

Danışman Adı Soyadı