

T.C.

GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ TEMEL
EĞİTİM ANA BİLİM DALI

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME
BECERİSİNİ KAZANDIRMAYA YÖNELİK
UYGULADIKLARI
YÖNTEM, TEKNİK VE ETKİNLİKLERİN
KULLANIMININ İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Gözde BAŞTOPÇU

GAZİANTEP

OCAK 2018

T.C.

GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ TEMEL
EĞİTİM ANA BİLİM DALI

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME
BECERİSİ KAZANDIRMAYA YÖNELİK
UYGULADIKLARI
YÖNTEM, TEKNİK VE ETKİNLİKLERİN
KULLANIMININ İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Gözde BAŞTOPÇU

TEZ DANIŞMANI

Yrd. Doç. Dr. Melike ÖZYURT

GAZİANTEP

OCAK 2018

JÜRİ ONAY SAYFASI**Öğrencinin Adı ve Soyadı :** Gözde BAŞTOPÇU**Üniversite:** Gaziantep Üniversitesi**Enstitü:** Eğitim Bilimleri Enstitüsü**Ana bilim Dalı ve Programı:** Temel Eğitim Anabilim Dalı ve Sınıf Eğitimi Programı**Tezin Başlığı:** Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerisini Kazandırmaya Yönelik Uygulanan Yöntem, Teknik ve Etkinliklerin Kullanımının İncelenmesi**Tezin Savunma Tarihi** : 11.01.2018

Bu tezin Yüksek Lisans tezi olarak gerekli şartları sağladığını onaylarım.

Doç. Dr. Ayhan DOĞAN

Enstitü ABD Başkanı

Bu tez tarafımda okunmuş, kapsamı ve niteliği açısından bir Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Yrd. Doç. Dr. Melike ÖZYURT

Tez Danışmanı

Bu tez tarafımızca okunmuş, kapsam ve niteliği açısından bir Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri:

İmza

Yrd.Doç. Dr. Melike ÖZYURT

Yrd.Doç. Dr. Ayşe ÖZTÜRK

Doç. Dr. Ayten Pınar BAL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Onayı

Prof. Dr. Mehmet Fatih ÖZMANTAR

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BELGESİ

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.

İmza:

Adı ve Soyadı: Gözde BAŞTOPÇU

Öğrenci Numarası: 201622751

Tezin Savunma Tarihi: 11.01.2018

ÖZET

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİSİNİ KAZANDIRMAYA YÖNELİK UYGULADIKLARI YÖNTEM, TEKNİK ve ETKİNLİKLERİN KULLANIMININ İNCELENMESİ

Baştopçu, Gözde

Yüksek Lisans Tezi, Temel Eğitim ABD

Sınıf Eğitimi Programı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Melike ÖZYURT

Ocak, 2018, 177 sayfa

Bu araştırmayla öğrencilerin eleştirel düşünme becerisini kazandırmaya yönelik uyguladıkları yöntem, teknik ve etkinliklerin sınıf öğretmenleri tarafından kullanma sıklıklarının ve öğretmenlerin bunları uygularken karşılaştıkları sorunların incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma evrenini 2016-2017 Öğretim Yılında, Gaziantep il merkezinde görev yapan 1550 sınıf öğretmeni (1, 2, 3, 4. Sınıf öğretmeni) oluşturmuştur. Bu evrenden random örnekleme yöntemiyle belirlenen 28 ilkokuldan 618 sınıf öğretmeni örnekleme alınmıştır. Ayrıca maksimum çeşitlilik yöntemi ile seçilen 16 sınıf öğretmeniyle de görüşme yapılmıştır.

Karma araştırma yönteminin uygulandığı araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen Eleştirel Düşünmeyi Geliştiren Yöntem, Teknik ve Etkinlikleri Kullanma Sıklığı Anketi ve görüşme formu kullanılmıştır. 18 maddeden oluşan anket üçlü likert tipi derecelendirme (3) “her zaman”, (2) “ara sıra” ve (1) “hiçbir zaman” şeklinde düzenlenmiştir. Araştırmanın diğer veri toplama aracı olan yarı yapılandırılmış görüşme formu ise 10 açık uçlu sorudan oluşmaktadır.

Araştırmada nicel verilerin çözümlenmesinde frekans analizi uygulanmıştır. Nitel veriler ise betimsel analiz tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenler tarafından *en sık kullanılan* yöntemin “Problem Çözme” (% 63,9); tekniğin “Soru cevap” (% 88,7); etkinliğin “Nedenini açıklama” (% 54,9); sorunun “Velilerin ilgisizliği” (% 86,9) olduğu belirlenmiştir. *En seyrek kullanılan* yöntemin “Örnek olay incelemesi” (%13,8); tekniğin “Altı şapka düşünme” (%51,1); etkinliğin “Çelişkili durumlar yaratma” (%20,9) olduğu bulunmuştur. Araştırmada ayrıca sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisini kazandırmak için önerilen yöntem, teknik ve etkinlikleri uygulama da sınıfların kalabalık olması, zamana daha çok ihtiyaç duyulması nedeni sorun yaşadıkları tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: İlkokul Öğretim Programı, Eleştirel Düşünme, Yöntem, Teknik, Etkinlik

ABSTRACT

THE ANALYSIS OF METHODS, TECHNIQUES AND ACTIVITIES USED BY ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS' INTENDED TO ACQUIRE CRITICAL THINKING ABILITY

Bastopcu, Gozde

MA Thesis, Department of Primary Education

Program in Primary School Education

Advisor: Asst. Prof. Melike OZYURT

January, 2018, 177 pages

This research was conducted to analyze elementary school teachers' frequencies of using the methods, techniques and activities intended for students to acquire critical thinking skills and the problems encountered while implementing them. The population of the study is comprised of 1550 (1st, 2nd, 3rd and 4th grades) elementary school teachers serving in Gaziantep province in the 2016-2017 Academic Year. 618 elementary school teachers selected using random sampling from this population was included in the research. Moreover, interviews were conducted with 16 elementary school teachers selected using the maximized variation method.

"Frequency Questionnaire of Using Methods, Techniques and Activities Suggested to Improve Critical Thinking" and an interview form were used as the data collection tools in the study in which mixed research method was utilized. The questionnaire with a three-point Likert type scale (3: "always", 2: "sometimes" and 1: "never") was comprised of 18 items. The semi-structured interview form which is another other data collection tool of the study consists of 10 open-ended questions.

Frequency analysis was employed in the analysis of the quantitative data in the study. On the other hand, the qualitative data were analyzed using the descriptive analysis technique. The study results revealed that the *most frequently used* method used by the teachers is "Problem solving" (63,9%); the technique is "Question-answer" (88,7%); the activity is "Explaining reason" (54,9%) and the problem is "Parents' indifference" (86,9%). It was also found out that *the least frequently used* method is "Case study" (13,8%); the technique is "Six thinking hats" (51,1%) and the activity is "Creating complex cases" (20,9%). Additionally, it was made out that elementary school teachers have trouble implementing the methods, techniques and activities owing to needing more time and crowded classrooms.

Keywords: Primary School Curriculum, Critical Thinking, Method, Technique, Activity

ÖN SÖZ

Öncelikle tüm öğrenim hayatım boyunca maddi manevi yanımda olarak beni yüreklendiren ve destekleyen annem Şakire BAŞTOPÇU'ya teşekkür ediyorum.

Yüksek lisans eğitimimin başından sonuna kadar değerli katkılarıyla her zaman bana yol gösteren, yardımını esirgemeyen danışmanım Sayın Yrd. Doç. Dr. Melike ÖZYURT'a teşekkür ediyorum.

Ayrıca tez çalışmam süresinde benden desteğini esirgemeyen sevgili Nur KARACA, Melih BAŞTOPÇU ve Selman BEZİRGAN'na, anketlerin uygulanmasında emeği geçen bütün meslektaşlarıma sonsuz teşekkürler...

Ocak, 2018
Gözde BAŞTOPÇU

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	iv
ÖN SÖZ	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ.....	ix
EKLER LİSTESİ.....	xi
SEMBOLLER ve KISALTMALAR.....	xii

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1.Araştırmanın Problemi	3
1.1.1.Problem Durumu.....	3
1.2.Araştırmanın Amacı	5
1.2.1.Alt Amaçlar.....	5
1.3.Araştırmanın Önemi.....	6
1.4.Sayıtlılar.	7
1.5.Sınırlılıklar.....	8
1.6.Tanımlar.....	8

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1.Düşünme Nedir?.....	9
2.2.Eleştirel Düşünme	11
2.2.1.Eleştirel Düşünmenin Boyutları.....	11
2.2.2.Eleştirel Düşünmenin Becerileri.....	12
2.2.3.Eleştirel Düşünmenin Eğilimleri.....	16
2.2.4.Eleştirel Düşünmenin Eğitimi.....	18
2.2.4.1.Konu Temelli Eleştirel Düşünme Öğretimi	18
2.2.4.2.Beceri Temelli Eleştirel Düşünme Öğretimi	19
2.2.4.3.Karma Yaklaşımla Eleştirel Düşünme Öğretimi.....	19
2.3.Eleştirel Düşünen Öğrenci Davranışları	20
2.4.Eleştirel Düşünmenin Öğretiminde Öğretmenin Sorumlulukları.....	22
2.5.Eleştirel Düşünmede Sınıf Ortamı.....	25
2.6.İlköğretim Hayat Bilgisi Programında Eleştirel Düşünme.....	27

2.6.1.İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda Ve Literatürde Eleştirel Düşünme Becerisini Kazandırmak İçin Önerilen Yöntemler	34
2.6.1.1.Anlatım (Düz Anlatım).....	35
2.6.1.2.Tartışma Yöntemi	36
2.6.1.3.Örnek Olay Yöntemi	37
2.6.1.4.Probleme Dayalı Öğrenme Yöntemi	39
2.6.1.5.İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi.....	41
2.6.1.6.Gösterip-Yaptırma Yöntemi	43
2.6.1.7.Görüş Geliştirme	43
2.6.2.İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda Eleştirel Düşünme Becerisini Kazandırmak İçin Önerilen Teknikler	44
2.6.2.1.Soru- Cevap.....	44
2.6.2.2.Beyin Fırtınası.....	46
2.6.2.3.Rol Oynama Ve Drama.....	46
2.6.2.4.Altı Şapka Düşünme Tekniği.....	47
2.7.İlgili Araştırmalar	48
2.7.1.Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	48
2.7.2.Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	57

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1.Araştırmanın Yöntemi.....	63
3.2.Evren Ve Örneklem	64
3.3.Veriler Toplama Araçları.....	65
3.3.1. Hayat Bilgisi Dersinde Öğrencilere Eleştirel Düşünme Becerisi Kazandırmak İçin Önerilen Yöntem, Teknik Ve Etkinliklerin Kullanılma Sıklıklarını Belirlemek Amacıyla Geliştirilen Anket Soruları	66
3.3.2. Hayat Bilgisi Dersinde Öğrencilere Eleştirel Düşünme Becerisi Kazandırmak İçin Önerilen Yöntem, Teknik Ve Etkinliklerin Kullanılma Sıklıklarını Belirlemek Amacıyla Geliştirilen Anket Soruları	66
3.4.Verilerin Toplanması	67
3.5.Verilerin Analizi	68

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

4.1.Araştırmanın Alt Amaçlarına İlişkin Bulgular	69
4.1.1.Araştırmanın Birinci Alt Amacıyla İlgili Bulgular.....	69

4.1.2.Araştırmanın İkinci Alt Amacıyla İlişkin Bulgular.....	73
4.1.3.Araştırmanın Üçüncü Alt Amacıyla İlişkin Bulgular.....	81
4.1.4.Araştırmanın Dördüncü Alt Amacıyla İlişkin Bulgular.....	92
4.1.5.Araştırmanın Beşinci Alt Amacıyla İlişkin Bulgular.....	106
4.1.6.Araştırmanın Altıncı Alt Amacına İlişkin Bulgular.....	108

BÖLÜM V

TARTIŞMA

5.1.Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerisini Geliştirmek İçin Uyguladıkları Yöntem, Teknik ve Etkinlikler.....	114
--	-----

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1.Sonuçlar.....	121
6.2.Öneriler.....	127

KAYNAKÇA.....	129
----------------------	------------

EKLER.....	149
-------------------	------------

ÖZGEÇMİŞ.....	161
----------------------	------------

TABLOLAR LİSTESİ

Sayfa

Tablo 2.1. Hayat Bilgisi Dersi'nde yer alan eleştirel düşünme becerisini sağlamaya yönelik kazanımların sınıf düzeyine ve temalara göre dağılımları.....	31
Tablo 2.2. Hayat Bilgisi Dersinde Eleştirel Düşünce Becerilerine Yönelik Kazanımlar ve Eleştirel Düşünmenin Alt Becerileri.....	33
Tablo 3.1. Demografik özelliklere göre öğretmen dağılımları.....	64
Tablo 4.1. Öğretim Yöntemlerin Kullanılma Sıklığına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	70
Tablo 4.2. Öğretim Tekniklerin Kullanılma Sıklıklarına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı	71
Tablo 4.3. Sınıf İçi Etkinliklerin Uygulanma Sıklıklarına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	72
Tablo 4.4. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Öğretim Yöntemlerini Kullanım Sıklıkları.....	73
Tablo 4.5. Öğretmenlerin Hizmet içi Eğitim Alma Durumlarına Göre Yöntemleri Kullanım Sıklıkları.....	74
Tablo 4.6. Öğretmenlerin Sınıf Kademesine Göre Öğretim Yöntemlerini Kullanım Sıklıkları.....	76
Tablo 4.7. Öğretmenlerin Sınıf Mevcutlarına Göre Yöntemleri Kullanım Sıklıkları.....	78
Tablo 4.8. Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Yöntemleri Kullanım Sıklıkları.....	79
Tablo 4.9. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Öğretim Tekniklerini Kullanım Sıklıkları.....	82
Tablo 4.10. Öğretmenlerin Hizmet içi Eğitim Alma Durumlarına Göre Teknikleri Kullanım Sıklıkları.....	84
Tablo 4.11. Öğretmenlerin Sınıf Mevcuduna Göre Teknikleri Kullanım Sıklıkları.....	85
Tablo 4.12. Öğretmenlerin Sınıf Kademesine Göre Öğretim Tekniklerini Kullanım Sıklıkları.....	87
Tablo 4.13. Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Teknikleri Kullanım Sıklıkları.....	90
Tablo 4.14. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Öğretim Etkinliklerini Kullanım Sıklıkları.....	93
Tablo 4.15. Öğretmenlerin Hizmet içi Eğitim Alma Durumlarına Göre Etkinlikleri Kullanım Sıklıkları.....	95

Tablo 4.16. Öğretmenlerin Sınıf Kademesine Göre Etkinlikleri Kullanım Sıklıkları.....	98
Tablo 4.17. Öğretmenlerin Sınıf Mevcuduna Göre Etkinlikleri Kullanım Sıklıkları.....	101
Tablo 4.18. Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Etkinlikleri Kullanım Sıklıkları.....	103
Tablo 4.19. Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	107
Tablo 4. 20. Görüşme verilerine göre eleştirel düşünme becerisini geliştirmek için yapılan uygulamalar.....	108
Tablo 4.21. Görüşme verilerine göre öğretmenlerin tercih ettikleri yöntem, teknik ve etkinlikler.....	110



EKLER LİSTESİ

Sayfa

EK 1. Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerisini Kazandırmak İçin Önerilen Yöntem, Teknik ve Etkinlikleri Kullanma Eğilimlerine Yönelik Anket Formu.....	149
EK 2. Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerisinin Kazandırmak İçin Önerilen Yöntem, Teknik ve Etkinlikleri Kullanma Eğilimlerine Yönelik Görüşme Formu.....	153
EK 3. Valilik İzin Yazısı.....	157
EK 4. Kaymakamlık İzin Yazısı.....	158
EK 5. İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Yazısı.....	159
EK 6. İzin Alınan Okulların Listesi.....	160

SEMBOLLER ve KISALTMALAR (Symbols and Abbreviations)

Toplam Sayı	N
Frekans	f
Yüzde	%
Öğretmen	Ö



BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Günümüzde küreselleşmeyle birlikte, gelişen bilgi ve iletişim teknolojisinin de etkisiyle ihtiyaç duyulan insan kaynağının yetiştirilmesini sağlayacak şekilde eğitim sistemimizin yapılandırılması önem taşımaktadır. Bu yüzden eğitim anlayışımızı da çağın gereksinimlerine cevap verecek şekilde düzenlenmelidir. Bundan dolayı bireylerden bilgiyi depolayıp onları ezberlenmek yerine, beş duyu organıyla algıladığımız bilgileri ayıklayarak onlardan gerekli olanları işlememiz ve bu bilgilerle eski bilgiler arasında bağlantılar kurarak ürettiğimiz yeni bilgileri yaşamımızda etkili olarak kullanmamız beklenmektedir.

Çağımızda problemler üzerinde çok yönlü düşünebilen, değerlendirmeler yaparak çıkarımlarda bulunan bireylere daha fazla ihtiyaç duyulması sebebiyle, bizler de öncelikle çevremizdeki bilgileri doğru bir şekilde filtreleyerek ve bu bilgileri uygun bir şekilde yorumlanabilmeliyiz. Bu yüzden öğrencilerde de dünyayı sorgulayan ve değerlendirmeler yapabilen bir zihinsel alışkanlık oluşturmak, onları yaşam karşısında tek başlarına değerlendirme yapabilecek kapasiteyle donatmak bir zorunluluk oluşturmuştur (MEB, 2007). Bu gereksinimlerden hareketle eleştirel düşünme becerisinin öğretimi uzun yıllardır eğitimimizin amaçlarından bir tanesi haline gelmiştir. Özellikle 1980’lerden itibaren eleştirel düşünme eğitiminin üzerinde durulmuş ve eleştirel düşünme gücünün gelişimini destekleyen eğitim programları etkin olarak kullanılmaya başlanmıştır (Kayabaşı, 1995b; Kaya, 1997; Çekiç, 2007; Simpson ve Courtney, 2002). Türkiye’de ise düşünme eğitimi 2007’de ortaokulda ders olarak okutulmuştur.

Ersoy’e (2011) göre düşünme eğitimi sırasında öğrenciler bir problem karşısında çok yönlü düşünerek çözüm yolları ararken problem çözme becerileriyle birlikte eleştirel düşünme becerileri de geliştirmektedirler. Bu düşünceye paralel olarak Chaffee’e (2000) göre eleştirel düşünme becerisi karar verme ve problem

çözme süreçlerini olumlu yönde etkilemektedir. Bu süreçleri etkili bir şekilde hayatımızda kullanmak için de ilk olarak düşünme becerisi eğitime ihtiyacımız vardır. Özellikle eleştirel düşünme becerisinin ilkokul düzeyinden itibaren sistematik bir şekilde kazandırılması gerekir. Bu yüzden çocukların bu beceriyi çevresinden ve ailesinden kazanması yerine, eğitilmiş ve deneyimli bir öğretmenden kazanması daha yararlıdır (Schafersman, 1991). Çünkü eleştirel düşünen insanlar bilgiyi ve kendi düşünme şekillerini düzenli bir şekilde değerlendirirler ve bu değerlendirme analiz etme, kavramlaştırma, tanımlama, inceleme, dinleme, sorgulama, akıl yürütme, sentezleme gibi birçok beceriyi beraberinde getirir (Karabacak, 2011). Karadeniz’e (2006)’ya göre ise bireylere erken yaşlardan itibaren eleştirel düşünme becerisi öğretiminin verilmesinin sebepleri şu şekilde sıralanabilir:

- Öğrenciler reklam, propaganda gibi günlük yaşam etkenlerinden olumsuz etkilenerek materyalistik değerlere odaklanabilir, sağlıksız beslenme alışkanlığı kazanabilir ya da bazı ürünlere karşı yersiz isteklerde bulunabilirler. Çocukların günlük yaşamlarında eleştirel düşünme becerisini kullanmaları sağlanırsa bu gibi olumsuz durumlar ortadan kalkacaktır.
- Öğrencilere eleştirel düşünme becerisi sayesinde olasılıkları hesaplayarak, konu veya sorunla ilgili bilgi toplayarak mantıklı karar verirler. Dolayısıyla, eleştirel düşünme becerisi kazanmış bir öğrencinin doğru kararlar alabilme olasılığı daha yüksektir.
- Eleştirel düşünme becerisinin öğretimi ile öğrencilerin sosyal yaşam problemleriyle ilgili fikir yürütmeleri, bu problemlere çözümler sunmaları, eleştirel gözlemler yapabilmeleri, demokratik hak ve özgürlükleri savunucuları olmaları, toplumda özerk bireyler haline gelmelere sağlanacaktır (Akınoğlu, 2001).

Munzur’a (1999) göre ise eleştirel düşünme becerisi eğitimi öğrencilere faydaları şunlardır:

- Öğrencilerin grup içi iletişim yoluyla, derslere etkin katılımlarını ve güdülenmelerini sağlar.
- Öğrencilerin kendi kendilerine düşüncelerini ve karar vermelerini sağlar.
- Öğrencilerin çevresindekilerle ilişkilerine yön verir. Daha duyarlı olmalarını sağlar.

- Öğrencilerde kalıcı bilgi oluşmasına yardımcı olur.
- Öğrencilerde öz biliş gelişimini katkıda bulunur.
- Öğrencilere karşı görüşe saygı duymayı öğretir.
- Öğrencilere öz güven kazandırır.
- Öğrencilerin duyuşsal açıdan iyi hissetmelerine yardımcı olur.
- Öğrencileri araştırma yapmaya güdüler (Akt. Kalkan, 2008).

Bu bağlamda bu beceriyi sistematik bir şekilde öğrencilere kazandırmak için atılan ilk adım eğitim programlarına temel becerilerden biri olarak eleştirel düşünme becerisinin de konulması olmuştur.

1.1.ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ

1.1.1. Problem Durumu

Hayat Bilgisi programı (2016)'nda temel beceriler arasında eleştirel düşünme becerisi yer almaktadır. Programda bu beceriyi öğrencilere kazandırmak için önerilen yöntem, teknik ve etkinliklere de yer verilmektedir. Programda bütün öğretmenlerin uygulaması için aynı yöntem, teknikler önerilse de genel olarak ülkemizde öğretmenlerin ve öğrencilerin bulunduğu koşullar çok farklı olabilmektedir. Bu konuyla bağlantılı olarak Yağcı'nın (2008) yaptığı araştırmanın sonuçlarına göre eleştirel düşünme becerisinin önündeki bazı engeller şunlardır: sınıf içi etkinliklerin öğrenci düzeyine uygun olmaması, ders süresinin yetersiz olması, araç gereçlerin kısıtlı olması, farklı etkinliklere yer verilmemesi, sınıfların kalabalık olması, ekonomik sıkıntılar vb...

Ayrıca ilgili alan yazın incelendiğinde, eleştirel düşünme becerisinin öğrencilerde nasıl geliştirilmesi gerektiğiyle ilgili birçok araştırma yapıldığı görülmektedir. Demir (2006) "İlköğretim Dördüncü ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Derslerinde Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" adlı çalışmada yeni programın eleştirel düşünme becerisi daha iyi kazandırdığı sonucuna ulaşmıştır. Yang (2012) tarafından yapılan "eleştirel düşünme becerisi öğretime yönelik sınıf içi uygulamalar" adlı çalışmada, eleştirel düşünme öğretime dayalı uygulamaların ilköğretim yedinci ve sekizinci sınıf

öğrencilerinin eleştirel düşünebilme yeteneklerinin ve eğilimlerinin geliştiği belirlenmiştir.

Kalkan (2008) ve Öztürk ve Ulusoy (2008) araştırmalarında öğrencinin yaşı ve eleştirel düşünme becerisi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulmuştur. Ancak Facione (1990) Claytor (1997), Jenkins (1998), Rudd, Baker ve diğerleri (2000), Rodriguez (2000) ve Thompson (2001) ise yaşı eleştirel düşünme becerisi üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığını belirtmişlerdir. Aynı zamanda Cole ve Williams (1973), Demir (2006), Akbıyık (2002), Kürüm (2002), Williams (2002) ve Varaki (2006) eleştirel düşünme becerisi ile akademik başarı arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Akyüz ve Samsa (2009) da Harmanlanmış öğrenme ortamı ile eleştirel düşünme becerisi arasındaki ilişkiyi araştırmış ve anlamlı bir ilişki bulamamıştır. Bunlara ek olarak Reed (1998), Tokyürek (2001), Kürüm (2002), Özdemir (2003), Aral (2005), Karadeniz (2006) ve Bulut (2006) ise araştırmalarında eleştirel düşünme becerisi ile cinsiyet değişkeni arasındaki ilişkinin anlamlı bir farklılık oluşturmadığı belirtmiştir. Ayrıca Dil (2001) ve Bodur (2010) eleştirel düşünme becerisi ile anne baba tutumu ve anne baba eğitim düzeyi arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu ifade etmişlerdir. Akyüz ve Samsa (2009) ise eleştirel düşünme becerisi ve aktif öğrenme ortamları arasında (örnek olay yöntemi, kavram haritaları, açık uçlu deney tekniği, proje, problem çözme, bilgisayar destekli öğrenme, gözlem, tartışma ve araştırma tabanlı etkinlik) pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulmuşlardır. Özdemir ve Yalın (2007), Aydede ve Kesercioğlu (2010), Johnson (2010) eleştirel düşünme becerisi üzerinde işbirlikli öğrenme ortamının bireysel eğitim ortamına göre daha etkili olduğu sonucunu bulmuşlardır. Keskin (2006) performansa dayalı öğrenme ve değerlendirmenin diğer değerlendirme yöntemlerine göre eleştirel düşünmeyi artırdığı belirtmiştir. Tokyürek (2001) ve McKee (1988) öğretmen tutum ve davranışları ile eleştirel düşünme becerisi arasındaki ilişkiyi araştırmış ve ikisi arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Kazancı (1989), Lumpkin (1992), Allison (1993), Onwuegbuzie (2001) ve Polat (2014) araştırmalarında eleştirel düşünme becerisini sınıf düzeyi açısından incelemiş; pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Keskin (2006) performansa dayalı öğrenme ve değerlendirmenin diğer değerlendirme yöntemlerine göre eleştirel düşünmeyi artırdığını belirtmişlerdir. Eşme (2005) okullarda verilen eğitimin eleştirel düşünme ve kişiye kendini ifade etme becerisi kazandırmadığını; daha çok otoriteye bağlı

kalmayı aşıladığını belirtmiştir. Son olarak Novak (2000), Şentürk (2009), Varaki (2006) ve Weinstock, Assor ve Broide (2008) eleştirel düşünme becerisi ile kalabalık ve demokratik olmayan sınıf ortamları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu bulmuştur.

Hem yurtiçinde hem yurt dışında bu konuda yapılan araştırmalar incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisini kazandırmak amacıyla alan yazında önerilen yöntem, teknik ve etkinlikleri kullanma eğilimlerine yönelik yapılan araştırmaların sınırlı sayıda olduğu dikkati çekmektedir. Benzer şekilde literatürde önerilen yöntem, teknik ve etkinlikleri kullanırken sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunların ne olduğuna dair yapılan araştırmaların da kısıtlı düzeyde olduğu görülmüştür. Bu araştırmada ise eleştirel düşünme becerisini geliştirmek için literatürden farklı olarak Hayat Bilgisi programı (2016)'nda ve alan yazınında önerilen yöntem, teknik ve etkinlikleri sınıf öğretmenlerinin kullanma sıklıklarına ve bu yöntem, teknik ve etkinlikleri uygularken karşılaştıkları sorunlara değinilecektir.

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmayla sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisini geliştirmeye yönelik uyguladıkları yöntem, teknik ve etkinlikleri kullanma sıklıklarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın bir diğer amacı da öğretmenlerin kullandıkları eleştirel düşünmeyi geliştiren yöntem, teknik ve etkinlikleri kullanma sıklıkları ve bunları tercih etme sebepleriyle bu yöntem, teknik ve etkinlikleri uygulamada karşılaştıkları sorunların belirlenmesidir. Araştırmanın alt amaçları ise aşağıda sunulmaktadır:

1.2.1. Alt Amaçlar

1. Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünmeyi geliştiren
 - 1.1. Yöntemleri,
 - 1.2. Teknikleri,
 - 1.3. Etkinlikleri kullanma sıklıkları nedir?
2. Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünmeyi geliştiren yöntemleri kullanma sıklıkları,

- 2.1. Cinsiyet,
- 2.2. Kıdem,
- 2.3. Sınıf mevcudu,
- 2.4. Sınıf kademesi,
- 2.5. Hizmet içi eğitim alma durumuna göre nasıldır ?
3. Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünmeyi geliştiren teknikleri kullanma sıklıkları,
 - 3.1. Cinsiyet,
 - 3.2. Kıdem,
 - 3.3. Sınıf mevcudu,
 - 3.4. Sınıf kademesi,
 - 3.5. Hizmet içi eğitim alma durumuna göre nasıldır ?
4. Sınıf öğretmenlerinin Hayat bilgisi programı (2016)'nda eleştirel düşünmeyi geliştirdiği önerilen etkinlikleri kullanma sıklıkları,
 - 4.1. Cinsiyet,
 - 4.2. Kıdem,
 - 4.3. Sınıf mevcudu,
 - 4.4. Sınıf kademesi,
 - 4.5. Hizmet içi eğitim alma durumuna göre nasıldır ?
5. Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünmeyi geliştiren yöntem, teknik ve etkinliklerin kullanımında karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
6. Sınıf öğretmenlerinin kullandıkları eleştirel düşünmeyi geliştiren yöntem, teknik ve etkinliklerin kullanımına ilişkin görüşleri nelerdir ?

1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Eleştirel düşünme becerisi demokratik toplum yaşamımız için de gerekli olmaktadır (Kürüm, 2002). Çünkü eleştirel düşünen bireyler yeni ve farklı görüşler geliştirerek bu düşüncelerini rahatlıkla dile getirmektedirler. Dünya ülkeleri eleştirel düşünme becerisine sahip olmayan insanlardan oluşan bir toplumun gelişmiş bir toplum olmayacağı konusunda hemfikirdir. Bu bağlamda Vural ve Kutlu'ya (2005) göre bugün, gelişmekte olan ülkelerin eğitim sistemlerine yapılan eleştirilerden biri, derslerin ezbere dayalı olması, eleştirel düşünme becerisini geliştirecek şekilde düzenlenmemiş olmasıdır. Çünkü ülkelerin gelişme sebeplerinden biri de yeni bilgilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme yoluyla üretilmesidir (Kalkan, 2008). Bu

sebeple eleştirel düşünme becerisinin öğretimi konusuna okulların ve öğretmenlerin önem vermesi gerekmektedir.

Bu becerinin gelişmesi için öğretmenlerin öğrencilere bilgiye ulaşma, bilgiyi üretme ve kullanmayı öğrenme konusunda rehberlik etmesi önem arz etmektedir (Karadeniz, 2006). Ayrıca öğrencilerin bilginin edilgen alıcıları olmak yerini, eleştirel düşünme sayesinde bilgi yoğunluğu karşısında gerekli ölçüt ve stratejileri geliştirerek bilgiyi ayıklamada ve işlemede eleştirel seçici olabilmeleri öğretilmelidir (Şahinel, 2001). Karadeniz'e (2006) göre çocuklarda eleştirel düşünme becerisini geliştirmek için öğretim programlarında eleştirel düşünme becerisinin yer alması gerekir. Türkiye'de bu konuda atılan en önemli adımlardan birisi de 2005-2006 eğitim öğretim yılı itibarıyla tüm ilköğretim programlarında değişikliğe gidilmiş olmasıdır. Bu değişiklikle birlikte temel becerilerden biri olan eleştirel düşünme becerisi de programa girmiştir.

Ayrıca Hayat bilgisi programı (2016)'nın temel becerilerinden birisi eleştirel düşünme becerisidir. Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisini kazandırmak amacıyla programda önerilen yöntem, teknik ve etkinlikleri kullanma sıklıklarıyla birlikte öğretmenlerin bu süreçte yaşadıkları zorluklara da değinilmiştir (Aykaç, 2007; Mark, 2007). Bu zorlukların tespit edilip ortadan kaldırılabilmesi için programı uygulayıcılarının görüşlerine ihtiyaç duyulmaktadır (Yağcı, 2008). Programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda belirlenen eksiklikler giderilerek program geliştirilebilir. Bu çalışmadan elde edilecek sonuçlara göre Hayat Bilgisi Ders Programı (2016)'nda eleştirel düşünme becerisinin kazandırılmasında kullanılan etkinliklerin değiştirilmesi ya da geliştirilmesinin önerileceği düşünülmektedir. Ayrıca bu bağlamda çalışmayla Hayat Bilgisi öğretim programı (2016) hakkında da fikir yürütülmesi sağlanacaktır.

1.4. SAYILTILAR

Araştırmada sınıf öğretmenlerine veri toplama aracı olarak uygulanmış olan “Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerisinin Kazandırmak İçin Önerilen Yöntem, Teknik ve Etkinlikleri Kullanma Eğilimlerine Yönelik Anket ve Görüşme Formu” nun gerçekleri yansıtacak şekilde cevaplandığı varsayılmaktadır.

1.5. SINIRLILIKLAR

Bu araştırma;

1. 2016-2017 eğitim-öğretim yılında, Gaziantep il merkezinde bulunan 28 ilkokulda görev yapan 618 sınıf öğretmeniyle,
2. İlkokul Hayat Bilgisi öğretim programı (2016)'nda ve ilgili literatürde önerilen eleştirel düşünme becerisini geliştireceği düşünülen yöntem, teknik ve etkinliklerle,
3. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin mesleki tecrübelerine dayanarak ankete ve görüşme sorularına verdiği cevaplarla sınırlıdır.

1.6. TANIMLAR

İlköğretim Programı: Millî Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığının 19.01.2018 tarih ve 13 sayılı kararı ile ülke genelinde uygulanmak üzere kabul edilen İlkokul Matematik (1-4. Sınıf), İlkokul Türkçe (1-4. Sınıf), İlkokul Hayat Bilgisi (1, 2 ve 3. Sınıf), İlkokul Sosyal Bilgiler (4. Sınıf), İlkokul Fen ve Teknoloji (4. Sınıf) ders öğretim programlarıdır (MEB, 2018).

Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı: 652 sayılı Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararnamenin 28. maddesinin 6. fıkrasının (a) bendi hükmü gereğince Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığında oluşturulan komisyon tarafından izleme ve değerlendirme çalışmaları doğrultusunda güncellenen İlkokul Hayat Bilgisi Dersi (1, 2 ve 3. Sınıflar) Öğretim Programıdır.

Yöntem: hedefleri gerçekleştirmek amacıyla teknikleri, içeriği, araç-gereçleri belirleyen öğretme yoludur (Saracaloğlu, 2003).

Teknik: Öğretim etkinliği için başvurulması gereken beceri ve işlemdir (Erdem, 2006).

Eleştirel Düşünme: Eleştirel düşünme; yorum, analiz, değerlendirme ve çıkarımların yanında delillerin, kavramların, yöntemlerin, ölçütlerin ve bağlamların açıklanmasıyla bir amaç doğrultusunda yargıda bulunma ve karar verme sürecidir (Özdemir, 2005).

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın bu bölümünde düşünme, eleştirel düşünme, eleştirel düşünme becerileri, eğilimleri ve eğitimi, eleştirel düşünen öğrenci davranışları, eleştirel düşünmenin eğitiminde öğretmenin sorumlulukları, eleştirel düşünmede sınıf ortamı ve ilgili araştırmalar yer almaktadır.

2.1. DÜŞÜNME NEDİR?

Düşünmeyle ilgili olarak ilk çağlardan beri birbirinden farklı tanımlamalarda yapılmıştır. Bunlardan bazıları aşağıdaki gibidir.

Özcan (2007) düşünmenin, belirsizlik durumlarında zihin hücrelerinin aktif şekilde etkileşime girerek olayları çözümleme süreci olduğunu belirtmiştir. Düşünme; kavramlar veya olaylar arasında anlamlı bir neden sonuç ilişkisi kurmamızı sağlayan; araştırma, yansıtma, eleştirme, sorgulama, problem çözme vb zihinsel etkinlikleri de içine alan bir süreçtir (Aybek, 2006). Walker (2003) çalışmasında Dewey'in fikirlerine göre iyi bir düşünme için bilgiyi bilmenin yanında istekli olmanın da gerekli olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca düşünme alışkanlığının gelişmesi için 3 tutumun öneminden bahsetmiştir: açık fikirlilik, içtenlilik, sorumluluk.

Düşünme hayatımızı sürdürebilmek için çok önemlidir. Hayatı kolaylaştırabilmek için öncelikle; duyu organlarımızla elde ettiğimiz bilgileri doğru bir şekilde analiz ederek bizler için yararlı olanları seçip günlük yaşamımızda karşılaştığımız problemlerde kullanmamız gerekmektedir. Günlük yaşamımızda

problem çözme becerisini etkili bir şekilde kullanabilmek için hem etkili düşünmeyi öğrenmemiz, hem de eleştirel düşünme becerisini geliştirmemiz gerekmektedir.

2.2.ELEŞTİREL DÜŞÜNME

Nosich'e (2012) göre, eleştirel düşünme, kavramları sorgulayarak mantığını anlamaya çalışmak ve bu mantıktan sonuç çıkarmaktır. Change (2000) eleştirel düşünmeyi "gerçekleri analiz etme, düşünceleri üretip düzenleme, düşünceleri savunma, karşılaştırma yapma, çıkarımlar yapma, savları değerlendirme ve sorun çözme becerilerinin bir bütünü" olarak ifade etmiştir (Akt: Marrapodi, 2003). Kuzu ve Şentürk (2010) eleştirel düşünmeyi hayatımızla ilgili kararlar alırken akla yatkın, güvenilir, kavramların olumlu yönlerini ön plana çıkaran düşünce şekli olarak tanımlamıştır.

Eleştirel düşünmenin disiplinler arası bir tanımının yapılması için 1990 yılında Amerikan Psikoloji Derneğinin (APA) liderliğinde Amerika Birleşik Devletleri ve Kanada'dan 46 kuramcının katılımıyla oluşturulan çalışmalar sonucunda eleştirel düşünme, insanların karar verme sürecinde çözüm odaklı olması ve doğru değerlendirmeler yapabilmesi ve bunları dile getirmesi şeklinde tanımlanmıştır (Evancho, 2000).

Eleştirel düşünmeyle ilgili ortak özellikler şunlardır:

- Eleştirel düşünme bilgi, strateji, beceri ve tutumları içine alır.
- Eleştirel düşünmede gerçek objektif olarak algılanabilmesine rağmen insanlar insanlar gerçek hakkında farklı düşüncelere sahip olabilirler.bundan dolayı eleştirel düşünen birey gerçeği derinlemesine araştırarak bir sonuca ulaşır.
- Eleştirel düşünen birey için sorgulama yapmak çok önemlidir. Çünkü kavramları sorgulayan bireyler kavramların analizini yapar değerlendirir ve bunlara dayanarak bir yargıya ulaşır (Doğanay ve Ünal, 2006).

2.2.1. Eleştirel Düşünmenin Boyutları

Demirel (2002, 216) eleştirel düşünmeyi beş boyutta incelemiştir:

1. Tutarlılık: Eleştirel düşünen birey fikirlerindeki çelişkilerin üzerine giderek onlardan kurtulmalıdır.

2. Birleştirme: Eleştirel düşünen insan düşünme boyutlarını birbiriyle ilişkilendirebilmelidir.

3. Uygulayabilme: Eleştirel düşünen insan fikirlerini gerçek dünyada uygulayabilmelidir.

4. Yeterlilik: Eleştirel düşünen birey, yaşantısında neden sonuç ilişkileri kurarken gerçekçi olmalıdır.

5. İletişim kurabilme: Eleştirel düşünen insan fikirlerini açık ve anlaşılır bir şekilde ifade edebilmelidir.

Paul, Binker, Jensen ve Krelau (1990) ise eleştirel düşünmeyi üç boyutta ele almıştır:

1. Doğru düşünce: çevremizdeki olayları tarafsız bir şekilde anlamamızı sağlayan doğru düşünce net, kendine has, konu ile ilişkile çelişkiden uzak, derin, tam, anlamlı, objektif ve amaca uygun özellikler içerir. İnsanların bu özelliklere uygun bir şekilde düşünmesi uzun uğraş gerektirir. Bu özelliklere ulaşmak subjektif bir durumdur ve düşünce alanlarına göre farklılık gösterir. Örneğin, Kimya alanındaki düşüncenin kesinliği ile hikaye yazarken ya da tarihi bir olayı anlatırken ortaya konulan düşüncenin kesinliği arasında değişiklik vardır.

2. Düşüncenin öğeleri: eleştirel bir düşünce ancak eleştirel olmayan bir düşünceyle mukayese ederek açıklanabilir. Eleştirel düşünce anlaşılır, net, akla yatkın, çelişkiden uzaktır. Aynı zamanda açık, ayrıntılı ve önemlidir.

3. Düşünce alanları: Düşünme, bir hedef veya soruna göre farklılık gösterir. Eleştirel düşünen bireyler konu alanına göre kendi düşüncelerine yön verirler. Örneğin, fizik alanındaki düşünme süreçleriyle edebiyat alanındaki düşünme süreçleri birbirinden farklıdır (Şahinel, 2002).

Beyer'e (1987) göre eleştirel düşünmenin, eleştirel düşünme çerçevesi ve bilişsel işlemler olarak iki boyutu vardır. Eleştirel düşünme çerçevesi aşağıdaki gibi açıklanabilir:

1. Bilgiyi değerlendirme ihtiyacı duyma
2. Varsayımları test etme isteği
3. Tüm düşünceleri test etme isteği

2.2.2. Eleştirel Düşünme Becerileri

İnsanların eleştirel düşünebilmesi için sahip olması gereken beceriler hakkında araştırmacılar birçok sınıflandırma yapmıştır. Örneğin, eleştirel düşünme hakkındaki en eski çalışmalardan birini Watson ve Glaser yapmış. Araştırmacılar eleştirel düşünmeyi beceri ve tutum şeklinde bir bütün olarak görüp beş boyutta incelemiştir (Akt: Evcen, 2002).

- Sorunu tanımlama
- Sorunu çözmek için bir bilgi seçme
- Yapılandırılmış ve yapılandırılmamış hipotezleri tanıma
- Uygun bir varsayım seçme ve test etme
- Sonuç çıkarma ve sonuçları değerlendirme

Enis (1986) eleştirel düşünme becerilerini on iki maddeyle ifade etmiştir. Daha sonra Fisher (1990) bu maddeleri geliştirerek yanlarına birer soru ilave etmiştir. Fisher'a (1990) göre eleştirel düşünme becerileri şu şekildedir:

1. Bir ifadenin anlamını kavrama (ifade anlamlı mı?)
2. Usa vurmada herhangi bir çift anlamlılığı sorgulama (ifade net mi?)
3. İfadelerdeki tutarsızlıkları sorgulama (ifade çelişkiden uzak mı?)
4. Bir sonuca varıp varmadığını sorgulama (ifade mantıklı mı?)
5. Bir ifadenin yeterince kesin olup olmadığını sorgulama (ifade kesin mi?)
6. Bir ifadenin herhangi bir ilkeyi kullanıp kullanmadığını sorgulama (ifade bir kuralı izliyor mu?)
7. Bir gözleme dayalı olan ifadenin güvenilir olup olmadığını yargılama (ifade tam mı?)
8. Bir ifadenin tümevarımcı bir sonucu garanti edip etmediğini yargılama (ifade savunulabilir mi?)
9. Bir problemin belirlenip belirlenmediğini yargılama (ifade ilişkili mi?)
10. Bir ifadenin sayıltıya dayalı olup olmadığını yargılama (ifade doğru olarak kabul edilebilir mi?)

11. Bir tanımın yeterli olup olmadığını yargılama (ifade yeterince tanımlamış mı?)

12. Bir ifadenin otoriteler tarafından doğru olarak kabul edilip edilmeyeceğini yargılama (ifade doğru mu?) (Şahinel, 2002, ss. 27–28).

Özden (1998), eleştirel düşünme becerilerinin belirleyici özelliklerini şu şekilde sıralamıştır:

- Önyargı ve tutarlılıkları değerlendirme.
- Birinci el ve ikinci el kaynakları ayırt etme.
- Çıkarımları ve nedenlerini değerlendirme.
- Varsayımları, fikirleri ve iddiaları ayırt etme.
- Argümanın eksik taraflarını ve açıklamalardaki belirsizlikleri görme.
- Tanımlamaların yeterliliğini ve sonuçların uygunluğunu ölçme (Akt. Yağcı, 2008, s.43).

Aydın'a (2004, s.137) göre, eleştirel düşünme becerileri şunlardır:

- Değişkenler arasında mantıksal açıdan anlamlı ilişkiler kurma, anlamsız bağlantıları eleme,
- Bir bilgi kümesinden yeni bilgiler üretmek geliştirilen çözüm önerilerinin geçerliliklerini doğrulama ve yanlışlama,
- Düşünme süreçlerine yaratıcılık, esneklik ve geliştirilebilirlik becerilerini yansıtırma,
- Soruna çok boyutlu ve bütünsel yaklaşma,
- Değişkenler arasında anlamsal ve yapısal tutarlılık taşıyan ilişkiler kurarak bunları uygun sayı ve nitelikte gözlemlerle ardışık olarak test etme,
- Doğrulanmış denence sonuçlarına göre aşamalı olarak soru alanını sınırlandırma, sorunu tanımlama ve geçerli çözümleri raporlaştırma.

Paul, Binker, Jensen ve Krelau (1990) eleştirel düşünmeyi duyuşsal stratejiler, bilişsel stratejiler-makro yetenekler ve bilişsel stratejiler-mikro beceriler olmak üzere üç ana grupta topladıkları eleştirel düşünce stratejilerini otuz beş farklı boyutta listeleyp ardından her bir stratejiye ilişkin ilkeleri aşağıdaki biçimde net bir şekilde ortaya koymuşlardır. Bu stratejiler birbirinden bağımsızdır. Duyuşsal stratejiler bağımsız düşünmeyi ortaya çıkarmayı hedeflemektedir. Makro beceriler,

düşünmeyi gerektiren ve düşüncenin genişletilmiş ardışıklığı içinde farklı temel becerileri örgütleme sürecidir. Mikro beceriler ise bütünü göz ardı etmeden parçaları saptama ve ifadeyi bütünü içinde anlamlandırma becerileri olarak görülmektedir. (Akt:Şahinel, 200, ss. 9-19).

Duyuşsal Stratejiler

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

Bilişsel Stratejiler-Makro Yetenekler

1. Genellemeleri arılaştırma ve yalınlaştırarak anlamını bozmaktan kaçınma
2. Benzer durumları karşılaştırma: İç görüşleri yeni bağlamlarla transfer etme
3. Bireyin görüngesini geliştirme: İnançları, görüşleri veya kuramları yaratma ya da keşfetme
4. Sorunları, sonuçları veya inançları açık hale getirme
5. Sözcüklerin veya söz öbeklerinin açık hale getirilmesi ve analiz edilmesi
6. Değerlendirme için ölçüt geliştirme
7. Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini değerlendirme
8. Derinlemesine sorgulama: Temel ve önemli soruları sorma ve bu soruların devamlılığını sağlama
9. Görüşleri, yorumları, inançları veya kuramları analiz etme ya da değerlendirme

10. Çözümler üretme ya da çözümleri değerlendirme
11. Eylemleri veya politikaları analiz etme ya da değerlendirme
12. Eleştirel okuma: Metinleri açık hale getirme ya da irdeleme
13. Eleştirel dinleme: Sessiz diyalog sanatı
14. Disiplinler arası ilişki kurma
15. Sokratik tartışmayı uygulama: İnançları kuramları ve görüngeleri açık hale getirme ve sorgulama
16. Diyalojsal düşünme: Görüngeleri yorumlama veya kuramları karşılaştırma
17. Diyalektik usamlama: Görüngeleri yorumları veya kuramları değerlendirme

Bilişsel Stratejiler-Mikro Beceriler

1. Gerçek uygulama ile idealleri karşılaştırma ve birbirinden ayırt etme
2. Düşünme hakkında kusursuz düşünme
3. Önemli benzerliklere ve farklılıklara dikkat etme
4. Sayıtları inceleme ve değerlendirme.
5. İlgili olmayan olgulardan ilgili olanları ayırt etme
6. Akılcı çıkarımlar, kestirmeler veya yorumlar oluşturma
7. Kanıtları ve iddia edilen olguları değerlendirme
8. Çelişkileri fark etme
9. Doğurguları ve sonuçları keşfetme

Yukarıda da anlaşılaçağı gibi eleştirel düşünme becerisi hakkında araştırmacılar bir çok sınıflandırma yapmışlardır. Bundan dolayı eleştirel düşünmenin tanımını ortak bir kategoride bütünleştirmek amacıyla Facione başkanlığında yürütölen Delphi Projesi, eleştirel düşünme becerileri hakkında ortak bir açıklamada bulunmuşlardır. Uzmanlar, eleştirel düşünmenin yorumlama, analiz, değerlendirme, çıkarım, açıklama ve öz düzenleme bilişsel becerilerini kapsadığını ifade etmişlerdir (Facione, 1990).

Delphi Raporu'ndaki uzmanlara göre bireylerin eleştirel düşünebilmesi için bu becerilerin hepsine sahip olması gerekmemektedir. Duruma göre bazı beceriler belli dönemlerde daha fazla kullanılabilir. Her alanda eleştirel düşünme becerisi kullanılabilir. Ancak onları belli bir alanda etkin bir şekilde kullanabilmek için alana dair bilgi ve becerilere ihtiyaç vardır (Facione, 1990).

2.2.3. Eleştirel Düşünme Eğilimleri

Eleştirel düşünme eğiliminden kastedilen eleştirel düşünme becerisini günlük hayatta kullanmaya eğilimli yani istekli olmaktır.

Eggen'e göre eleştirel düşünme becerisinin tutum ve eğilimleri aşağıdaki gibidir: (Akt: Akbıyık, 2002, 10).

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

Ennis (1962; Akt: Akbıyık, 2002, ss. 10) eleştirel düşünmeyi, karar verme süreçlerinde odaklı, mantıklı ve yansıtıcı düşünme olarak ifade etmiştir.

Ennis'e göre eleştirel düşünme eğilimleri şunlardır:

1. Hipotezin veya problemin açık ifadesini arama: Eleştirel düşünen bireyler üstü kapalı, net olmayan cümleleri irdeler açık hale getirmeye çalışırlar. Çünkü açık ve net bir ifadenin incelenmesi daha kolaydır.

2. Nedenleri arama: Eleştirel düşünen insanlar sorunun ve konunun ana kaynağını, sebebini bulmaya çalışırlar.

3. İyi bilgilenme: Eleştirel düşünen bireyler karar aşamasına gelmeden önce konuyu araştırarak bilgi toplarlar.

4. Güvenilir kaynakları kullanma ve kullanılan kaynakları belirtme: Eleştirel düşünen insanlar birçok bilgi kaynağından sorgulamalar yapar, onları birbiriyle karşılaştırarak güvenilir olanlardan faydalanır. Ayrıca bilgiyi aldıkları kaynağı da belirtirler.

5. Durumu bütünüyle göz önüne alma: Doğru kararlar alabilmek için eleştirel düşünen bireyler olaylara ya da sorunlara geniş açıdan bakarlar.

6. Ana noktaya bağlı kalmaya çalışma: Eleştirel düşünen bireyler ana konuya odaklanırlar. Gereksiz detaylara takılı kalmazlar.

7. Asıl ya da temel sorunu akılda tutma: Eleştirel düşünen insanlar, neden o konuyu incelediklerinin farkındadırlar.

8. Seçenekler arama: Eleştirel düşünen bireyler kedi düşüncelerine dair öz değerlendirme yapabilirler. Böylece eksik ya da yanlış bilgilerini düzeltirler.

9. Açık fikirli olma: Eleştirel düşünen bireyler,

- Farklı insanları görüşlerinden de faydalanırlar.
- Yanlış bir varsayımda bulunulsa bile dayanak noktasının doğru olabileceğini göz önünde bulundururlar, objektif bakabilirler.
- Bir durum ya da sorun hakkında karar vermelerine yetecek kadar bilgiye sahip değillerse kararlarını geçici bir süreliğine askıya alırlar. Ve bunu gerektiğinde ifade ederler.

10. Kanıt ve nedenlerin yeterli olduğu durumlarda duruş içine girme veya duruş değiştirme: Eleştirel düşünen bireyler topladıkları bilgiler onları farklı bir varsayıma ya da düşünceye yönlendiriyorsa tutarsızlık seziyorlarsa hipotezlerini değiştirir.

11. Konunun izin verdiği ölçüde kesinlik arama: Eleştirel düşünen bireyler kesin yargılara varmalarını sağlayacak ölçüde bilgi sahibi olmaya çalışırlar.

12. Karmaşık bir bütünün parçalarını düzenli bir biçimde ele alma: Eleştirel düşünen bireyler karmaşık durumları çözümlerken gelişigüzel düşünmezler, kurallar çerçevesinde stratejik düşünerek yargıda bulunurlar.

13. Diğer insanların duygularına, bilgi ve kültür düzeylerine duyarlı olma: Kendilerini karşılarındaki insanların yerine koyarak hareket ederler. Salt bilgiyi önemsemezler (Yağcı, 2008).

Buraya kadar olan açıklamalarda eleştirel düşünmenin boyutlarına, eleştirel düşünme için sahip olunması gereken becerilere ve eleştirel düşünme eğilimlerine değinilmiştir. Bu bilgilere dayanarak aşağıda eleştirel düşünme becerisine sahip bireylerin özelliklerine yer verilmiştir.

2.2.4. Eleştirel Düşünme Eğitimi

Çoğu ülkenin hedeflerinden bir tanesi ilköğretim çağılarından itibaren bireylere eleştirel düşünme becerisi kazandırmaktır (Yücel ve Koç, 2011). Bu konuya Delphi raporu raporunda şu şekilde değinilmiştir: ‘Eleştirel düşünme becerisini geliştirmek ilköğretim programlarının hedeflerinden biri olmalıdır. Eleştirel düşünme eğilimlerini geliştirme, nedenler bildirme ve objektif karar verme eğilimi geliştirme, ilköğretim okulu eğitiminin bütüncül bir parçası olmalıdır. Facione (1990, ss. 15- 16). Eleştirel düşünme becerisi öğretim programıyla, kitaplardaki içeriklerle, yöntem, teknik, etkinliklerle, öğretmen davranışlarıyla ve sınıf ortamıyla bir bütün olarak öğrenciye verilmelidir. Ancak araştırmacılar eleştirel düşünme becerilerinin eğitim programları aracılığıyla nasıl verilmesi gerektiği konusunda kararsız kalmışlardır. Bu konuda iki seçenek öngörülmektedir: konu alanı dışında eleştirel düşünme eğitimi, içerikle birlikte verilen eleştirel düşünme eğitimi.

2.2.4.1.Konu Temelli Eleştirel Düşünme Eğitimi

Bazı araştırmacılara göre, eleştirel düşünme becerisinin tek bir derste öğretilmesinin yerine bütün ders içeriklerine yayılarak o derslerle birlikte daha uzun ve yoğun bir şekilde verilmelidir. Burada ana amaç eleştirel düşünme becerisini tek ders veya konuya bağlı olmamasını sağlamaktır. Böylelikle eleştirel düşünme becerisinin bütün ders içeriklerine yayılmasıyla gerçek hayata daha kolay adapte edilebileceği düşünülmektedir. Ders konularıyla eleştirel düşünme becerisi bütünleştirilmektedir ancak, eleştirel düşünmenin kuralları açık bir şekilde verilmemektedir Vural ve Kutlu’nun (2005). Ülkemizde de eleştirel düşünme becerisi bu şekilde öğretilmektedir.

2.2.4.2. Beceri Temelli Eleştirel Düşünme Öğretimi

Bazı araştırmacılarda özel düşünme dersleri oluşturulması gerektiğini düşünmektedir. Burada Eleştirel düşünme öğrencilere açık bir şekilde verilmektedir. Çünkü eleştirel düşünme becerisi konu temelli öğretilirse ders içeriklerine yoğunlaşarak düşünme becerisi öğretiminin geri planda kalabileceğinden endişelenilmektedir.

Eleştirel düşünme hedefini gerçekleştirme amaçları için önerilen bir öğretim programının değerlendirilmesinde temel akademik kriter, programın öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini ve eğilimlerini geliştirmesini ilerletip ilerletmeyeceği olmalıdır (Demir, 2006).

Bunu önlemek için düşünme derslerinde kullanılabilecek özel programlar hazırlanmıştır. Bunlar:

Cort Düşünme Programı: Edward De Bono (1993) tarafından oluşturulmuştur. Her yaş düzeyi için uygundur. Programın amacı, problemlere yaratıcı çözümler üretmelerine yardımcı olmak, yaratıcı yazılar oluşturmak ve derslere karşı motive ederek kendilerini aktif düşünür olarak görmelerini sağlamaktır (Yıldız, 2011).

2.2.4.3. Karma Yaklaşımla Eleştirel Düşünme Öğretimi

Enis (1989) ve Perkins ve Solomon'un (1989) savundukları bu yaklaşım konu temelli öğretimle beceri temelli öğretimin birlikte kullanılmasını öngörmektedir. Eleştirel düşünmenin öğretimi için yapılan bir dersin açık ve net bir şekilde belirtilen ve uygulanan hedeflerinden bir tanesi de eleştirel düşünmenin doğrudan öğretimi ve değerlendirilmesi olmalıdır.

Yukarıdan da anlaşıldığı üzere, birçok araştırmacı eleştirel düşünme becerisinin nasıl öğretilmesi gerektiği konusunda farklı düşüncelere sahiptir. Delphi Projesi'ndeki uzmanların bu konudaki raporları ise şu şekildedir:

Eleştirel düşünme becerisini öğrenmek ve uygulamak için özel alan bilgisine ihtiyaç vardır. Ayrıca eleştirel düşünme becerisi uygulamasını sadece bir alanla sınırlamak, onun diğer konu içeriklerindeki faydalarını kısıtlamak anlamına gelir. Bu

da eleştirel düşünme becerisinin değerini düşürür. Müfredatın asıl hedefi eleştirel düşünme becerisi hedeflerinden ayrılabilenmelidir. Uzmanlar aynı zaman da eleştirel düşünme becerisinin konu içeriğine bağlı olarak da öğretilebileceğini belirtmişlerdir (Facione, 1990).

Eleştirel düşünme becerisinin öğretilmesi için geliştirilen bu öğretim yaklaşımları bireylerde özellikle ilköğretim döneminden itibaren uygulanmalıdır. Bu beceri düzenli bir şekilde uygun bir öğretim programına dayanarak, eğitimli bir öğretici eşliğinde, ortamda gerekli değişiklikler yapılarak öğrenciye verilmelidir. Dolayısıyla bundan sonraki bölümler eleştirel düşünen bireyin ve öğretmenin özellikleri, sınıf ortamı ve ilgili öğretim programı şeklinde alt başlıklara ayrılarak detaylandırılacaktır.

2.3. ELEŞTİREL DÜŞÜNEN ÖĞRENCİ DAVRANIŞLARI

Beyer'e (1991: 125) göre, eleştirel düşünme eğilimi olan öğrencilerin davranışlarını şöyledir:

- Açık ve net bir şekilde kendini ifade eden öğrenciler;
 - Argo sözcükler kullanmamaya özen gösterirler; konuşmalarında uygun bir ifade dili kullanırlar,
 - Temel düşünme süreçleri için spesifik sözcüklere başvururlar,
 - Farklı kelimeler öğrendiklerinde onları cümle içinde kullanmaya isteklidirler.
 - Öğretmenlerinden ve arkadaşlarından kendilerini net bir şekilde ifade etmelerini isterler,
 - Düşünerek hareket eden öğrenciler;
 - Cevaplamadan önce belirli bir süreye ihtiyaç duyarlar,
 - Karar vermeden önce seçenekleri değerlendirir,
 - Harekete geçmeden önce direktiflere teker teker göz gezdirirler.
 - Harekete geçmeden önce plan oluşturur ya da bunu sözcüklere dökerler.
- Öz değerlendirme yapma eğilimde olan öğrenciler;
 - Bir problemi çözdükten sonra, soru cümlesine tekrar bakarlar,
 - Cevabı bulma sürecini tekrar gözden geçirirler,

- Başkalarının çözüme ulaşma yöntemleriyle kendilerininkini karşılaştırırlar,
- Yeni fikirler geliştirmede istekli olan öğrenciler;
 - Düşündüklerinden farklı bir durumla karşılaştıklarında süreci sorgularlar,
 - Kararsız kaldıklarında hipotezler üretebilirler,
 - Sorunu tekrar tanımlarlar veya alt sorunlar oluştururlar.
- Temel bilgilerini almış olan öğrenciler;
 - Yeni bir sorun gördüklerinde o sorunla daha önce de karşılaştıklarını hatırlarlar.
 - Disiplinler arası uygulama gerçekleştirirler,
 - Daha önceki bilgilerinden yararlanarak cevaplarını kontrol ederler.

Paul, Binker, Jensen ve Krelau'e (1990) göre, eleştirel duyuşsal strateji tutumları şu şekildedir:

- Eleştirel düşünen bireyler başkalarının düşüncelerinden de faydalanırlar ama objektif olarak ele alırlar onların düşüncelerine bağlanmazlar.
- Empati yetenekleri gelişmiştir.
- Sinirli veya üzgün olduklarında problemi bulurlar konuya olan perspektiflerini değiştirerek bu duygulardan kurtulurlar.
- Sadece doğruluğundan şüphe etmedikleri bilgileri ifade ederler emin olmadıkları bilgiyi dile getirmezl.

Yukarıdan anşıldığı gibi araştırmacılar eleştirel düşünme becerisine sahip olan bireylerin özellikleri hakkında farklı düşüncelere sahiptir. Delphi Projesi uzmanlarının oluşturduğu özellikler şu şekildedir :

“İdeal bir eleştirel düşünür, alışkanlık haline getirmiş bir şekilde meraklı, bilgili, gerekçeleri güvenilir, açık fikirli, esnek, değerlendirmede adil, kişisel önyargılarla yüzleşmede dürüst, kararlar verirken dikkatli, yeniden ele almaya istekli, sorunlar konusunda net, karmaşık konularda düzenli, ilgili bilgiyi araştırmada gayretli, kriter seçiminde mantıklı, araştırmaya odaklı ve konu ve araştırmanın sağladığı şartlar kadar kesin olan sonuçları aramakta ısrarlıdır. Bu yüzden iyi eleştirel düşünürler yetiştirmek bu ideal doğrultusunda çalışmak demektir. Bu ideal, rasyonel ve demokratik bir toplumun temeli olan ve sürekli olarak faydalı anlayış üreten eğilimleri besleme ile eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeyi birleştirir” (Facione, 1990, s. 2).

Bu özelliklere sahip bireyleri yetiştirmek için gerekli olan öğretmenlerin özellikleri aşağıda belirtilmiştir.

2.4. ELEŞTİREL DÜŞÜNMENİN ÖĞRETİMİNDE ÖĞRETMENİN SORUMLULUKLARI

Yukarıda belirtilen özelliklerde öğrenciler yetiştirilebilmesi için öncelikle bu özellikleri öğretmenlerin kazanması ve bunları içselleştirmesi ikinci olarak da düşünme becerisini geliştirecek bir ders içeriğinin programa konulması gerekmektedir. Çünkü program ne kadar iyi bir şekilde yapılandırılmış olursa olsun hiçbir eğitim modeli o modelin uygulayıcısı olan öğretmenlerin niteliğinin üzerinde fayda sağlayamaz, tek başına yeterli olamaz (Ennis, 1991; Kale, 1993; Kavcar, 1999; Demirci, 2000; Yeşilpınar, 2011). En iyi programlar bile yeri geldiğinde bir rehber ihtiyacı duyar.

Bunlara ek olarak öğretmenin düşünme becerisinin öğretimi konusunda iyi bir eğitim almış olması şarttır. Bir öğretmenin bu donanımlara sahip olabilmesi için eğitim fakültelerinde çok iyi yetiştirilmesi gerekir (Senemoğlu, 1996; Kökdemir, 2003; Aybek, 2006; Battal, 2008; MEB, 2009; Yeşilpınar, 2011; Göbel, 2013). Çünkü düşünme süreçleri hakkında bilgi sahibi olan, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini sorgulayarak onları geliştirmeye çalışan, yazma ve konuşma etkinlikleri yaptırırken sürekli olarak düşüncelerini sağlayan, farklı yöntem teknikler kullanan, sınıf içi etkileşimi güçlendiren, tarafsız davranan, özeleştiri yapabilen aynı zamanda öğrencisini de eleştiren öğretmenler öğrencilerine etkili bir düşünme becerisi eğitimi vermiş olurlar (Semerci, 2003; Aybek, 2007; Göbel, 2013; Polat, 2014). Ayrıca öğretmenlerin eleştirel düşünme becerisini geliştirmeye yönelik düzenli etkinlikler yaptırması, öğrencilerin eleştirel düşünme becerisiyle ilgili olumlu tutum geliştirmesine katkı sağlar aynı zamanda da bu etkinliklere katılımı artırır buna bağlı olarak öğrencilerde eleştirel düşünme becerisi de artar (Patrick 1990; Seferoğlu ve Akbıyık, 2006).

Uysal (1998), Cohen (1993'den akt., Kökdemir ve Demirutku, 2000), Akınoğlu (2001), Demir (2006), Özgür (2007), Göbel'e (2013) göre öğretmenlerin eleştirel düşünme becerisini geliştirmeye yönelik yapması gereken bazı etkinliklerse şunlardır: sınıfta tartışma ortamının yaratmak bunun için de huzurlu bir sınıf ortamının oluşturulmak, araştırma ödevleri yaptırmak, üst düzey sorular sormak, açık uçlu sorulara yer vermek, soruları cevaplamaları için yeterince zaman tanımak, farklı

cevaplara teşvik etmek, derse etkili katılımın artırmak, eski bilgileriyle bağlantılar kurmalarını sağlayarak kavramları öğretmek, karşılaştırmalar yapmak, benzerlik ve farklılıkları buldurmak, neden sonuç ilişkisi kurdurmak, ana fikri buldurmak, avantaj-dezavantajları belirlemek, çelişkili durumlar yaratmak, empati kurdurmak, analiz sentez ilişkisi kurdurmak, düşünmeye yönlendirmek, farklı bakış açılarıyla düşünceleri konusunda rehberlik ederek onların desteklemek... Bu konuyla ilgili Titiz (2001) çalışmasında, verilecek bilgi hakkındaki sebep sonuç ilişkilerinin öğrencide var olan bilgi birikimiyle tamamen örtüşünceye kadar öğretmenlerin bu konuda yardımcı olması gerektiğini ifade etmiştir.

Tüm bunların yanında eleştirel düşünmeye engelleyecek bazı öğrenci davranışlarını da değiştirebilmelidir: yanlış yapmaktan çekinme, mantığa aşırı şekilde bağlı kalma, eksikliklerinin farkına varamama, mükemmellik, düşünmeden hareket etme, öğretmene aşırı bağlılık gibi...

Gürkaynak, Üstel ve Gülgöz'e (2003) göre ise eleştirel düşünmenin kolaylaştırıcısı bir öğretmen; kapalı uçlu sorular soran, öğretmen merkezli, anlattığı gibi geri isteyen, öğrenciler üzerinde otorite kuran, olumsuz bir durum karşısında bağırarak ve azarlayan bir rolde olmamalıdır.

Eleştirel düşünme becerisini olumsuz etkileyen bir başka unsurda sınavlardır. Glasser'e (2000) göre öğrencilerin ders çalışma amacı kitaptaki konulardan ezber yaparak sınavları geçmektir. Ezberlenen bilgiler sınavdan kısa süre sonra unutulur. Ancak öğretmenin sınav yapmasında asıl amacı öğrencilerin bilgilerle günlük hayat arasında bağlantı kurmasına yardımcı olmak, bilgiler arası ilişkileri kavratmak, üst düzey düşünme becerileri harekete geçirmek ve öğrencilere öğrenmelerindeki eksiklikleri göstermek olmalıdır.

Bu gibi olumsuzlukları önlemek için Hannel ve Hannel'e (1998, ss. 1-5) eleştirel düşünme eğitiminin soru sorularak 7 aşamada gerçekleştirilebileceğini öne sürmüştür.

1. Bilgiye göz gezdirmeye (Tanımlama ve Etiketleme)

Öğretmen, öğrencilere önlerindeki bilgiyi tanımlamalarını sağlayacak sorular sorar.

2. Benzerlikleri ve farklılıkları belirlemek (Karşılaştırma/ Bağlantı kurma)

Öğretmen öğrencilerin ellerindeki bilgiyi karşılaştırmalarını sağlayacak sorular sorar.

3. Genel temayı ve ilişkileri bulma (Sınıflandırma/ Bütünleştirme/ ön özetleme)

Öğretmen, öğrencilere farklılık ve benzerliklerini buldukları bilgilerin sınıflandırılmasını sağlayacak sorular sorar.

4. Şimdi ne yapıyoruz? (Sonuç çıkarma)

Öğretmen, öğrencilerin derste ne yapmaları istendiğini çözümlemelerini sağlayacak sorular sorar.

5. Doğru cevaplama (Kanıtlandırma)

Öğretmen, öğrencilerden kanıtlarla desteklenmiş cevaplar ister.

6. Benzer durumlara uygulama (Çıkarımda bulunma/ Projelendirme/Uygulama)

Öğretmen, öğrencilerden derste öğrendikleri yeni bilgiyi farklı durumlara transfer ederek uygulamalarını ister.

7. Ne Öğrendik? (Özetleme)

Öğretmen, öğrencilere bu dersin ne öğrettiğini sorar. Dersin başından sonuna kadar yer alan tüm öğelerin listelenerek dersin bir kez daha özetlenmesi sağlanır

(Yıldız, 2011, ss. 41-42)

Kale (1993) araştırmasında eleştirel düşünme öğretimini gerçekleştirmek isteyen öğretmenlerin sahip olması gereken özellikleri şu şekilde sıralamıştır:

- Düşünme ile özel yetenekler arasındaki bağlantıyı anlayabilmek,
- Düşünme becerileri ve öğretim hedefleri arasında ilişki kurmak,
- Derslerde düşünme öğretimini gerçekleştirebilmek,
- Uygun bir sınıf ortamı yaratmak,
- Öğrenme türleri arasındaki ayrımı kavramak,
- Öğrenme türlerini ve bunları öğretme yollarını bilmek.

Fisher 'a (2005) göre, düşünmeyi destekleyici öğretmen davranışları şunlardır:

1. Öğrencide öz saygı geliştirme,
2. Öğrencilerle özel olarak ilgilenme,
3. Öğrencileri dikkatle dinleme
4. Öğrencilerle duygusal paylaşımda bulunma,
5. Öğrencilere karşı olumlu olma
6. Açık ve net ifadeler kullanma
7. Öğrencilere örnek olma

Nosich (2012) eleştirel düşünebilmek için akla dayalı sorular oluşturabilmek, cevaplar bulmak ve ortaya çıkan sonuçlara inanmak gerekir. Bunun içinde; öğretmen, öğrencilerinin konuyla ilgili çıkarımda bulunmalarını sağlayarak temel kavramları derinlemesine analiz ettirmelidir. Bunu kolaylaştırmak için kavramlar arası ilişkiler kurdurmalı yani kavram haritalarından yararlanmalıdır bu ön bilgileri belirlemeye de yardımcı olur.

Bu bilgiler ışığında sonraki bölümde ise eleştirel düşünme becerisi eğitimi gerçekleştirilmek isteyen bir öğretmenin etkili bir öğrenme ortamını nasıl sağlayacağı konusunda bilgilere yer verilecektir.

2.5.ELEŞTİREL DÜŞÜNMEDE SINIF ORTAMI

Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrencilere kalıcı bilgiler aktarabilmek için ilk olarak öğrencinin ihtiyaçlarına göre düzenlenen, baskıdan uzak bir sınıf ortamı oluşturmak gerekir (Tok, 2008). Daha sonra da öğretmenler öğrencilerin derse aktif katılımını sağlayan etkinlikler düzenlemelidir. Bu etkinlikler yapılırken öğrencinin katılma konusunda istekli olması için sınıfta samimi ve demokratik bir atmosfer sağlanmalıdır. Aybek (2007) ve Kaya (2010) eleştirel düşünme öğretiminin sadece demokratik sınıf ortamlarında yapılabileceğini ifade etmişlerdir. Öğretmenler sınıfta bu konularda öğrencilerine model olmalıdır.

Araştırmacılar etkili bir düşünme eğitimi yapabilmek için oluşturulması gereken sınıf ortamı hakkında çeşitli modeller geliştirmişlerdir. Bunlardan bazıları şu şekildedir: Collins, Brown ve Duguid (1989) sınıf ortamının özelliklerine değinmiş

ve bilişsel çıraklık modelini öne sürmüştür. Daha sonra De Corte, Verschaffel ve Masui (2004) tarafından CLIA (Competence, Learning, Intervention, Assessment) modeli oluşturulmuştur.

Fisher'a (2005) göre düşünmeyi destekleyici sınıf ortamlarında bulunması gereken 3 temel unsur vardır: öğrenme ve düşünmeyi kolaylaştıran öğretmen, düşünen bir öğrenci ve düşünmeyi destekleyici bir sınıf ortamıdır. Araştırmacı etkili düşünmenin gerçekleşmesi için problem çözme becerisini geliştiren ve yansıtıcı düşünmeyi ön plana alan bir sınıf ortamı oluşturulması gerektiğini belirtmektedir.

Nancy Kline 'Düşünme Zamanı Şirketi' adıyla uluslar arası düzeyde eğitim danışmanlığı yapmıştır. Kline'e (2002) göre, düşünmeyi destekleyici sınıf ortamı 10 unsurdan oluşmaktadır; sorunu ve çözümü merkeze alan sorular, bilgi üretme, farklı düşünmeye önem verme, özendirici ve teşvik edici, huzurlu, işbirlikli, dikkat artırıcı, adil ve özgür sınıf ortamlarıdır.

Newmann (1990) araştırmasında düşünmeyi destekleyici bir sınıf ortamındaki temel davranışlar şu şekilde ifade etmiştir:

1. Genel davranışlar
 - a. Konu sayısını azaltarak ayrıntılara daha çok yer vermek,
 - b. Konular arasında ilişkiler kurmak,
 - c. Öğrencilere cevap vermeleri için yeterince süre tanımak.
2. Öğretmen davranışları
 - a. Üst düzey soru ve etkinlikler oluşturmak,
 - b. Öğrencilerin düşüncelerini açıklarken neden sonuç ilişkisi kurması,
 - c. Yeni ve farklı düşüncelere özendirmesi,
 - d. Öğretmenin iyi bir model olması.
3. Öğrenci davranışları
 - a. Gerekselere de değinerek konuşma,
 - b. Etkin katılım sağlama,
 - c. Üst düzey sorular sorma,
 - d. Sorunlara farklı açılardan yaklaşma,

Beyer (2001) ve Mathews'e (2003'den akt., Crawford, Saul, Mathews ve Makinster, 2005, s.7) göre aktif katılımın sağlandığı bir sınıf ortamının özellikleri şu şunlardır:

- Öğretmen ve öğrenciler etkili bir sınıf ortamı oluşturulmasında işbirliği içinde çalışırlar.
- Öğretmen öğrencilerine model olur ve öğrencilerin kendi düşünme stratejilerini açıklamaya yönlendirir.
- Araştırma-incelemeye dayalı bir sınıf ortamı oluşturulur.
- Öğrenciler düşünmeye özendirilir.
- Öğrenciler birbirleriyle etkileşime girebilecek şekilde bir oturma düzenine sokulmalıdır (Potts, 1994; Aydın, 2000).

Ayrıca Beyer (2001) araştırmasına göre, genelleme yapma, sorgulayıcı düşünme, varsayımlarda bulunma ve onları test etme, problem çözme ve projeler oluşturma gibi etkinlikler öğrencilerin üst düzey düşüncelerine yardımcı olabilir.

Ülkemizde ise sınıfların kalabalık olması etkili bir düşünme ortamı oluşturmak konusunda olumsuz sonuçlar doğurmaktadır. Çünkü kalabalık ortamlarda öğrencinin gereksinimine uygun öğrenme ortamı oluşturmak zorlaşmaktadır. Aynı zamanda disiplin sorunları da artmaktadır. Bu da huzurlu bir sınıf ortamını oluşturmayı güçleştirmektedir.

2.6.İLKÖĞRETİM HAYAT BİLGİSİ PROGRAMINDA ELEŞTİREL DÜŞÜNME

İlkokulun amacı; çocukları hayata ve üst öğrenime hazırlamaktır. Bununla birlikte ilkokul aracılığıyla çocuklar çevrelerine uyum sağlarlar. Bu bağlamda en önemli görev ‘Hayat Bilgisi’ dersine düşmektedir. Çünkü Hayat Bilgisi dersinin amaçları arasına da, öğrencilere yaşadıkları çevre inceletilerek, çevrelerini tanıtmak, böylece çevreye dair sorunlara çözümler üretmelerini sağlayarak, uyumlarını kolaylaştırmakta vardır. Aynı zamanda Hayat Bilgisi dersi çocuğun doğumundan itibaren geçen 6-7 yıldan bu yana dünyayı nasıl anlamlandırdığına ilişkin deneyimlerini merkeze alarak, bundan sonraki yaşamına ilişkin bilgi, beceri ve değerleri kazandırmaya, çevresini sosyal ve fiziki boyutta anlamasına katkıda bulunmaya çalışan bir derstir (Kabapınar, 2002, s. 1). Bu amaçla verilmek istenen ders konuları çocuğun çevresindeki olgu ve olaylardan seçilir (Sönmez, 1998; Güngördü, 2002). Bu yüzden de Hayat bilgisi dersi çocuk için daha somut ve anlamlı hale gelir

(Özdemir, 1998). Bunu sağlayabilmek içinse çocuklara hayatı ayrıntılarıyla irdeleterek hayatın içindeki konu ve sorunlarla dersin işlenmesi gerekir.

Tüm bu bilgilerden yola çıkılarak Hayat Bilgisi dersi doğal çevreyle ilişki kurma sürecinden doğan bilgiler olarak ifade edilebilir.

İlkokul çağındaki öğrencilerin hayal dünyası geniştir. Benmerkezci düşünce hakimdir. İlgileri de kendi dünyalarında saklıdır. Öğrencilerin bu nitelikleri dikkate alınarak Hayat Bilgisi dersinde gözlem, deney, araştırma gibi yöntemlerle çocuklar kendi iç dünyalarından gerçek dünyaya çekilmeye çalışırlar. Ayrıca bunu gerçekleştirmek için Özdemir'e (1998) göre verilen örneklerde soyuttan somuta ilkesi dikkate alınarak ders işlenmelidir. Başka bir deyişle, çocuğun hazırbulunuşluk düzeyi de dikkate alınarak verilen konuların gerçek hayata transfer edilerek kullanılması daha kolaydır (Akınoğlu, 2003).

Bu bağlamda 2005 yılından sonra program kapsamına alınan ilkeler şu şekildedir:

- Hayat Bilgisi Dersi Programı (2016), çocuk merkezli olmalıdır.
- Öğrenci sürece aktif olarak katılmalıdır.
- Öğrenci verilen bilgileri yorumlamalı ve bilgiyi kendisi yapılandırmalıdır.
- Program aracılığıyla öğrencilere kazandırılmak istenen bilgiler onların yaşamdaki gereksinimlerini karşılamalıdır.
- Program bireyin yaşam kalitesini artıracak temel becerileri kazanmasına yardımcı olmalıdır. Konu sayısı azaltılıp derinleştirilerek çocuğun zihinsel yeteneklerini ve kişiliği geliştirilmeye çalışılmalıdır.
- Hayat Bilgisi dersleri çocukların eğlenerek katıldıkları ve zevk aldıkları bir ders süreci oluşturularak işlenmelidir.
- Bilgiler birbirinden kopuk bir şekilde değil bütünlük ilkesi çerçevesinde tematik bir yaklaşımla verilmelidir. (Yetkin ve Dascan, 2008).

Bu bağlamda Hayat bilgisi ders programı (2016)'nın amaçlarından bir tanesi de konular tematik bir yaklaşımla verilirken öğrencilerin de bu ders aracılığıyla kazandıkları becerileri gerçek hayatta karşılaştıkları olayları, nesneleri veya sorunları çözümlerken kullanmalarını sağlamaktır. Çünkü bu beceriler çocuklara kazandırılmadığında öğrenciler temaları kavramakta güçlük çekmektedir. Bu nedenle

Hayat bilgisi programı (2016)'nda kazandırılmasına önem verilen bu beceriler aşağıda sıralanmıştır:

1. Eleştirel Düşünme,
2. Yaratıcı Düşünme,
3. Araştırma,
4. İletişim,
5. Problem Çözme,
6. Bilgi Teknolojilerini Kullanma,
7. Girişimcilik,
8. Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma,
9. Karar verme,
10. Kaynakları etkili kullanma,
11. Güvenlik ve korumayı sağlama,
12. Öz yönetim,
13. Bilimin temel kavramlarını tanıma,
14. Temalarla ilgili temel kavramları tanıma (MEB, 2005).

Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı (2016)'nda eleştirel düşünce becerisinin aşağıda verilen alt beceriler yoluyla kazandırılması hedeflenmiştir. (Yetkin ve Dascan, 2008:303).

- Bildiklerini ve bilmediklerini ayırt etme,
- Bildiklerinin doğruluğunu belirleme,
- Olguların nedenlerini sorgulama,
- Olaylar ve olgular arasında ilişki kurma,
- Sunulan bilginin doğruluğunu ve bütünlüğünü belirleme,
- Sunulan bilgideki mantıksızlıkları ve yanlış akıl yürütmeleri tanımlama,
- Gerçekler ve kanaatler (olgular ve fikirler) arasındaki farkı fark etme,
- Bir eylemin veya davranışın değerini ya da uygunluğunu değerlendirmek için mantıklı ölçütleri teşhis etme,
- Fikirler ve görüşler arkasındaki mantığı ifade etme,
- Yargıya varma ve mantıklı sonuçlara ulaşma.

Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı (2016)'nda bu becerilerin özümsemesinde kazanımlar, kazanımların verilmesinde de etkinlikler yol gösterici olmaktadır. Hayat Bilgisi dersinde üç yıl boyunca eleştirel düşünmeyi geliştirmemize yardımcı olan kazanımlar aşağıdaki Tablo 2.1 ve Tablo 2.2'de sıralanmıştır:



(İlköğretim 1, 2 ve 3. Sınıflar Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı (2016)Ve Kılavuzu, 2009, s. 27).

Programda sınıflar arasında veya aynı sınıf düzeyinde temalar arasında sarmallık ilkesine dayanarak eleştirel düşünme becerisine yönelik kazanımlar sıralanmıştır. Ancak ilkokulun ilk üç yılında öğrencilerin eleştirel düşünme becerisini kavraması olanaksızdır. İlkokulda eleştirel düşünme becerisini yönelik kazanımların verilme sebebi daha çok öğrencilerin eleştirel düşünme becerisini kazanmalarında rehberlik etmek ve onlara yardımcı olmaktır (İnal ve Karabağ, 2009b).

Tablo 2.2.

Hayat Bilgisi Dersinde Eleştirel Düşünce Becerilerine Yönelik Kazanımlar ve Eleştirel Düşünmenin Alt Becerileri

Hayat Bilgisi Dersi Eleştiril Düşünme Becerisinin İçeriği	Bildiklerini ve bilmediklerini ayırt etme	Bildiklerinin doğruluğunu belirleme	Olguların nedenlerini sorgulama	Olaylar ve olgular arasında ilişki kurma	Sunulan bilginin doğruluğunu ve bütünlüğünü belirleme	Sunulan bilgideki mantıksızlıkları ve yanlış yürütmeleri tanımlama	Bir eylemin veya davranışın değerini ya da uygunluğunu değerlendirmek için mantıklı ölçütleri teşhis etme	Fikirler ve görüşler arkasındaki mantığı ifade etme	Yargıya varma ve mantıklı sonuçlara ulaşma
Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında Eleştiril Düşünme Becerisine Dair Kazanımlar	B.2.29. Evde belli bir iş yaparken kullanılan alet ve teknolojik ürünler hakkında sorular sorarak, bunların hayatımızı kolaylaştıran işlevleri olduğunu fark eder. C.2.5. Aile büyüklerinin küçükken oynadığı oyunları araştırır, bu oyunlarla kendisinin ve arkadaşlarının oynadığı oyunları karşılaştırarak değişimi fark eder. C.2.20. Farklı ülkelerde, doğal afetlere karşı alınan önlemlerle ülkemizde alınan önlemleri karşılaştırır.	A.1.38. Okuldaki kaynakların neden bilinçli tüketilmesi gerektiğini açıklar. B.3.20. Aile içinde görev dağılımının adil olup olmadığını sorgular. B.3.26. Çocuklara yönelik reklamların işlevlerini; reklamlar, ihtiyaçlar ve imkânlar arasındaki ilişkiyi sorgular.	B.1.6. Evde kuralların neden gerekli olduğunu açıklar. A.2.12. Neden dengeli ve düzenli beslenmesi gerektiğini araştırır ve anlatır. C.3.1. Önceki yıllarda tek başına yapmadığı halde şimdi yapabildiği davranışları ayırt eder ve zaman içinde ortaya çıkan bu değişimin nedenlerini açıklar.	B.1.22. Ailesi ve yakın çevresi ile ilişki kurmada hangi duyu organlarından yararlandığını açıklar. B.2.7. Organların işlevleri ile sağlıklı yaşam arasında ilişki kurar. B.2.8. Sağlıklı büyüme ve gelişme ile kişisel bakım, spor, dengeli ve düzenli beslenme arasındaki ilişkiyi açıklar. B.2.36. Kendi evinde hissettiği olumlu duygular ile ülkesinde hissettiği olumlu duyguları vatan sevgisi açısından ilişkilendirir. C.2.23. Yaşadığı çevreyi temiz tutmasının kendisinin ve başkalarının sağlığı ve gelişimiyle ilişkili olduğunu kavrar. B.3.42. Bir evin farklı işlevlere sahip bölümleri ile ülkenin farklı özelliklere sahip yerleri arasında bir benzerlik görür; evin bütünlüğü ile Türkiye'nin bütünlüğü arasında bağlantı kurar. C.3.28. Canlı ve cansız varlıklar arasındaki ilişkiyi araştırarak karşılıklı etkileşimi kavrar.	B.2.16. Aileyi ilgilendiren konularda karar alınırken görüş bildirir ve bunun insan hak ve hürriyetleriyle ilişkisini kurar. C.2.16. Takvimi kullanarak hava durumundaki değişiklikleri günlük ve haftalık olarak gözlemler, gözlem sonuçlarını grafikte gösterir ve yorumlar. B.3.44. Aralarındaki benzerliklere ve farklılıklara karşın bütün insanların aynı gezegeni paylaştıklarını fark ederek, daha iyi bir dünya yaratmak için her bireyin üzerine düşen görevler olduğunu kavrar. C.3.7. Atatürk'ün kişilik özellikleri ile ulusal bir lider olması arasında bağlantı kurar.	A.2.18. Okula geliş ve gidişlerinde insanların trafikteki davranışları gözlemleyerek kendisinin ve başkalarının trafikte doğru ve yanlış davranışları ayırt eder.	A.2.11. Türk Bayrağı'na ve İstiklâl Marşı'na neden saygı gösterilmesi gerektiğini açıklar. A.2.16. Okul ve sınıf eşyalarını neden özenli kullanması gerektiğini açıklar. A.2.19. Okula geliş ve gidişlerinde karşılaştığı insanlarla etkileşimde bulunurken nasıl davranması gerektiğini açıklar. A.3.1. Okula niçin hazırlıklı gelmesi gerektiğini açıklar. B.3.1. Barınmanın insanın temel ihtiyaçlarından biri olduğunu kavrar ve bu ihtiyacın karşılanmasının önemini belirtir. C.3.10. Bayram kutlamalarına katılarak, milli bayram günlerimizle geçmişte yaşanan tarihi olaylar arasında bağ kurar.	A.2.5. Okul kurallarının neden konduğunu araştırır ve açıklar. B.2.9. Yemek yerken uyulması gereken görgü kurallarının nedenlerini açıklar. A.3.21. Millî bayramları kutlama nedenlerini açıklar ve bayramları daha etkili kutlamak amacıyla ürettiği fikirleri uygular. B.3.29. Atatürk'ün insan hak ve hürriyetlerine verdiği önemi açıklar.	B.1.27. Evde güvenlik kurallarına uyulmadığında doğabilecek sonuçlarla ilgili çıkarımlarda bulunur. C.2.4. Gün içinde kendisinin ve arkadaşlarının duygularındaki değişimi gözlemler ve bu değişimin nedenleri hakkında çıkarımlarda bulunur. C.3.12. Doğadaki su döngüsünün nasıl gerçekleştiği hakkında sorular sorarak çıkarımlarda bulunur.

Yukarıda verilen ve öğrencilere eleştirel düşünme becerisini geliştirmeye yönelik oluşturulan kazanımları ancak etkinlikler yoluyla öğrencilere verilebilir (Öğülmüş, 2005). Bu süreçte etkinliklere uygun yöntem teknikler kullanılmalıdır.

Bu bağlamda eleştirel düşünme becerisini geliştirmeye yönelik programda önerilen ve literatürde yer alan yöntem, teknik ve etkinlikler aşağıdaki gibidir.

2.6.1. İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda Ve Literatürde Eleştirel Düşünme Becerisini Kazandırmak İçin Önerilen Yöntemler

Öğretim yöntemi, öğretilmesi hedeflenen kazanımları öğrencilere vermek amacıyla plan dahilinde geliştirilen yoldur. Derse ve konuya uygun yöntemler kullanabilmek için dikkat edilmesi gereken unsurlar aşağıda sıralanmıştır: (Fidan, 1996; Horzum, 2009).

- Her derste, konuda, öğrenci gruplarında etkili bir şekilde uygulanabilecek belli bir yöntem teknik söz konusu değildir.
- Derslerde aynı yöntem teknik kullanılmamalı, kazanıma ve öğrenci grubuna uygun farklı yöntem teknikler seçilmesine özen gösterilmelidir.
- Öğrenci merkezli yöntem tekniklere öncelik verilmelidir. öğretmen merkezli yöntem tekniklerde öğrenciler dikkatini uzun süre derse yoğunlaştıramayabilirler; dolayısıyla derse olan motivasyonları azalır (Çınar, Teyfur ve Teyfur, 2006; Yeşil, 2009).
- Bireysel farklılıkları göz önüne alarak öğrencilerin farklı duyu organlarını kullanabilecekleri yöntem teknikler seçilmelidir.

Yukarıdaki bahsedilen literatürde önerilen bilgilere paralel olarak İlköğretim Hayat Bilgisi Programında da öğrenci merkezli olarak öğrencilerin bilgiye ulaşmaları sağlanmakta bu sayede öğrenciler bilgilerini sürekli yenilemektedirler. Yani programa göre öğrenciler aktif, öğrenme süreçlerini etkin kullanan; öğretmenler ise rehber konumundadır. Buna göre program incelendiğinde öğrenci merkezli etkinliklerin ön plana alındığı göze çarpmaktadır (Horzum, 2009). Bu bağlamda ülkemizde eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesi için buluş yolu, araştırma, soruşturma ve tam öğrenme stratejileri, güdümlü tartışma, örnek olay, gösterip yaptırma yöntemleri ile

sokratik tartışma, küçük ve büyük grup tartışması, münazara, drama, deney, gözlem, beyin fırtınası, problem çözme gibi teknikler uygulanabilir (Aybek, 2006).

Bu yöntemlerin seçilip uygulanmasında dikkat edilecek nokta, her konu veya öğrenci grubu için aynı yöntem kullanılamaz. Öğretmenin yöntemi etkili kullanmasını sağlayacak iki önemli unsur; yöntemin yararlı olacağına güvenmesi ve uygulamadaki beceri ve deneyimidir. Uygun bir sınıf atmosferi oluşturmakta ön şartlardan biridir. Öğretmen sınıfta öğrencilerin bağımsız hareket etmelerini sağlayarak sevgi ve saygının ön planda olduğu sıcak ve samimi bir ortam oluştursa hem öğrencileri etkin kılarak yöntemi başarılı bir şekilde uygulamış olur hem de eleştirel düşünmeyi destekleyici bir sınıf ortamı oluşturur. Bu bilgilerden hareketle Hayat Bilgisi dersinde kullanılabilecek yöntem ve teknikler hakkında detaylı bilgiler aşağıda verilmiştir.

2.6.1.1. Anlatım (Düz anlatım)

Anlatım yöntemi sunuş yoluyla öğretim yöntemi kullanılacağı zaman bilgilerin öğretmen tarafından öğrencilere anlatılarak aktarıldığı bir yöntemdir (Akbulut, 2004; Sönmez, 2008; Dilci, 2011). Bu bağlamda Ennis (1986) eleştirel düşünme becerisini anlatım yöntemiyle bütünleştirerek şöyle tanımlamıştır: öğretmenin yaptığı bir anlatımın anlamını bulmak, onun kabul ya da reddedilmesine karar vermek. Ennis'in bu tanımı ifadelerin doğru değerlendirilmesi olarak da düşünülebilir. Bu tanım kapsamındaki doğru değerlendirme de ise, bir ifadenin anlamını kavrama, gerekli sonuçları çıkarma, tanımların yeterliliğini değerlendirme, kanıtlanmış otoritelerin kabul edilebilirliğini denetleme ve mantıktaki çelişkileri, tutarsızlıkları ya da belirsizlikleri yargılama gibi durumlar bulunmaktadır (Moore, 2004, s. 5'den akt. Semerci, 2010). Bu bakımdan derslerde anlatım yöntemini kullanırken de öğrencilerde eleştirel düşünme becerisinin gelişeceği söylenebilir.

Yıldız'ın (2011) araştırma sonuçlarına göre kasaba okulu öğrencilerinin çoğu eleştirel düşünme beceri alanlarında ilçe okulu öğrencilerinden geride kalmamasını, düz anlatım ya da pasif öğrenci-aktif öğretmen şablonuyla nitelenen eski programdan kaynaklanabileceğini öne sürmektedir. Aynı zamanda Ishiyama, McClure, Hart ve Amico'nun (1999), araştırma sonuçlarına göre, grupla öğretim yöntemlerinin eleştirel düşünmeye katkısı yadsınmamakla birlikte eleştirel düşünmeye eğilimi olan öğrencilerin anlatım yöntemini grup çalışmalarından daha çok tercih etmişlerdir. Bu

sonuçlara paralel olarak Demir'e (2006) göre 1998 Sosyal Bilgiler Programı, genel olarak anlatım yöntemi ile karakterize edilmektedir. Dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin bu programın uygulandığı öğretim yılı sonunda genel olarak yüksek düzey eleştirel düşünme becerisine sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

Anlatım yöntemine neredeyse her derste öğretmenler tarafından başvurulmaktadır. Örneğin dersin girişinde öğrenciyi güdülerken konular hakkındaki ayrıntılara yer verilirken, ders sonunda ana bilgileri özetlerken ve değerlendirirken ya da anlaşılmasında güçlük çeken konular da öğrencilere açıklama yaparken anlatım yöntemi kullanılmaktadır (Bilen, 1996; Tok, 2007; Güven, 2008). Bazı araştırmacılara göre programlar öğrenci merkezli olmasına rağmen hala sıklıkla anlatım yöntemi tercih edilmektedir (Sakallı, Hürsen ve Özçınar, 2006; Ulusoy, 2009; Çelikkaya ve Kuş, 2009; Akpınar ve Gezer, 2010; Kurtulgan ve Köstüklü, 2010; Nalbantoğlu, 2015). Bu kadar sık kullanılmasının sebebi kullanımının kolay ve maliyetinin az olmasından kaynaklanmaktadır (Erciyeş, 2007, s. 183). Ancak anlatım yönteminin etkili bir şekilde derslerde kullanılabilmesi için öğretmenlerin uygulaması gereken bazı kriterler bulunmaktadır. Bunlardan bazıları; öğretmenlerin konuyu detaylarıyla kavraması, öğrencilere bilgileri etkili bir şekilde aktarabilmesi, derste çeşitli materyallerin kullanılması, anlatım yönteminin kısa tutulması, öğrencilerle göz teması kurulması, sürekli sorular sorarak öğrencilerin katılımlarının sağlanmasıdır (Küçükahmet, 2001, s. 75).

2.6.1.2. Tartışma Yöntemi

Eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılmasında dikkat edilmesi gereken noktalardan biri de tartışma yönteminin anlatma yöntemine göre daha etkili olmasıdır. Uysal'a (1998) göre sınıf tartışmalarında öğrencilere üst düzey sorular soran, verilen yanıtların kanıtlarla desteklenmesini isteyen öğretmenler, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini kazanmalarına önemli katkıda bulunmaktadır. Eleştirel düşünme öğretiminde etkili öğretmenler, öğrencilerini seçenekler aramaya, yargılarını savunmaya yöneltmektedirler (Patrick, 1986; Bowman, 1987). Bu da tartışma yöntemini sınıfta etkin kullanmakla sağlanabilir.

Tartışma yöntemi, bir konuda iki ya da daha fazla öğrencinin birbirlerine sorular sorarak, tanımlamalar yaparak ve çözümler üreterek görüşlerini ortaya

koymasıdır (Küçükahmet, 2001; Karaağaçlı, 2005). Böylelikle öğrenciler birbirlerinin bilgi, fikir ve tutumlarını öğrenirler ve farklı bakış açıları kazanırlar aynı zamanda da konuyla ilgili yanlışlarını düzelterek öğrendiklerini günlük yaşamla ilişkilendirmektedirler (Yılmaz ve Sünbül, 2000; Güven, 2008; Taşpınar, 2010). Buna bağlı olarak da öğretmenler derslerde bu yöntemi kullanırken öğrencilerin üst düzey düşüncelerini ve iletişim becerilerini de geliştirmektedir (Yılmaz ve Sünbül, 2000). Çünkü tartışma yöntemi gelişigüzel bir şekilde yapılan fikir alışverişinden çok bir plan öncülüğünde öğrencilere belli bir kazanımın edinilmesi için yapılmalıdır.

Tartışma yöntemini kullanılırken dikkat edilmesi gereken ilk unsur bir amaç belirlemektir (Küçükahmet, 2001). Ayrıca önceden hazırlık yaparak tartışmaya katılmak öğrencilerin konu hakkında görüşlerini savunmasını kolaylaştırmaktadır. Buna ek olarak tartışmaya başlamadan önce öğretmenin öğrencilere tartışma kurallarını anlatması gerekmektedir (Gözütok, 2006).

Tartışma yöntemi soru cevap yöntemiyle karıştırılmamalıdır. Çünkü soru cevap yönteminde iletişim sadece öğretmen ve öğrenci arasında gerçekleşmektedir. Oysa tartışma yönteminde bunun yanı sıra öğrenciler arası iletişimde ön plandadır (Güven, 2008).

2.6.1.3. Örnek olay yöntemi

Örnek olay yöntemi, günlük yaşamla ilgili gerçek hayatta karşılaşılan ya da karşılaşma ihtimali olan problem durumlarına öğrencilerin farklı çözüm üretmeleriyle gerçekleşir (Gözütok, 2006). Bu yöntem, öğrencilere problem çözme, soru sorma, analiz etme, yorumlama becerisi kazandırırken öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerini sağlayan bir yöntemdir (Uzunboylu ve Hürsen, 2011, s. 54). Sözü geçen becerileri kazanmaları için de öğrencilerin birbirlerinden bağımsız düşünerek bilgilerini analiz etmeleri yanlış ve gereksiz bilgileri eleyerek farklı fikirler üretmeleri gerekmektedir. Dolayısıyla öğrenciler bu süreçten geçerken eleştirel düşünme becerilerini de kullandıkları için bu becerilerini de geliştirmiş olurlar.

Eğer uygulanacak grupta öğrenci sayısı çok ise sınıf gruplara bölünür (Gözütok, 2006). Daha sonra öğrencilere basılı olarak veya televizyon, cd, gazete gibi materyallerden faydalanılarak örnek olay sunulur (Karaca, 2006, s. 97). Bu materyaller

üzerinde çalışan öğrenciler, olayın sebepleri üzerinde tartışarak probleme fikirler ve çözümler üretirler (Güven, 2008, s. 275).

Örnek olay yöntemi türüne göre ikiye ayrılır: genel biçimli örnek olay, sunuş biçimli örnek olay (Sönmez, 2003, ss. 285 – 286).

Genel biçimli örnek olay ise; tüm metin halindeki örnek olay, kısaltılmış örnek olay, düzensiz örnek olay, eksik metin, etkileşim durumu ve birbirini izleyen örnek olaylar olmak üzere alt bölümlere ayrılmaktadır (Kemertaş, 2003, ss. 201 – 202; Sönmez, 2003, ss. 286 – 287).

a. Genel biçim olarak örnek olay

Tüm metin halindeki örnek olay: Çok uzun vbir örnek olay yöntemi olduğu için içeriği çözümlmek vakit alır. Ancak ihtiyaç duyulan bütün bilgiler vardır (Sönmez, 2003, s. 286).

Kısaltılmış örnek olay: öğrencilerin dikkatleri bir noktaya yoğunlaştırılarak ya bir sorun üzerinde ya da çözüm yolları sınırlı problem durumu üzerinde çalışırlar (Kemertaş, 2003; Sönmez, 2003). İlkokul öğrencilerine uygularken daha çok tercih edilir (Kemertaş, 2003).

Düzensiz örnek olay: Örnek olay düzensiz olarak verilir. Öğrenciler onu önce bütünleştirerek düzene sokar daha sonra analizini yaparlar (Kemertaş, 2003; Sönmez, 2003).

Eksik metin: Öğrencilere metin hakkında gerekli olandan daha az sayıda bilgi verilir. Öğrenciler yeterli bilgiyi elde edebilmek için öğretmene soru sorarlar (Kemertaş, 2003; Sönmez, 2003). Burada amaç öğrencilerin uygun soruları sormalarını sağlamaktır (Sönmez, 2003).

Etkileşim durumu: Öğrencilere gerekli olandan daha az sayıda bilgi verilerek onların konuyla ilgili bireylerden bizzat bilgi almaları beklenmektedir (Kemertaş, 2003; Sönmez, 2003, ss. 286).

Birbirini izleyen örnek olaylar: Öğrencilere örnek olayla ilgili bilgiler her basamak işlendikten sonra verilir (Kemertaş, 2003, 202; Sönmez, 2003, ss. 287). Bilgi parçalarının sunulmasının ardından öğrencilerin ek bilgi istemeleri halinde öğrencilere bilgi verilmelidir (Sönmez, 2003, ss. 287).

b. Sunuş biçimi olarak örnek olay

Örnek olaylar sunuş biçimine göre yazılı, sözlü, filmle, slaytla, resimle olarak sıralanabilir (Demircioğlu, 2005, ss. 153).

Öğretmen örnek olayı kendisi hazırlamak istiyorsa aşağıdaki özelliklere dikkat etmesi gerekir

(Sönmez, 2003, ss. 288):

- Örnek olay gerçek ve anlamlı mı?
- Örnek olay meydan okuyucu mu ve bir bütünlük taşıyor mu?
- Örnek olay mantık açısından farklı bir görüş öne sürüyor mu?

Örnek olay yöntemi, Hayat Bilgisi dersinin kazanımlarını gerçekleştirmede, programda belirlenmiş temel becerileri ve kişisel nitelikleri öğrencilere kazandırmada çok etkili bir yöntemdir. Eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, karar verme, problem çözme, araştırma ve sorgulama gibi temel becerileri kazandırmada, sevgi, hoşgörü, yardımseverlik, doğruluk, dürüstlük gibi kişisel nitelikleri geliştirmede bu yöntemden etkili bir şekilde kullanılabilir. Aktif öğrenmeye uygun olması, üst düzey düşünme becerilerini geliştirebilmesin de, örnek olay yönteminin Hayat Bilgisi derslerinde etkili olacağını göstermektedir (Yeşil, 2009, s. 90).

2.6.1.4. Probleme dayalı öğrenme yöntemi

Problem çözme yöntemi; bir sorunu çok boyutlu düşünerek analizinin yapılması, verilerin değerlendirilmesi, mevcut fırsatların çözüm için kullanılması gibi süreçlerden oluşur (İşman ve Eskicumalı, 2003). Süreç boyunca öğrenciler deneme yanılma, kavrama ve taklit yoluyla problemi çözmeye çalışmaktadırlar (Karaağaçlı, 2005, s. 259). Ayrıca problem çözme yöntemi araştırmacılar tarafından hipotez üretme, bu hipotezi test etmek için gerekli bilgileri toplama ve onları eleyerek organize etme gibi alt basamaklara ayrılmaktadır. Öğrenciler bu basamakları gerçekleştirirken eleştirel düşünme becerilerini kullanarak çözüme ulaşırlar.

Problem çözme yönteminin kurucusu John Dewey'dir (İşman ve Eskicumalı, 2003, s. 93). Dewey'e göre düşünmeyle problem çözme birbirine paralel kavramlardır

(Kalaycı, 2001). Problem çözme yöntemi Dewey'e göre 5 alt basamağa ayrılmaktadır (Küçükahmet, 2001, s. 81):

1. Problemi tanımlama
2. Hipotez oluşturma
3. Veri toplama, organize etme, değerlendirme ve açıklama
4. Sonuca ulaşma
5. Sonuçları test etme

Kalaycı (2001) sosyal bilgiler dersinde problem çözme yönteminin kullanılmasını aşağıda belirtilen basamaklara ayırmıştır (Kalaycı, 2001, s. 42):

1. Problem çözme aşamalarının açıklanması.
2. Problemin anlaşılması.
3. Bilgilerin toplanması.
4. Bilginin çözümü ve yorumu.
5. Çözüm yollarının belirlenmesi.
6. En etkili çözümün seçilmesi.
7. Raporun hazırlanması.
8. Raporun sunulması.
9. Değerlendirme/ düzeltme.

Problem çözme yöntemi öğrencileri araştırma ve incelemeye teşvik eder; öğrenciler arasındaki etkileşimi artırır (Açıkgöz, 2005).

Problem çözme denilince genellikle akla sayısal dersler gelmektedir (Ata, 1997). Buna paralel olarak Çiftçi (2001)'in sosyal bilgiler öğretmenleri üzerinde yaptığı araştırmasında öğretmenlerin problem çözme yönteminde yetkin olmadıklarını ve bu yöntemi daha çok matematik ve fen derslerinde kullandıklarını ifade etmiştir. Ancak yapılandırmacı anlayışa göre Hayat Bilgisi derslerinde de öğrencilerin eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, araştırma sorgulama gibi temel becerileri kullanarak problem çözme yöntemi aracılığıyla kendi bilgilerini yapılandırmaları beklenmektedir. Bu bağlamda yapılandırmacı anlayışa dayalı olarak Hayat Bilgisi

derslerinde öğretmenler problem çözme yöntemini kullanarak kalıcı öğrenmeler sağlamalıdır.

Problem çözme yöntemini sınıfta uygulamak isteyen bir öğretmen ilk olarak süreci planlamalıdır. Konuya uygun bir problem senaryosu bulunarak buna dair öğrencilerin ilgisini çekecek sorular belirlenmelidir. Daha sonra ders aşamalarını planlamalı, değerlendirmeyi nasıl yapacağına karar vermelidir. Son olarak da öğrencileri probleme dayalı öğrenme hakkında bilgilendirerek uygulamaya geçmelidir (Baysal, 2005). İlk problem durumu süreci daha kolay öğrenmeleri açısından basit düzeyde oluşturulabilir. Daha sonra süreç zorlaştırılarak basamaklar çoğaltılabilir. Problem durumları karikatür, pandomim, drama, resim, öykü gibi farklı tekniklerle öğrencilere tanıtılabilir. Özellikle karikatürler öğrencilerin hem ilgilerini çekmede yararlıdırlar hem de düşünmeye sevk ederler (Baysal, 2005).

2.6.1.5. İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemi

İş birliğine dayalı öğrenme, öğrencilerin belirli bir amaç için gruplar halinde çalışarak birbirlerinin öğrenmesine yardım etme sürecidir (Açıkgöz, 2005; Gözütok, 2006; Güven, 2008). Ayrıca öğrenciler iş birliği içerisinde çalışırken birbirlerinin fikirlerinden yararlanır; o bilgiler arasında analizler yapıp eleedikleri bilgileri organize ederek kendi orijinal fikirlerini üretirken eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine de katkı sağlamış olurlar. İş birliğine dayalı öğrenme tekniği her seviyede ve her derste rahatlıkla kullanılabilir (Başaran, Çaycı, Demir ve Demir, 2007; Gözütok, 2007). İşbirlikli öğrenmede grup çalışmalarından farklı olarak öğrenciler birbirlerinin gelişimlerine katkı sağlarlar (Kemertaş, 2003; Açıkgöz, 2005). Ayrıca grup çalışmasında grup üyeleri bireysel olarak çalışmalarını sürdürürler; işbirlikli öğrenmede olumlu bağımlılıktan dolayı takım arkadaşları birlikte çalışırlar (Açıkgöz, 2005; Güven, 2008).

İşbirlikli öğrenme için gerekli olan ön koşullar şunlardır (Johnson ve Johnson, 1990; Akt: Efe, Hevedanlı, Ketani, Çakmak ve Efe, 2008, s. 13-15):

- Pozitif- Grup Bağımlılık: Grubun başarısının gruptaki bütün öğrencilerin katkısına bağlı olmasını ifade eder.
- Bireysel Sorumluluk: gruptakiler hem kendi görevlerini hem de arkadaşlarının görevlerini öğrenmek zorundadırlar.

- Karşılıklı Teşvik Edici İletişim: öğrencilerin birbirleriyle yüzyüze etkileşimi esastır.

- İletişim Kurma ve Küçük Gruplarda Çalışma Beceri: Grupların etkili ve verimli çalışabilmesi için grup üyelerine karar alma, liderlik, iletişim kurma ve fikir ayrılıklarından doğan çatışmaları çözebilme becerilerini kazandırmayı içerir

- Grupların Etkili Çalışma Sürekliliğini Sağlamak: Gruplardaki öğrencilerin ve grupların etkili çalışıp- çalışmadığının sürekli olarak kontrol edilmesini içerir.

İş birliğine Öğrenmede Kullanılabilecek tekniklerden bazıları şunlardır (Demirel, 2005):

- Öğrenci Timleri - Başarı Grupları Tekniği
- Tartışma Grubu Tekniği
- Ayrılıp Birleşme Tekniği
- Takım- Oyun-Turnuva Tekniği

Öğrenci Timleri - Başarı Grupları Tekniği: burada bireyler takımlarıyla birlikte çalışmalarını yaptıktan sonra değerlendirme aşamasında bireysel olarak 15 dk'lık sınava girerler (Demircioğlu, 2003).

Tartışma Grubu Tekniği: konuya bağlı olarak ilgi grupları oluşturulur. Daha sonra konu çeşitli kaynaklardan araştırılarak süreç planlanır. Grup raporu hazırlanarak sunum yapılır. Son aşamada da grup çalışmasını değerlendirmek amacıyla sınıfta tartışma ortamı yaratılır (Demirel, 2005).

Ayrılıp Birleşme Tekniği (Jigsaw): Ana gruplar oluşturulduktan sonra öğretim programı grup sayısına göre dağıtılır. Daha sonra uzman grupları konuları öğrenmek için toplanırlar. Uzmanlaşan bireyler ana gruplarına dönerek kendi konularını takım arkadaşlarına öğretirler. Son olarak bütün sınıfa sunum yapılarak en iyi gruba ödül verilir (Efe, Çakmak, Efe Hevedanlı ve Ketani, 2008):

Takım oyun- Turnuva Tekniği: Öğrenciler 4-5 kişilik gruplara heterojen olarak ayrılır. Gruplar turnuvada başarılı olmak amacıyla yarışırlar. Öğretmen gerekli materyalleri sağlar. Gruplar bunlardan gerekli bilgileri topladıktan sonra bir araya gelerek turnuvaya işbirliği içinde hazırlanırlar. Her hafta turnuvaya hazırlık sınavları

düzenlenerek kısa cevaplı sorular sorulur. Turnuvaya her gruptan bir öğrenci katılır. Her öğrencinin puanı gruba eklenerek toplanır ve birinci olan grup belirlenir (Demirel, 2005).

2.6.1.6. Gösterip-yaptırma yöntemi

Sönmez'e (1993) göre eleştirel düşünmenin oluşması için gösterip yaptırma yöntemi eğitim ortamında uygulanabilir. Çünkü eleştirel düşünme becerisinin gelişmesi için öğrencinin kendini özgür hissedeceği bir öğrenme-öğretme ortamı olmalıdır. Öğrencinin problemin farkına varmasına, onu anlayıp sınırlamasına fırsat verilecek şekilde eğitim ortamı düzenlenmelidir. Ayrıca, öğrenciler eğitim ortamında sürekli desteklenip, yüreklendirilmeli ve yeni tutarlı ürünler ortaya koyduklarında davranışları pekiştirilmelidir. Bu tür öğrenme ortamlarının oluşması için gösterip yaptırma yöntemi kullanılabilir.

Gösterip yaptırma yönteminde öğrenciler davranışın ya da kazanımın her basamağını detaylı olarak gördüklerinden konuları daha ayrıntılı bir şekilde irdeleyerek kalıcı öğrenme sağlarlar. Bu aşamada da eleştirel düşünme becerisini kullanırlar. Hayat Bilgisi dersinde de çoğu zaman kullanılan bu yöntem öğretmenin konuyu anlatmasından sonra somut olarak gösterdiği bir süreçtir (Horzum, 2009). Diğer bir deyişle uygulama düzeyinde davranışlar kazandırmak için konuya ilişkin öğrencileri bilgilendirdikten sonra bu bilgilerin uygulamaya dökülmesi için öğrenci tarafından yapılması olarak tanımlanabilir (Demirel, 2009). Böylece öğrenciler hem görerek hem de işiterek öğrenirler. Öğretmen bir uygulamayı öğrencilere gösterirken onlara bir model oluşturmuş olur (Gözütok, 2007).

Gösterip yaptırma yöntemini uygulamaya geçmeden önce ön hazırlık yapılmalıdır. Öğretmenin ilk olarak araç, gereçleri önceden hazırlayarak deneyi tek başına yapmalıdır (Fener ve Düzgün, 2011).

2.6.1.7. Görüş geliştirme

Görüş geliştirme tekniği, belirgin çelişkiler ve kutuplaşmış tutumlar içeren konuların öğretiminde, öğrencilerin görüşlerinin sebeplerini ve olası sonuçlarını söyleyebilecekleri ve birbirlerinin görüşlerini eleştirebilecekleri bir tartışma tekniğidir

(Çetin, 2013). Bu sebeple eleştirel düşünme becerisinin gelişiminde etkili olarak kullanılabilir. Ayrıca birbirlerinin görüşlerine saygılı olmayı, empati kurmayı ve tarafsız değerlendirme becerilerini de geliştirecektir.

2.6.2.İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda eleştirel düşünme becerisini kazandırmak için önerilen teknikler

2.6.2.1.Soru- cevap

Hirose'a (1992) göre öğrenciler, bilgileri bir sünger gibi emmek yerine problemleri çözümlemeye, sorgulamaya, kendi düşünce ve inançlarını diğer insanların düşünce ve inançlarıyla karşılaştırmaya yönlendirilmelidir. Böylelikle eleştirel düşünme becerileri de gelişmiş olur.

Soru- cevap yöntemi öğretmenin soru sorması, öğrencilerin cevaplama esasına dayanır. Soru cevap yönteminin diğer adı sokratik yöntemdir. Çünkü Eski Yunan'da Sokrates, fikirleri derinleştirmek, inançları sorgulamak, yeni bilgiye ulaşmayı sağlamak için soru- cevabı kullanmıştır (Çulha, 2010, s. 290). Soru - cevap yöntemi bütün öğretim yöntemleriyle kullanılabilir (Köken, 2002).

Soru - cevap yöntemi, düz anlatım yönteminin sıkıcılığı ve monotonluğuna bir tepki olarak geliştirilmiştir (Köken, 2002, s. 93; Kayabaşı, Tan ve Erdoğan, 2003, s. 57). Bu yöntemle öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri geliştirilir, ders sonunda değerlendirme yapılabilir, dersin başında öğrencilerin dikkatlerini çekip güdülemek amacıyla ya da derste yanlışlıkları veya eksiklikleri belirleyerek geri dönüt sağlamak amacıyla kullanılabilir (Ocak, 2007; Yaşar ve Gültekin, 2009). Ayrıca başkalarının düşüncelerine saygı gösterme, kendini uygun bir şekilde ifade etme gibi davranışların kazanılmasında da etkilidir (Aydın, 2001; Baysen, Soylu ve Baysen, 2003).

Soru türleri dört gruba ayrılır. Bu soru türleri: bilişsel bellek soruları, birleştirme (yakınsama) soruları, genişletme soruları ve değerlendirme sorularıdır (Demirtaş ve Barth, 1997).

Bilişsel bellek soruları: Bilişsel bellek; bilgi düzeyinde, ezberlenmiş ya da bilgi dağarcığına alınmış bilgi anlamına gelir (Demirtaş ve Barth, 1997). Bilişsel bellek soruları yazılırken, anımsama, ayırt etme, tanımlama, adlandırma, belirtme, anlatma gibi sözcüklerden yararlanılabilir (Tekindal, 2003, s. 261).

Birleştirme (Yakınsama) soruları: Bu tür soruların cevaplarının öğretmen ve öğrenci tarafından bilindiği kabul edilir (Demirtaş ve Barth, 1997; Tekindal, 2003, s. 261). Bu tür sorularda belirli gerçeklerin anımsanması, fikirlerin geri getirilmesi ve bunların birleştirilerek organize edilmesi ve öğrencilerin kendi cümleleriyle ifade edilmesi istenir (Demirtaş ve Barth, 1997). Birleştirici sorular yazılırken, birleştirme, açıklama, betimleme, karşılaştırma, neden, nasıl değiştirme, kendi sözcükleri ile ifade etme, yorumlama gibi sözcükler kullanılır (Tekindal, 2003, s. 262).

Genişletme (Ayırıcı – Divergent) Soruları: Genişletme hipotez haline getirme ya da mümkün olan ve kanıtlarla desteklenen belirli bir sayıda cevabı teşvik etme ve anlamlı sorular sorma anlamına gelir (Demirtaş ve Barth, 1997). Bu soru düzeyi genellikle öğrencileri düşünmeye zorlar, düşüncüyü kanıtlarla desteklemeyi gerektirir ve öğrencinin vereceği cevabı tahmin etmek çok zordur. Genişletme türü sorular, özgün ve yaratıcı cevaplar ister (Demirtaş ve Barth, 1997). Bu soru tipinde tasarım yapma, öngöründe bulunma, hipotez kurma, yeniden yapılandırma, sonuç çıkarma gibi sözcükler kullanılır (Tekindal, 2003, s. 262).

Değerlendirme Soruları: Elde edilen bilgilerin, ortaya atılan yargıların vb. değerleri, doğruluğu ya da yanlışlığı hakkında bir yargıya varma işi değerlendirme olarak adlandırılır (Tekindal, 2003, s. 262). Değerlendirme soruları, yargı, değerler ve seçeneklerle ilgili düşünce alanını kapsar (Demirtaş ve Barth, 1997). Değerlendirme rastgele yapılmaz, belirli kriterlere dayandırılarak yapılır (Tekindal, 2003, s. 262). Değerlendirme düzey soruları, değerlendirme, yargılama, savunma, eleştirme, karar verme, önerme gibi sözcükleri içerir (Tekindal, 2003, s. 262).

Sorunun türünü ve düzeyini belirlemede;

- Öğretimin hedefleri,
- Hedeflerin düzeyi,
- Öğrencinin ilgisi,
- Öğretmenin öğrenciyi güdüleme düzeyi,
- Öğretmenin öğrencilerini konuyla ilgili kaynaklara yönlendirmedeki becerisi,
- Öğrencilerin hazır bulunuşluğu,
- Öğrencilerin iletişim becerisi kılavuzluk eder (Gözütok, 2007, s. 215).

Öğretmen soru cevap yöntemini kullanırken soruyu ilk olarak bütün sınıfa yöneltmeli düşünceleri için yeterince süre tanımalı daha sonra soruyu cevaplaması için bir öğrenci seçilmelidir (Bilen, 2002). Bu şekilde öğrencilerin hepsinin soru üzerine düşünceleri sağlanabilir (Bilen, 2002). Ancak yapılan araştırmalar, önce cevaplayıcının belirlendiği durumlarda başarının daha yüksek olduğunu göstermektedir (Gage ve Berliner, 1984, Akt: Açıkgöz, 2005, s. 334).

Bazı araştırmacılara göre ise öğrencinin soruyu cevaplaması için 3-5 saniye beklemek yeterlidir (Carol, 1989; akt: Seferoğlu ve Akbıyık, s. 2006).

Hayat Bilgisi dersinin amaçlarından biri de öğrencilerin gerçek yaşam hakkında düşüncelerini sağlamaktır. Bu bağlamda öğretmenler öğrencilerin çok boyutlu düşüncelerini sağlayacak açık uçlu sorulara yer vermelidir. Bu neddenle öğrencilerin değerlendirme, karşılaştırma yorumlama ve tahmin etme becerilerini geliştiren sorular sorulmalıdır.

2.6.2.2.Beyin fırtınası

Beyin fırtınası, belirli bir problem durumuna çözüm üretmek amacıyla öğrencilerin kendilerini özgür hissedebilecekleri otoriteden uzak bir sınıf ortamında, birbirinden farklı düşünceleri, sınır getirmeden yaratıcı bir şekilde ve kısa sürede üretmektir (Gözütok, 2007). Öğrencilerin hepsinin katılımıyla gerçekleşir. Özgün düşünceler, farklı fikirler üretilmesi gerektiği için öğrencilerden konuyu çok yönlü irdelerek yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini de kullanarak sürece katılmaları beklenir. Aynı zamanda derse olan ilgi ve isteği artırır. Öğrencilerin ürettiği fikirler yargılanmamalıdır, düzeltilmeye çalışılmamalıdır. Aksine öğrencilerin hepsi tarafından fikir üretmesi için teşvik edilmelidir. Bu yöntem öğrencileri bilimsel düşünmeye alıştıırır (Fener ve Düzgün, 2011, s. 11).

2.6.2.7.Rol oynama ve drama

Rol oynama yönteminde öğrenciler yaratıcılıklarının yardımıyla empati kurarak başkasını canlandırır (Açıkgöz, 2005). Süreç içerisinde çocuk aktif rol aldığından dolayı kendini daha iyi ifade ederek hem kendi iç dünyası hakkında hem de çevresi hakkında daha doğru düşüncelere sahip olur. Böylece empati kurarak

eleştirel düşünme becerisinin de gelişimine katkıda bulunur. Rol oynama drama yönteminde de kullanılan bir tekniktir (Tan, Erdoğan ve Kayabaşı, 2003, s. 73). Rol oynama ve drama birbirlerine çok yakın kavramlar olduğundan dolayı araştırmada birbirine eş değer şekilde bahsedilecektir.

Drama yöntemi şu şekilde sınıflandırılabilir: informal drama, formal drama, kukla, pandomim ve parmak oyunu vb.(Ocak, 2007).

a) *Formal Drama (Biçimsel Drama)*: Sadece metne bağlı kalarak belirli kostüm ve dekor kullanılarak yapılan drama şeklidir (Demircioğlu, 2005).

b) *Yaratıcı Drama (Bağımsız / İnformal Drama)*: Öğretmenin rehberliğinde bir grupça yaratıcılıklarını kullanarak yapılan dramadır (Çakır, 2006). Hedef, serbest konuşma becerisi kazandırmak, orijinal fikirler ileri sürmelerini sağlamak, yaratıcılıklarını geliştirmektir (Uşun, 2008).

c) *Pandomim (Sözsüz oyun)*: Konuşmadan Pantomimde jest ve mimiklerle kendini ifade etmektir (Ocak, 2007; Kemertaş, 184). İlköğretimin ilk sınıflarındaki öğrenciler için yemek yeme, düzenli olma gibi davranışlar, sınıf kuralları, trafik kuralları vb. bu yöntemle öğretilir (Ocak, 2007, s. 244).

d) *Parmak Oyunu*: Öğretmenin rehberliğinde, metinde geçen duruma uygun olacak hareketler gösterilir ve öğrencilerden bu hareketleri parmaklarıyla yapmaları istenir (Kemertaş, 2003, s. 184).

e) *Kukla*: Bir masa üzerine kurulacak bir perdenin arkasından kuklaların oynatılmasına dayanan bir yöntemdir (Kemertaş, 2003, s. 184).

2.6.2.4.Altı şapka düşünme tekniği

Altı şapkalı düşünme, olaylara farklı açılardan yaklaşmamızı sağlayarak olayın yada sorunun bütün yönleriyle düşünülerek karar verilmesine yardımcı olur (Şenşekerci ve Bilgin, 2008).

Bu bağlamda altı şapkalı düşünme yöntemi yapılandırmacı ve eleştirel yönüyle ön plana çıkmaktadır (Şenşekerci ve Bilgin, 2008, s. 31).

Şapkaların özellikleri aşağıdaki gibidir (Gözütok, 2006, s. 264):

Beyaz şapka: Nesnel bilgileri, netliği, saflığı temsil eder.

Kırmızı şapka: Duyguları, tutkuları, sezgileri simgeler.

Siyah Şapka: Olumsuz yönleri, tehlike ve riskleri simgeler.

Sarı Şapka: Avantajları ve olumlu yönleri, faydaları temsil eder.

Yeşil şapka: Üretkenliği, yeni fikirleri, yaratıcılığı temsil eder.

Mavi şapka: Düşünce sürecinin gözden geçirilmesini ve karar vermeyi simgeler.

Altı şapkalı düşünme tekniğinin adımları ile ilgili olarak şunlardır: ilk olarak üzerinde karara varılacak konu belirlenir; ardından öğrencilerin birbirlerini görecektir şekilde oturmaları sağlanır. Üçüncü olarak öğrencilerin farklı renklerde hazırlanan şapkaları takarak veya takmış gibi yaparak şapkaların simgelediği düşünceler doğrultusunda görüşlerini belirtmesi istenir, son olarak da bütün renkleri temsil eden görüşlerin doğrultusunda mavi şapka takılarak bir sonuca ve karara ulaşılır (Gözütok, 2006, ss. 265 – 266).

2.7.İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.7.1.Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Emir, (2013) “Öğretmenlerin düşünme stillerinin eleştirel düşünme eğilimlerini yordama gücü (İstanbul-Fatih Örneği)” adlı araştırmasının amacı, öğretmenlerin düşünme stillerinin eleştirel düşünme eğilimlerini yordama gücünü belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir. Çalışma ilköğretim okullarında görev yapan 430 (202 erkek, 228 kadın) öğretmen üzerinde yürütülmüştür. Sonuç olarak; öğretmenler öğrencilerin eleştirel düşünme yapılarını geliştirmek için, öğrencilerin kendi baskın düşünme stillerini kullanmalarına izin vermeleri, öğrencilerin genelde kullanmadıkları stilleri kullanmalarını sağlayan bir eğitim vermeleri ve değerlendirme yapmaları gerektiği belirtilmiştir. Öğretmenlerin öğrencilerinin eğitiminde çok çeşitli öğretim yöntem ve teknikleri kullanırsa ve öğrencilerin başarılarını da birçok şekilde değerlendirirlerse farklı düşünme stillerine sahip öğrencilerin öğretimden daha fazla yararlanabileceği düşünülmüştür.

Baçoğlu ve Mutlu (2012). İlköğretim Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin eleştirel düşünme eğitimiye uygunluğu, Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin eleştirel düşünme eğitimi için gerekli olan ölçütlere ne ölçüde uygun olduğunu ortaya konulmasının amaçlandığı çalışmada 2008 – 2009 eğitim öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Zonguldak ilinde 6., 7. ve 8. sınıf düzeylerinde okutulan Türkçe ders kitapları arasından rastgele seçilen üç kitapta yer alan 69 metin incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda; bağımsızlık, tutarlılık, ön yargısız olma, aktif ve organize olma, değerlendirme gibi eleştirel düşünme bileşenleri dikkate alındığında 6. sınıf Türkçe Ders Kitapları'nda yer alan metinlerin eleştirel düşünme eğitimiye uygun olduğu tespit edilmiştir. 7. sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda yer alan bazı metinlerin belirlenen eleştirel düşünme bileşenlerine uygun olmadığı görülmüştür. 8. sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda yer alan metinlerin ise eleştirel düşünme eğitimi açısından kısmen uygun olduğu görülmüştür.

Özensoy (2012) “Eleştirel okumaya göre düzenlenmiş sosyal bilgiler dersiyle ilgili öğrencilerin görüşleri” adlı araştırmasına göre eleştirel okumaya göre araştırmacı işlenen sosyal bilgiler dersinin öğrencilere önemli katkıları olduğu, sosyal bilgiler kitaplarının eleştirel okumaya göre hazırlanması gerektiği, hazırlanan kitabın genelde yeterli görüldüğü ve eleştirel okumaya göre hazırlanan kitabın öğrencileri derse daha etkin katılımlarını sağladığı sonucuna varmıştır.

Tanrıverdi (2012) “Eleştirel düşünme becerilerini geliştirmesi açısından öğretmen eğitimi programlarının değerlendirilmesi” adlı araştırmasının sonuçlarına göre öğrenciyi etkin kılacak her türlü yöntemin hatta doğru/etkin kullanıldığında düz anlatım da dahil tüm öğretmen merkezli yöntemlerin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirebileceğini ortaya konmuştur. Ayrıca eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik ders ya da konular, öğretmenlik görevini sürdürmekte olan bireylerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirildiği hizmet-içi eğitimi programlarında da yer alması gerektiğini belirtmiştir.

Turan (2012) “İlköğretim 3. sınıf hayat bilgisi dersinde öğrencilere eleştirel düşünme becerisini kazandırmak için önerilen etkinliklerin öğretmenler tarafından kullanılma sıklıkları (Siirt İli Örneği)” adlı araştırmasını Hayat Bilgisi dersinde, 2005 ilköğretim programını uygulayan sınıf öğretmenlerinin, eleştirel düşünmeyi geliştirmek için programda önerilen etkinliklerin ne sıklıkta gerçekleştirdiklerinin ve bu süreçte karşılaştıkları sorunların betimlenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu

araştırmanın evrenini, 2010-2011 eğitim öğretim döneminde Siirt ili Merkez ilçede, üçüncü sınıflarda görev yapan tüm sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, Siirt ili Merkez ilçede yer alan 65 ilköğretim okulundan küme örnekleme yoluyla rasgele belirlenen 50 ilköğretim okulunda, üçüncü sınıflarda görev yapan 105 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Sonuç olarak üçüncü sınıflarda görev yapan öğretmenlerinin Hayat Bilgisi dersinde eleştirel düşünmeyi geliştirmek için 2005 programında önerilen yöntemlerden en sık “düz anlatım” yöntemini kullandıkları ortaya çıkmıştır. Yine programda önerilen tekniklerden öğretmenlerin en sık kullandıkları “soru- cevap” tekniği; önerilen etkinliklerden en sık kullanılan “Akıl yürütme ve problemlere çözüm bulmaya dayalı etkinlikler” olduğu ortaya çıkmıştır. Diğer yandan öğretmenlerin önerilen materyallerden en sık “ders ve çalışma kitaplarını” kullandıkları ortaya çıkmıştır. Eleştirel düşünme becerilerinin değerlendirilmesinde ise en sık “kısa cevaplı sorular” ın kullanıldığı görülmüştür. En sık karşılaşılan sorunun ise, “velilerin ilgisizliği” olduğu ortaya çıkmıştır.

Özensoy (2011) “Eleştirel Okumaya Göre Düzenlenmiş Sosyal Bilgiler Dersinin Eleştirel Düşünme Becerisine Etkisi” adlı araştırmasında deney ve kontrol grupları oluşturmuş. İki gruptan eleştirel okumaya göre düzenlenmiş sosyal bilgiler ders kitabıyla verilen eğitim alan grubun eleştirel düşünme becerilerini anlamlı bir şekilde artırdığını bulmuştur.

Aydede ve Kesercioğlu (2010) “Aktif öğrenme uygulamalarının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi” adlı araştırmalarında aktif öğrenme ortamları ile geleneksel öğrenme ortamlarının eleştirel düşünme becerisi üzerindeki etkisini araştırmış ve aktif öğrenme ortamlarının (örnek olay yöntemi, kavram haritaları, açık uçlu deney tekniği, proje, problem çözme, bilgisayar destekli öğrenme, gözlem, tartışma ve araştırma tabanlı etkinlik) geleneksel öğrenme ortamlarına göre daha etkili bir şekilde eleştirel düşünme becerisini geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır.

Bodur (2010); Bu araştırma, ilköğretim ikinci sınıf Hayat Bilgisi dersinde içerik temelli eleştirel düşünme becerisi öğretim etkinliklerinin öğrencilerin, eleştirel düşünme becerileri, erışı ve tutumları üzerindeki etkisinin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmada ön test-son test modeli kullanılmıştır. Çalışma, Konya-Selçuklu İlçesine bağlı Tepeköy kasabasında bulunan Tepeköy İlköğretim Okulundaki ikinci sınıflarda gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda eleştirel düşünme becerilerine dayalı Hayat Bilgisi öğretimi uygulanırken, kontrol grubunda öğretmen kılavuz kitabı

etkinlikleri uygulanmıştır. Veri toplama aracı olarak Hayat Bilgisi başarı testi, öğrenci ve öğretmen görüşme formları ve gözlem formları kullanılmıştır. Araştırma sonunda, içerik temelli eleştirel düşünme öğretimi yaklaşımının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği bulunmuştur. Her iki grupta da başarı artışı olup deney grubunda başarı artışı daha yüksektir. İçerik temelli eleştirel düşünme öğretimi etkinlikleri, öğrencilerin eleştirel öz-değerlendirmelerinin geliştirilmesinde, kılavuz kitap etkinliklerine göre daha etkili bulunmuştur.

Akyüz ve Samsa (2009) “Critical thinking skills of preservice teachers in the blended learning environment” adlı çalışmasında harmanlanmış öğrenme ortamının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine anlamlı bir etkisi bulunamamıştır.

Şentürk (2009); MEB tarafından 2005-2006 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konulan ilköğretim programının, eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye uygun hazırlanıp hazırlanmadığını, ilköğretim sınıf ve branş öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak belirlemeye çalışmıştır. Araştırmasının sonuçlarına göre, öğretmenlerin çoğunluğunun eleştirel düşünmenin geliştirilmesi ile ilgili hizmet içi eğitim almadıklarını tespit etmiştir. Okuldaki teknolojik alt yapının oluşturulması ve bu konuda uygulama için gerekli olan materyallerin karşılanması gerektiğini belirlemiştir. Sınıf mevcutları azaltılarak veya kalabalık sınıflarda grup çalışması yaptırılarak eleştirel düşünmenin kazandırılabilceği ifade edilmiştir.

Tümkaya ve diğ.(2009) “An Investigation of University Students’ Critical Thinking Disposition and Perceived Problem Solving Skills”adlı araştırmasında üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile problem çözme becerileri arasında anlamlı ve doğrusal bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir.

Yağcı (2009) “İlköğretim 5. sınıf Sosyal Bilgiler öğretiminde, öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için uyguladıkları etkinliklerin değerlendirilmesi” adlı bir çalışma yapmıştır. Öğretmenlerin, sosyal bilgiler programında yer alan eleştirel düşünme becerileri ile ilgili etkinlikleri uygularken karşılaşılan güçlükleri “Öğrenci seviyesine uygun olmaması”, Araç-gereçlerin yetersiz olması”, Zaman yetersiz kalmaktadır” şeklinde açıkladığı bulunmuştur.

Öğretmenlerin, sosyal bilgiler programında yer alan eleştirel düşünme becerileri ile ilgili etkinlikleri değerlendirirken uygulama yapılacak ortam, zaman ve ekonomik külfet konusunda sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir.

Kalkan (2008) “Yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri” adlı araştırmalarında öğrencinin yaşı ile eleştirel düşünme becerisi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit etmişlerdir.

Öztürk ve Ulusoy (2008) “Lisans ve yüksek lisans hemşirelik öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri ve eleştirel düşünmeyi etkileyen faktörler” adlı araştırmalarında öğrencinin yaşı ile eleştirel düşünme becerisi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit etmişlerdir. Ayrıca yerleşim yeri ile eleştirel düşünme becerisi arasındaki ilişki incelenmiş ve şehirde yaşayanların, kırsal kesimde yaşayanlara göre eleştirel düşünme becerileri daha yüksek bulunmuştur.

Akar (2007), öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerileri ve eleştirel düşünme beceri düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyetlerine göre eleştirel düşünme becerileri üzerinde anlamlı bir fark oluşturmamaktadır. Mezun olunan lise türü eleştirel düşünme becerileri üzerinde anlamlı bir fark oluşturmamaktadır.

Ece (2007) “İlköğretim birinci kademe 2005 Sosyal Bilgiler Programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi” konulu çalışmada Sosyal Bilgiler Programını öğretmen görüşleri çerçevesinde değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir kısmı İlköğretim Sosyal Bilgiler programını; kazanımlar, içerik, eğitim durumları ve değerlendirem boyutlarında uygun ve yararlı bulmuşlardır. Öğretmenler, Sosyal Bilgiler programını yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak hazırlandığı, bu yönüyle yaparak ve yaşayarak öğrenmeye uygun olduğu görüşünde birleştiği sonucuna ulaşmıştır.

Kurnaz (2007) “İlköğretim 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde beceri temelli, içerik temelli ve öğretmen kılavuz kitaplarına dayalı eleştirel düşünme becerisi öğretim etkinliklerinin uygulandığı gruplardaki öğrencilerin; eleştirel düşünme becerileri, erşi ve tutumları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını araştırmıştır. Buna göre öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirilmesinde en etkili yöntem beceri temelli eleştirel düşünme öğretimi yaklaşımıdır.

Özdemir ve Yalın (2007), araştırmalarında bireysel eğitim ortamıyla işbirlikli eğitim ortamının eleştirel düşünme becerisine etkisini araştırmış. Bunun sonucunda işbirlikli öğrenme ortamının bireysel eğitim ortamına göre daha etkili olduğu bulunmuştur.

Akbıyık ve Seferoğlu (2006) “Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Akademik Başarı” adlı çalışmalarında yüksek eleştirel düşünme eğilimlerine sahip öğrencilerin düşük eleştirel düşünme eğilimlerine sahip olanlara göre fizik dersinde daha başarılı oldukları tespit etmiştir. Bu sonuca ise yüksek eleştirel düşünme eğilimine sahip öğrencilerin fizik derslerinde öğrenilen kavramları sorgulamaları, gerçek yaşamda yaptıkları gözlemlerle ve fizik bilgileriyle matematik bilgilerini ilişkilendirmeleri, bilginin düzenlenmesine ve yeniden yapılandırılmasına yardım etmiş ve öğrenmeyi daha etkili duruma getirmiş olabilir şeklinde açıklama getirmişlerdir.

Baykara (2006) “Sosyal Bilgiler Dersinin Düşünme Becerileri Açısından Değerlendirilmesi” adlı yüksek lisans tez çalışmasında Sosyal Bilgiler dersinde düşünme becerisi etkinliklerine yer verilip verilmediğini araştırmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, bilimsel düşünme ve problem çözme becerilerine derslerinde çoğu zaman yer verdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Bulut (2006) 2004-2005 yılında ilköğretim I. kademe yeni programlarının (Türkçe, Matematik, Hayat Bilgisi, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler) uygulamadaki etkililiğini belirlemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı kazanımlarına, kapsamına ve eğitim durumuna ilişkin görüşleri arasında il değişkenine göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkarken; sınıf, cinsiyet, kıdem, eğitim düzeyi ve sınıf mevcudu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır.

Demir (2006) “İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerinde eleştirel düşünme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi” adlı çalışmasında akademik başarı ile eleştirel düşünme becerisi arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu ifade etmiştir.

Kan (2006) 2004-2005 eğitim-öğretim yılında pilot uygulamayla başlatılan Yeni İlköğretim Programında öngörülen sekiz temel becerinin kazandırılmasında, beşinci sınıf Sosyal Bilgiler dersi ve Türkçe dersi öğretim programlarının etkililiğine ilişkin beşinci sınıf öğrencilerinin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda Sosyal Bilgiler ve Türkçe dersi öğretim programlarının her iki derste de ortak olan sekiz temel beceriyi (eleştirel düşünme becerisi, yaratıcı düşünme becerisi, araştırma becerisi, problem çözme becerisi, karar verme becerisi, girişimcilik becerisi, iletişim becerisi, Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisi) kazandırmada

etkili oldukları belirlenmiştir.

Karadeniz (2006) “Liselerde Eleştirel Düşünme Eğitimi” adlı çalışmasında liselerde eleştirel düşünme eğitiminin ne durumda olduğunun tespiti için yaptığı çalışmada tarama modeli ile örnek olarak seçilen öğretmen gruplarına anket formu uygulanmıştır. Lise öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğitimi konusundaki görüşleri cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık oluşturmuştur. Kadınlar eleştirel düşünme eğitimi ile ilgili tutum ve değerlendirme sorularına, erkeklerden daha fazla olumlu cevap verdikleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin düşünme eğitimi ile ilgili tutum ve görüşleri ile mesleki kıdemleri, branşları ve mezun oldukları yüksek öğrenim kurumları açısından anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Keskin (2006) “6. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünce Yeteneklerini Geliştirmede Performansa Dayalı Öğrenme ve Değerlendirmenin Rolü Üzerine Bir Çalışma” adlı araştırmasında performansa dayalı öğrenme ve değerlendirmenin diğer değerlendirme yöntemlerine göre eleştirel düşünmeyi artırdığı belirtilmiştir.

Özdemir (2006) “Sosyal Bilgiler dersinin düşünme becerilerini kazandırma düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri” adlı yüksek lisans tez çalışması hazırlamıştır. Araştırmada tarama model, kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenler Sosyal Bilgiler dersinin eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, sorun çözme ve karar verme becerilerini “kısmen” kazandırdığı görüşündedir.

Aral (2005) “Devlet ve Özel Ortaöğretim Kurumlarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerileri” çalışmasında devlet ve özel ortaöğretim okullarında öğretim gören öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini araştırmıştır. Araştırma sonucunda devlet ve özel ortaöğretim kurumlarındaki öğrencilerin cinsiyetlerinin eleştirel düşünme becerilerinde belirleyici olmadığı bulunmuş.

Araştırma sonucunda elde edilen diğer bir sonuç ise özel ve devlet ortaöğretim kurumlarındaki Lise1, 2, 3. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri düzeyinde kurumun özel ya da devlet olması belirleyici olmamıştır.

Eşme (2005) “Türkiye’de fen eğitiminde sorunlar ve çözüm önerileri” araştırmasında okullarda verilen eğitimin eleştirel düşünme ve kişiye kendini ifade etme becerisi kazandırmadığını daha çok otoriteye bağlı kalmayı aşıladığını bulmuştur.

Kaloç (2005) “Ortaöğretim Kurumu Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri ve Eleştirel Düşünme Becerilerini Etkileyen Etmenler” çalışmasında Ortaöğretim kurumu öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ve eleştirel düşünme becerilerini etkileyen etmenleri araştırmıştır. Kız ve erkek öğrencilerin eleştirel düşünme gücü aynı düzeyde bulunmuştur. Farklı yaşlardaki öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Polat (2014) “Eleştirel düşünme becerisi öğretiminin çok yönlü incelenmesi” adlı araştırmasında Türkçe, matematik, fen ve teknoloji, hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretim programları ve öğretmen kılavuz kitapları incelenmiş. Eleştirel düşünme becerisi öğretimine yönelik, öğretim programları ve öğretmen kılavuz kitaplarında yer alan etkinlikler incelendiğinde ilkökul 1-3. sınıflar hayat bilgisi dersinde sınıf düzeyi arttıkça etkinlik sayılarının arttığı görülmüştür. Bu bilgiden hareketle programın eleştirel düşünme becerisine yönelik etkinliklere önemli ölçüde yer verdiği sonucunu çıkarmıştır.

Özdemir (2003) araştırmasında üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini çeşitli değişkenler açısından değerlendirmiştir. Öğrencilerin anne ve babalarının öğrenim durumu ile eleştirel düşünme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olmadığını, öğrencilerin eleştirel düşünceleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığını bulmuştur.

Akbıyık (2002) “Eleştirel düşünme eğilimleri ve akademik başarı” adlı çalışmasında akademik başarı ile eleştirel düşünme becerisi arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu ifade etmiştir.

Kürüm (2002) “Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Gücü” adlı araştırmasında öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü düzeyleri ile bu gücü oluşturan düşünme becerilerindeki düzeylerinin ve eleştirel düşünmeyi etkileyen etmenlerin belirlenmesine yönelik bir çalışma yapmıştır. Cinsiyetin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü üzerinde belirleyici bir etmen olmadığını, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü yaşlarına göre farklılık gösterdiğini, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü, bitirdikleri ortaöğretim kurumuna göre farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Ayrıca akademik başarı ile eleştirel düşünme becerisi arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğunu ifade etmiştir.

Tokyürek (2001) araştırmasında öğretmen tutumlarının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisini öğretmenlere yönelttiği anketle belirlemeye çalışmıştır. Sonuçlara göre. Öğretmenler müfredatın eleştirel düşünmeyi engellediğini, eleştirel düşünmenin öğretilmesinin bilim ve teknolojiyi geliştireceğini belirtmektedir.

Dil (2001) “Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeyleri” adlı araştırmasında anne baba tutumu ve anne baba eğitim düzeyinin eleştirel düşünme becerisi üzerinde bir etkili olduğunu belirlemiştir.

Tokyürek (2001), öğretmen tutumlarının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisini araştırmıştır. Sınıfta eleştirel düşünme ortamının oluşturulmasında öğretmenlerimizin program tarafından engellendiğini, öğretmenlerin cinsiyetleri ile tutum, gözlem, bilgi ve değerlendirme düzeyinde öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi arasında anlamlı bir ilişki olmadığını, mezuniyet değişkeni ile öğretmenlerin eleştirel bakış açısını değerlendirmeleri değişkeni arasında anlamlı bir ilişki olduğunu bulmuştur.

Hayran (2000), İlköğretim öğretmenlerinin düşünme beceri ve işlemlerine ilişkin görüşlerini araştırmıştır. İlköğretim öğretmenlerinin düşünme becerileri konusundaki görüşleri arasında cinsiyet değişkeni açısından 0,05 düzeyinde anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Düşünme becerileri ile ilgili yargılara kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla daha fazla katıldıkları bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin düşünme becerilerine ilişkin görüşlerinde branşları, mezun olunan yüksek öğrenim kurumları ve meslekteki kıdemleri açısından anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Uysal (1998) çalışmasında tartışma ve anlatım yöntemlerinin eleştirel düşünme üzerindeki etkisini araştırmış. Eleştirel düşünme becerisi üzerinde tartışma yöntemini anlatım yöntemine göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Uysal (1998) tarafından yapılan bir araştırmada üniversite ikinci sınıf öğrencilerinin eleştirici düşünce gücünün geliştirilmesinde öğretim yöntemlerinin etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Kontrol grubuna anlatım yöntemi, deney grubuna da tartışma yöntemi kullanılarak yapılan araştırmanın sonucunda tartışma yönteminin eleştirel düşünmeyi geliştirmede önemli bir etken olduğunu söylemiştir.

Özçınar (1996) “Enhancing Critical Thinking Skills Of Preparatory University Students Of English At Intermediate Level” çalışmasında öğrencilerin konuşma, okuma ve yazma becerilerini edinmeleri ve kullanmaları

sırasında çeşitli düzeylerde karar verici olduklarını varsayarak problem çözme, mantıklı düşünme, yaratıcılık ve hayal gücü gibi eleştirel düşünmenin bu beceriler üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, eleştirel düşünceyi geliştireceği varsayılan etkinliklerin eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi geliştirdiği ortaya çıkmıştır.

Kazancı (1989) “Eğitimde eleştirici düşünme ve öğretimi” adlı çalışmasında araştırmalarında öğrencinin sınıf düzeyi arttıkça eleştirel düşünme becerisinin de arttığı sonucuna ulaşmıştır.

2.7.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Yang (2012) tarafından yapılan “Eleştirel düşünme becerisi öğretimine yönelik sınıf içi uygulamalar” adlı çalışmasında, eleştirel düşünme öğretimine dayalı uygulamaların ilköğretim yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünebilme yeteneklerinin ve eğilimlerinin geliştiği belirlenmiştir.

Johnson (2010) araştırmasında bireysel eğitim ortamıyla işbirlikli eğitim ortamının eleştirel düşünme becerisine etkisini araştırmış. Bunun sonucunda işbirlikli öğrenme ortamının bireysel eğitim ortamına göre daha etkili olduğu bulunmuştur. Ayrıca Johnson (2010) tarafından yapılan araştırmalarda Web tabanlı öğrenmenin eleştirel düşünme becerisini artırdığı tespit edilmiştir.

Recalde (2008) Illinois Öğrenme Standartlarına dayanarak, öğretmenlerin eleştirel düşünme yetenekleri ile sınıf aktiviteleri arasındaki anlamlı bir ilişki olup olmadığını araştırmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler yüksek eleştirel düşünme becerilerine sahip olmalarına rağmen, eleştirel düşünme becerilerinin Illinois öğretim standartlarına ve öğretim pratiklerine paralellik göstermediği sonucu ortaya çıkmıştır. Öğretmenler eleştirel düşünme becerilerini sınıf aktivitelerine yansıtamamaktadır. Katılımcılar eleştirel düşünme becerilerinde yüksek puanlar almalarına rağmen, eleştirel düşünme kapasitelerini öğrencilere aktaramamaktadırlar.

Weinstock vd. (2008) “Schools as promoters of moral judgement: the essential role of teachers’ encouragement of critical thinking.” araştırmasında kalabalık ve demokratik olmayan sınıf ortamlarıyla eleştirel düşünme becerisi arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki tespit etmişlerdir.

Varaki (2006) “A reflection on three Web-based teaching critical thinking: toward a compromise approach” adlı çalışmasında akademik başarı ile eleştirel düşünme becerisi arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu ayrıca kalabalık ve demokratik olmayan sınıf ortamlarıyla eleştirel düşünme becerisi arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki tespit etmişlerdir.

Williams (2002) “Measurement of critical thinking in college students: Assessing the model” adlı çalışmasında akademik başarı ile eleştirel düşünme becerisi arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu ifade etmiştir.

Onwuegbuzie (2001) “Critical thinking skills: A comparison of doctoral-and master's-level students” adlı araştırmalarında öğrencinin sınıf düzeyi arttıkça eleştirel düşünme becerisinin de arttığı sonucuna ulaşmıştır.

Thompson (2001), “An Analysis Of Critical Thinking Ability And Learning Styles Of Entering Seminary Students” adlı araştırmasında yaşı ile eleştirel düşünme becerisi üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığını belirtmiştir.

Jackson (2000) “Increasing Critical Thinking Skills To Improve Problem-Solving Ability in Mathematics” adlı yaptığı çalışmada, matematikte problem çözme yeteneğini geliştirmek için eleştirel düşünme becerilerini geliştirmenin etkililiğini araştırmış ve eleştirel düşünme becerileri gelişmiş öğrencilerin bir problem karşısında kendine güvenlerinin ve problemin analizi esnasında düşüncele- rini söze dökme becerilerinin daha iyi seviyede olduğunu tespit etmiştir.

Novak (2000) Slovenya ilkokullarındaki öğretmenlerin eleştirel düşünme becerisi kazandırmadaki yeterliklerini saptamaya çalıştığı araştırmasında kalabalık ve demokratik olmayan sınıf ortamlarıyla eleştirel düşünme becerisi arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki tespit etmişlerdir.

Rodriquez (2000), “Demographics and Disposition as Predictors Of The Application Of Critical Thinking Skills In Nursing Practice.” adlı araştırmasında yaşı ile eleştirel düşünme becerisi üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığını ortaya koymuştur.

Rudd, Baker ve diğerleri (2000), “Undergraduate agriculture student learning styles and critical thinking abilities: Is there a relationship?” adlı araştırmasında yaşı ile eleştirel düşünme becerisi üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığını belirtmiştir.

Ishiyama, McClure, Hart ve Amico (1999), yaptıkları araştırmada öğrencilerin öğretim stratejilerinin eleştirel düşünme eğilimleri, cinsiyet ve sınıf düzeyleri gibi değişkenler açısından nasıl etkilendiğini araştırmışlardır. Eleştirel düşünmeye eğilim gösteren öğrencilerin anlatım yöntemini diğer öğrencilere göre daha çok kullandıkları özellikle de grup çalışmalarında daha çok tercih ettikleri açığa çıkmıştır.

Tsui (1999) tarafından yapılan çalışmada grupla veya bağımsız yapılan proje çalışmaları, sunum yapma, kompozisyon ödevleri ile başarı değerlendirme tekniği ve eleştirel düşünme arasında olumlu bir ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca çoktan seçmeli sınavların eleştirel düşünme becerisini olumsuz etkilediğini ifade etmiştir.

Jenkins (1998), “The significant role of critical thinking in predicting auditing students’ performance.” adlı araştırmasında yaşın eleştirel düşünme becerisi üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığını belirtmiştir.

Reed (1998) Richard Paul’ün eleştirel düşünme modelini kullanarak Amerika’daki devlet okullarındaki öğrencilerin tarih dersinde günlük olaylar ve Amerikan tarihi hakkında eleştirel düşünme yetilerini, eğilimlerini ve tarih bilgilerini incelemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Devlet okullarındaki öğrencilerin tarihsel ve eleştirel düşünme yetilerinin bir tek derste arttırılabildiği; devlet okulu öğrencilerinin eleştirel düşünme yetileri eğitilirken ders materyalleriyle bütünleşmelerinin dönem sonu tarih bilgisine zarar vermediği; öğrencilerin eleştirel düşünme yetilerinin gelişiminde yaş ve cinsiyetin önemli roller üstlenmediği ortaya çıkmıştır.

Claytor (1997), “The Development And Validation Of An Adult Medical Nursing Critical Thinking Instrument” adlı araştırmasında yaşın eleştirel düşünme becerisi üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığını belirtmiştir.

Chiodo ve Tsai (1997) Çin Halk Cumhuriyetindeki ortaokul öğretmenlerinin sosyal derslerinde eleştirel düşünmeyi öğretme hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla bir araştırma yapmışlardır. Çalışmaya göre öğretmenler, eleştirel düşünmeyi öğretme stratejilerine ve tanımlamaya kendilerini yakın hissetmemektedir. Öğrenciler, Tayvan’ da resmi ilköğretim okullarındaki eleştirel düşünce derslerinden bir kazanım elde etmediklerini belirtmişlerdir.

Torres ve Cano (1995) araştırmalarında öğrenme stilleri ile eleştirel düşünme becerisi arasındaki ilişkiyi açığa çıkarmak amaçlanmış. Sonuç olarak kuramsal açıdan bu iki kavram arasında ilişki olabileceği üzerinde durulmuş. Bazı araştırmalarda öğrenme stilleriyle eleştirel düşünme eleştirel düşünme arasında ilişki olabileceği bazılarında ise böyle bir ilişkinin olmadığı ifade edilmiştir.

Allison (1993) “Critical Thinking Problem Solving Skills For The At Risk Student” çalışmasında sınıf düzeyiyle eleştirel düşünme becerisi arasında anlamlı bir ilişkiye rastlamamıştır.

Lumpkin (1992) “Effects of teaching critical thinking skills on the critical thinkingability, achivement and retention of social studies content by fifth and sixthgraders” çalışmasında sınıf düzeyiyle eleştirel düşünme becerisi arasında anlamlı bir ilişkiye rastlamamıştır.

Facione (1990) “Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction. Researchfindings and recommendations.” adlı araştırmasında yaşın eleştirel düşünme becerisi üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığını belirtmiştir.

McKee (1988), sosyal bilgiler öğretim programında okuma, tartışma ve deneme yazılarıyla eleştirel düşünceyi iletme ve öğrencilerin eleştirel düşüncelerini geliştirmeyi hedeflediği projesinde, araştırma sonucunda, hizmet içi eğitimde öğretmenlere eleştirel düşünme konusunda gerekli bilgilerin öğretilmesine rağmen, öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi ders içeriğinin dışında ve farklı bir beceri olarak yorumladıkları, öğrencilerin karşısındaki otoriterliklerini sürdürmek, meslektaşları ile olan bağlılıklarını devam ettirebilmek adına geliştirilen öğretim programını değiştirdikleri, reddettikleri ya da uyarladıkları ortaya çıkmıştır.

Fair ve Kachaturoff (1988), düşünmeyi öğretmek ile ilgili bir çalışma yapmış, bu çalışmada; düşünme becerileri, araştırma ile öğrenme, problem çözme, karar verme, değerler, öğrenme araç gereçleri, soru sorma ve tartışma üzerinde durmuşlar. Araştırmacılar öğrencilerin anlamadıkları şeyler üzerinde düşünemeyecekleri, öğrenme aktivitelerinin öğrenciyi bilgiye ulaştırıcı ve bilgiyi üretmeye yardım edici olması gerektiğini ve öğrencinin aktif hale getirilmesinin önemini vurgulamışlardır (Akt. Gelen, 1999).

Cole ve Williams’ ın (1973) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin yüksek

düzy bilişsel sorular kullandıklarında öğrencilerinin eleştirel düşünme gerektiren testlerde ve standart başarı testlerinde yüksek puanlar aldıkları açığa çıkmıştır (Aktaran: Redfield ve Rousseau, 1981, s. 235).

Yapılan araştırmalar incelendiğinde,

Yurt içindeki araştırmalara göre eleştirel düşünme becerisi ve;

- Öğrencinin yaşı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu,
- Akademik başarı arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu,
- Harmanlanmış öğrenme ortamı arasında anlamlı bir etkisinin olmadığı,
- Cinsiyet arasındaki ilişkinin kız öğrencilerin lehine olduğu,
- Anne baba tutumu ve anne baba eğitim düzeyi arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu,
- Aktif öğrenme ortamlarıyla (örnek olay yöntemi, kavram haritaları, açık uçlu deney tekniği, proje, problem çözme, bilgisayar destekli öğrenme, gözlem, tartışma ve araştırma tabanlı etkinlik) pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu,
- Öğretmen tutum ve davranışları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu,
- Sınıf düzeyi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Ayrıca;

- Performansa dayalı öğrenme ve değerlendirmenin diğer değerlendirme yöntemlerine göre eleştirel düşünmeyi artırdığı,
- Okullarda verilen eğitimin eleştirel düşünme ve kişiye kendini ifade etme becerisi kazandırmadığını; daha çok otoriteye bağlı kalmayı aşıladığını,
- Şehirde yaşayanların, kırsal kesimde yaşayanlara göre eleştirel düşünme becerilerinin daha yüksek olduğu,
- Öğretmenlere göre müfredatın eleştirel düşünmeyi engellediğini sonuçları ortaya çıkmıştır.

Yurt dışındaki araştırmalara göre eleştirel düşünme becerisi ve;

- Öğrenme stilleri arasında ilişki olabileceği bazılarında ise böyle bir ilişkinin olmadığı,
- Yaş arasında hem anlamlı bir ilişkinin olabileceği diğerlerinde ise yaşa göre bir farklılık göstermediği,

- Grupla veya bağımsız yapılan proje çalışmaları, sunum yapma, kompozisyon ödevleri ile başarı değerlendirme tekniği arasında olumlu bir ilişki olduğu,
- Çoktan seçmeli sınavlar arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu,
- Sınıf düzeyiyle arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmadığı,
- Öğrencinin sınıf düzeyi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu,
- Kalabalık ve demokratik olmayan sınıf ortamları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu,
- Cinsiyet arasında bir ilişkinin olmadığı,
- Sosyo-ekonomik durum arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu,
- Yüksek düzey bilişsel sorular arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu sonuçları açığa çıkmıştır.

Ayrıca,

- Öğretmenler eleştirel düşünme becerilerinde yüksek puanlar almalarına rağmen, eleştirel düşünme kapasitelerini öğrencilere aktaramadıkları,
- Hizmet içi eğitimde öğretmenlere eleştirel düşünme konusunda gerekli bilgilerin öğretilmesine rağmen, öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi ders içeriğinin dışında ve farklı bir beceri olarak yorumladıkları, öğrencilerin karşısındaki otoriterliklerini sürdürmek, meslektaşları ile olan bağlılıklarını devam ettirebilmek adına geliştirilen öğretim programını değiştirdikleri, reddettikleri ya da uyarladıkları,
- Demografik özelliklerin eleştirel düşünme üzerinde önemli bir değişken olduğu,
- İşbirlikli öğrenme ortamının bireysel eğitim ortamına göre daha etkili olduğu bulunmuştur.

Özetle, eleştirel düşünme becerisiyle ilgili yapılan araştırmaların demografik özellikleri, öğrenme ortamı, öğrencinin sosyo-ekonomik düzeyi ve öğretmen davranışları üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Ancak, sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisi kazandırmak için önerilen yöntem, teknik ve etkinlikleri kullanma eğilimlerine ve bu süreçte yaşadıkları sorunlara ilişkin bir çalışmaya ulaşılabilen kaynaklarda rastlanmamıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni, veri toplama aracını geliştirilmesi, uygulanması ve verilerin çözümlenmesi bölümlerine yer verilmiştir.

3.1.ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bu araştırma, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Hayat Bilgisi öğretiminde, öğrencilere eleştirel düşünme becerisi kazandırmak için sınıf öğretmenlerinin, önerilen yöntem, teknik ve etkinlikleri kullanma sıklıklarını ve bu süreçte hangi sorunlarla karşılaştıklarını saptamak amacıyla nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı karma yöntem kullanılmıştır. Öncelikle nicel veriler toplanarak analiz edilmiş ardından da bu verileri tamamlamak için görüşme tekniğiyle nitel verilere ulaşılmıştır.

Karma yöntem, tek bir çalışma ya da çalışmalar dizisindeki aynı temel olgulara ilişkin nitel ve nicel veriler toplamayı, onları analiz etmeyi ve yorumlamayı içermektedir (Akt, Leech ve Onwuegbuzie, 2007; Kırıl, 2011, s. 294).

Bu araştırma modeliyle, geniş kitlelerin görüşlerinin özelliklerini betimlemek hedeflenmiştir. Bu tür araştırmalar, daha çok “ne, nerede, ne zaman, hangi sıklıkla, hangi düzeyde, nasıl” gibi soruların cevaplandırılmasına olanak tanımaktadır (Akt, Akgün, Büyüköztürk, Çakmak, Demirel, Karadeniz, 2010, s. 231; Wellington, 2006).

Araştırmanın modeli ise açımlayıcı sıralı modeldir. Açımlayıcı sıralı modelde baskın olarak nicel veriler toplanıp analiz edildikten sonra nitel veri toplanır. Öncelik genellikle nicel verilerdedir. Nitel veri esasen nicel verileri artırmak için elde edilir. Verilerin analizi birbiriyle ilişkili olup çoğunlukla veri yorumlama ve tartışma bölümlerinde birleştirilir (Baki ve Gökçek, 2012, s.9).

3.2.EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın çalışma evrenini 2016-2017 Öğretim Yılında, Gaziantep il merkezinde görev yapan 1550 sınıf öğretmeni (1, 2, 3, 4. sınıf öğretmenleri) oluşturmaktadır. Bu evrenden random örnekleme yöntemiyle belirlenen 19 ilkokuldan 618 sınıf öğretmeni örnekleme alınmıştır.

Bu araştırmanın bağımsız değişkenlerini oluşturan demografik bilgiler; cinsiyet, mezun olunan okul türü, mesleki kıdem, sınıf mevcudu ve hizmet-İçi eğitim alıp almama durumu olmak üzere beş bölümden oluşmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgilerine ilişkin yüzde ve frekans tablosu Tablo 3.1’de sunulmaktadır.

Tablo 3.1.

Demografik özelliklere göre öğretmen dağılımları

Demografik Özellikler		F	%
Cinsiyet	Kadın Öğretmenler	339	54,9
	Erkek Öğretmenler	279	45,1
Kıdem	1-5 Yıllık Kıdeme Sahip Olanlar	115	18,6
	6-10 Yıllık Kıdem Sahip Olanlar	134	21,7
	11-15 Yıllık Kıdem Sahip Olanlar	135	21,8
	16-20 Yıllık Kıdem Sahip Olanlar	130	21
	21-25 Yıllık Kıdem Sahip Olanlar	55	8,9
	25 yıl ve üstü Yıllık Kıdeme Sahip Olanlar	49	7,9
	0-30 Sayıları Arasında Öğrenciye Sahip Olanlar	428	69,3
	31 ve Üzeri Öğrenciye Sahip Olanlar	190	30,7
Sınıf Mevcudu			
Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu	Hizmet İçi Eğitim Alanlar	384	62,1
	Hizmet İçi Eğitim Almayanlar	234	37,9
TOPLAM		618	100

Tablo 3.1’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin %54,9’u kadın, %45,1’ i erkek öğretmenler oluşturmaktadır.

Mesleki kıdem açısından incelendiğinde ise örneklemin farklı kıdemlere sahip öğretmenler tarafından temsil edildiği görülmektedir. Öğretmenlerin %21,8’i 11-15 yıl arasında ve % 7,9’u da 25 yıl ve üstü kıdeme sahiptir.

Öğretmenlerin %1,8’i eğitim enstitüsü, %4,2’si iki yıllık yüksek okul, %81,9’u eğitim fakültesi, %12,1’i de farklı bir okuldan mezun olmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden % 69,3’ünün sınıflarındaki öğrenci sayısının 0 ile 30 arasında olduğu, % 30,7’sinin 31 ve üzeri öğrenci sayısına sahip olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin çoğunluğunun sınıf mevcudunun 0 ile 30 arasında olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin % 62,1’inin yeni programla ilgili hizmet içi eğitim almışken, % 37,9’u programla ilgili hizmet içi eğitim almamıştır. Buradan hareketle hizmet-içi eğitim alan öğretmenlerin hizmet-içi eğitim almayan öğretmenlere oranla daha fazla sayıda olduğu söylenebilir.

Araştırmanın nitel boyutunda, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Öncelikle anket yoluyla nicel veriler elde edilmiş ve öğretmenlerin ilgili anket maddelerine verdiği yanıtlarla ilgili daha derinlemesine bilgi almak için görüşme tekniği uygulanmıştır. Görüşme soruları, maksimum çeşitlilik örnekleme yoluyla seçilen 16 sınıf öğretmenine sorulmuştur.

3.3.VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada veri toplama aracı olarak “Hayat Bilgisi dersinde öğrencilere eleştirel düşünme becerisi kazandırmak için önerilen yöntem, teknik ve etkinliklerin kullanılma sıklıkları anketi” ve “Hayat Bilgisi dersinde öğrencilere eleştirel düşünme becerisi kazandırmak için önerilen yöntem, teknik ve etkinliklerin kullanılma sıklıkları görüşme formu” kullanılmıştır. Aşağıda ise bu veri toplama araçları tanıtılmıştır.

3.3.1.Hayat Bilgisi Dersinde Öğrencilere Eleştirel Düşünme Becerisi Kazandırmak İçin Önerilen Yöntem, Teknik ve Etkinliklerin Kullanılma Sıklıkları Anketi

Bu çalışmada, belirlenen amaçlara ulaşmak için öncelikle bu konuda daha önce yapılan araştırmalar ve kaynaklar taranarak, benzer anketler ve görüşme formları incelenmiştir. Diğer yandan ilköğretim öğretmen kılavuz kitapları, öğretim programı (2009), öğrencilere eleştirel düşünme becerisi kazandırılması için kullanılması literatürde önerilen etkinlikler incelenmiş ve bu doğrultuda anket maddeleri oluşturulmuştur.

Ölçme aracının geçerlik güvenirlik çalışmaları kapsamında Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalında görev yapmakta olan bir ve Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalında görev yapmakta olan iki öğretim üyesinin, farklı kıdeme sahip dört sınıf öğretmenin görüşüne başvurulmuştur. Ayrıca anketin pilot uygulaması farklı kıdem, cinsiyet ve sınıf mevcuduna sahip, farklı sınıf düzeylerinde görev yapan beş sınıf öğretmeniyle gerçekleştirmiştir. Alınan geribildirimler neticesinde anket maddeleri düzenlenerek ölçme aracı uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde; öğretmenlerin kişisel bilgilerine (cinsiyet, mesleki kıdem, mezun olunan okul türü, sınıf mevcudu, hizmet içi eğitim alma durumu) yönelik altı soru yer almaktadır. İkinci bölümde ise; sınıf öğretmenlerinin, öğrencilere eleştirel düşünme becerisi kazandırmak için önerilen yöntem, teknik ve etkinliklerden hangilerini, ne sıklıkta kullandıklarını ve bu süreçte ne gibi sorunlarla karşılaştıklarını belirlemeye yönelik 48 maddeden oluşan anket soruları yer almaktadır. Öğretmenlerden ikinci bölümdeki soruları, soru ifadelerine bağlı olarak üçlü derecelendirme ölçeğini kullanarak yanıtlamaları istenmiştir. Belirtilen anket formunda yanıt seçenekleri üçlü likert tipi olarak tasarlanmıştır. Likert tipi ölçekte yer alan maddeler (3) “her zaman”, (2) “ara sıra” ve (1) “hiçbir zaman” şeklinde puanlanmaktadır.

3.3.2.Hayat Bilgisi Dersinde Öğrencilere Eleştirel Düşünme Becerisi Kazandırmak İçin Önerilen Yöntem, Teknik ve Etkinliklerin Kullanılma Sıklıkları Görüşme Formu

Öğretmenlerin, öğrencilere eleştirel düşünme becerisi kazandırmak için

programda önerilen yöntem, teknik ve etkinliklerin hangilerini, ne sıklıkta yaptıklarını; bu süreçte karşılaştıkları sorunların neler olduğunu belirlemek için sorulan anket sorularına verdikleri cevaplardan yararlanarak görüşme formunu oluşturulmuştur. Anketteki sorulara paralel olarak hazırlanan görüşme soruları ile çalışma hakkında daha derin bilgi edinilmesi amaçlanmıştır.

Görüşme formu araştırmacı tarafından oluşturulmuş, formlar dil geçerliği kapsamında, bir sınıf öğretmeni ve bir Türkçe öğretmeni tarafından incelenmiş, geri bildirimler neticesinde gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesinde görev yapmakta olan iki akademisyene sunulmuştur. Akademisyenler tarafından yapılan geribildirimler neticesinde formlar düzenlenerek uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Görüşme formunun güvenilirliğini sağlamak amacıyla da görüşmenin pilot çalışması yapılmıştır. Görüşmecinin soru soruş biçimi üzerinde durulmuş, soruları aynı sözcüklerle sorup sormadığı kontrol edilmiştir. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme şeklinde elde edilmiştir. Bu sebeple görüşme esnasında gerekli görüldüğünde farklı sorular sorularak verilen maddelerin daha anlaşılır ve açık olmasına özen gösterilmiştir. Ayrıca bu süreçte kaydedilen veriler farklı zamanlarda iki kere çözümlenmiş ve tutarlılıkları kontrol edilmiştir.

Görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde; öğretmenlerin kişisel bilgilerine (cinsiyet, mesleki kıdem, mezun olunan okul türü, sınıf mevcudu) yönelik beş soru bulunmaktadır. İkinci bölümde ise; sınıf öğretmenlerinin, öğrencilere eleştirel düşünme becerisi kazandırmak için önerilen yöntem, teknik ve etkinliklerden hangilerini en sık ya da en seyrek kullandıklarını ve bunları en sık veya en seyrek kullanma sebeplerini belirlemeye yönelik 10 maddeden oluşan görüşme soruları yer almaktadır.

3.4.VERİLERİN TOPLANMASI

Gaziantep İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden Gaziantep ili Merkez ilçelerdeki 28 ilkokulun tümünde araştırma yapılabilmesi için izin alınmıştır. Uygulama okullarına gidilerek sınıf öğretmenleriyle tanışılmış ve anketin nasıl doldurulacağı hakkında öğretmenlere bilgi verilmiştir. Ayrıca gerekli açıklamalar veri toplama aracında da yazılı olarak sunulmuştur. Süreç sonunda veriler elde edilmiştir.

618 sınıf öğretmenine uygulanan anketten, veriler elde edildikten sonra, 16 sınıf öğretmeniyle öğretmenlerin uygun zamanları belirlenerek görüşme yapılmıştır. Öğretmenler seçilirken mesleki kıdemlerinin, sınıf kademelerinin ve mevcutlarının birbirlerinden farklı olmasına özen gösterilmiştir.

Öğretmenler görüşmeye başlamadan önce hiçbir sınırlama olmaksızın düşünceleri, diledikleri şekilde soruları yanıtlamaları ve isimlerinin gizli tutulacağı konusunda bilgilendirilmişlerdir.

Her bir görüşme sırasında araştırmacı soruları aynı sözcüklerle sormaya özen göstermiştir. Aynı zamanda da görüşme esnasında gerekli görüldüğünde farklı sorular sorularak verilen maddelerin daha anlaşılır ve açık olmasına sağlanmıştır. Görüşme soruları araştırmacı tarafından öğretmenlere, ilgili okullarda yaklaşık olarak 20 dakikalık bir süre içerisinde uygulanmıştır. Verilerin hiçbir noksanlığa uğramaması açısından da öğretmenlerden izin alınarak ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Ayrıca görüşmeler sırasında araştırmacı tarafından not tutulmuştur.

3.5.VERİLERİN ANALİZİ

Araştırmanın nicel verilerinin çözümlenmesinde SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) 16.0 for Windows programı kullanılmıştır; yüzde ve frekans sonuçlarından yararlanılmıştır.

Görüşme formundan elde edilen nitel veriler ise betimsel analiz tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Görüşme sorularının analizinde ise, görüşmeler esnasında yapılan ses kayıtları dinlenilerek, öğretmenlerin görüşlerinde en sık karşılaşılanlar cevaplar sıralanmıştır ve kodlar oluşturulmuştur. Daha sonra word belgesine aktarılan cevaplar görüşme sorularına göre sınıflandırılarak temalar oluşturulmuştur. Son olarak da temalar ortak bir başlık altında birleştirilerek kategori elde edilmiştir. Ayrıca görüşme verilerinden dikkat çekenlerden bazıları alıntı yapılarak paylaşılmıştır. Öğretmenler görüşme sıralarına göre “ Ö1, Ö2...” şeklinde kodlanmışlardır. Görüşmeden elde edilen veriler araştırmacı tarafından yorumlanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgular tablolar halinde verilmiş ve yorumları yapılmıştır. Anketten ve görüşmelerden elde edilen bulgulara aşağıdaki gibidir:

4.1.ARAŞTIRMANIN ALT AMAÇLARINA İLİŞKİN BULGULAR

Sınıf öğretmenlerine uygulanan anketten elde edilen bulgular aşağıda sunulmaktadır.

4.1.1.Araştırmanın Birinci Alt Amacına İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt amacı “Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünmeyi geliştiren yöntem, teknik ve etkinlikleri kullanma sıklıkları nelerdir? ” olarak belirlenmiştir. Bu soruyu yanıtlamak için sınıf öğretmenlerinin ilgili yöntem, teknik ve etkinlikleri hangi sıklıkla uyguladıklarına dair anket verilerinin frekans ve yüzde değerleri aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.1.

Öğretim Yöntemlerinin Kullanılma Sıklığına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Yöntemler	Hiçbir Zaman		Ara Sıra		Her Zaman		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Anlatım	17	2,8	220	35,6	381	61,7	618	100
Tartışma	36	5,8	390	63,1	192	31,1	618	100
Araştırma İnceleme	36	6,3	431	69,7	148	23,9	618	100
Örnek Olay İncelemesi	85	13,8	370	59,9	163	26,4	618	100
Problem Çözme	25	4	198	32	395	63,9	618	100
İş Birlikli Öğrenme	34	5,5	355	57,4	229	37,1	618	100
Gösterip Yaptırma	21	3,4	227	36,7	370	59,9	618	100
Görüş Geliştirme	47	7,6	365	59,1	206	33,3	618	100

Tablo 4.1’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin önerilen yöntemleri kullanma sıklıklarına verdikleri cevaplar incelendiğinde; Hayat Bilgisi dersinde kullanılan yöntemler içerisinde en çok “problem çözme” yöntemi (% 63,9) kullanıldığı görülmektedir. Bu yöntemi “anlatım” (%61,7) ve “gösterip yaptırma” (%59,9) izlemektedir. En az kullanılan yöntem ise “örnek olay incelemesi” yöntemidir (%13,8).

Eleştirel düşünme becerisini geliştiren öğretim tekniklerinin sınıf içinde kullanılma sıklıklarına ilişkin frekans ve yüzde dağılımlarını içeren veriler Tablo 4.2’te belirtilmiştir.

Tablo 4.2.

Öğretim Tekniklerinin Kullanılma Sıklıklarına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Kullanılan Teknikler	Hiçbir Zaman		Ara Sıra		Her Zaman		TOPLAM	
	1		2		3			
	f	%	f	%	f	%	f	%
Soru- Cevap	2	3	68	11	548	88,7	618	100
Beyin Fırtınası	20	3,2	303	49	295	47,7	618	100
Görsel Okuma	2	3	173	28	443	71,7	618	100
Canlandırma	29	4,7	376	60,8	213	34,5	618	100
Rol Oynama	45	7,3	435	70,4	138	22,3	618	100
Analoji	204	33	359	58,1	55	8,9	618	100
Altı Şapka Düşünme Tekniği	316	51,1	270	43,7	32	5,2	618	100
Konuşma Halkası	244	39,5	341	55,2	33	5,3	618	100
Münazara	241	39	334	54	43	7	618	100
Gözlem	48	7,8	356	57,6	214	34,6	618	100

Tablo 4.2’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin önerilen teknikleri kullanma sıklıklarına verdikleri cevaplar incelendiğinde; Hayat Bilgisi dersinde kullanılan teknikler içerisinde en çok “soru-cevap tekniği” (%88,7) kullanıldığı görülmektedir. Bu tekniği “görsel okuma tekniği” (%,71,7), “beyin fırtınası tekniği” (%47,7) izlemektedir. “Altı şapka düşünme tekniği” ise en seyrek kullanılan tekniktir (%51,1).

Tablo 4.3’de ise sınıf içi etkinliklerin uygulanma sıklıklarına ilişkin frekans ve yüzde dağılımları verilmiştir.

Tablo 4.3.

Sınıf İçi Etkinliklerin Uygulanma Sıklıklarına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Uygulanan Etkinlikler	Hiçbir Zaman		Ara Sıra		Her Zaman		TOPLAM	
	1		2		3			
	f	%	f	%	f	%	f	%
Açık uçlu sorular sorma e.	17	2,8	278	45	323	52,3	618	100
Karşılaştırmalar yapma e.	7	1,1	278	45	333	53,9	618	100
Neden sonuç ilişkisi oluşturma e.	8	1,3	204	33	406	65,7	618	100
Doğru ve yanlış bilgileri ayırt etme e.	2	,3	174	28,2	442	71,5	618	100
Kendi davranışlarını değerlendirme e.	13	2,1	370	59,9	235	38	618	100
Çıkarımda bulunma e.	22	3,6	406	65,7	190	30,7	618	100
Eşleştirme yapma e.	27	4,4	340	55	251	40,6	618	100
Görüş bildirme e.	22	3,6	326	52,8	270	43,7	618	100
Nedenini açıklama e.	9	1,5	270	43,7	339	54,9	618	100
Farklı durumlar arasında ilişki kurma e.	16	2,6	377	61	225	36,4	618	100
Görüşme yapma e.	92	14,9	413	66,8	113	18,3	618	100
Hava durumunu gözlemleme e.	66	10,7	447	72,3	105	17	618	100
Benzerlik farklılıkları buldurma e.	18	2,9	360	58,3	240	38,8	618	100
Çelişkili durumlar yaratma e.	129	20,9	372	60,2	117	18,9	618	100
Empati kurma e.	10	1,6	291	47,1	317	51,3	618	100

Tablo 4.3’de sunulan verilere göre, öğretmenlerin önerilen etkinlikleri uygulama sıklıklarına verdikleri cevaplar incelendiğinde; Hayat Bilgisi dersinde uygulanan etkinlikler içinde en çok “ Doğru ve Yanlış Bilgileri Ayırt Ettirme Etkinliğinin” (%71,5) ile “Neden Sonuç ilişkisi Kurma Etkinliğinin” (%65,7) kullanıldığı görülmektedir. “Çelişkili Durumlar Yaratma Etkinliğinin” (%20,9) ise en az uygulandığı görülmüştür.

4.1.2.Araştırmanın İkinci Alt Amacıyla İlgili Bulgular

Araştırmanın ikinci alt amacına ait bulguları belirlemek amacıyla Hayat Bilgisi dersinde öğrencilere eleştirel düşünme becerisini kazandırmak için öğretmenlerin kullandıkları **yöntemlere** ilişkin görüşlerinin cinsiyetlerine, mesleki kıdemlerine, sınıf kademesi, hizmet-içi eğitim alma durumlarına ve sınıf mevcutlarına göre dağılımları incelenmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin cinsiyetlerine göre öğretim yöntemlerini kullanmalarına ilişkin görüşlerinin dağılımı Tablo 4.4’de verilmiştir.

Tablo 4.4. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Öğretim Yöntemlerini Kullanım Sıklıkları

Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere, sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünmeyi geliştiren yöntemleri kullanma sıklıkları cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde;

- Her zaman sıklığında kadın öğretmenler en yüksek yüzde ile problem çözme yöntemini (%63,1) en düşük yüzdede ise örnek olay yöntemini (%27,1) tercih

	Hiçbir Zaman				Ara Sıra				Her Zaman			
	Kadın		Erkek		Kadın		Erkek		Kadın		Erkek	
	f	%	f	%	f	%	f	%	F	%	f	%
Anlatım	5	1,5	12	4,3	140	1,3	80	28,7	194	57,2	187	67
Tartışma	18	5,3	18	6,5	228	67,3	162	58,1	93	27,4	99	35,5
Araştırma İnceleme	17	5	22	7,9	227	67	204	73,1	95	28	53	19
Örnek Olay İ.	46	13,6	39	14	201	59,3	169	60,6	92	27,1	71	25,4
Problem Çözme	6	1,8	19	6,8	119	35,1	79	28,3	214	63,1	181	64,9
İşbirlikli Ö.	13	3,8	21	7,5	180	53,1	175	62,7	146	43,1	83	29,7
Gösterip Y.	12	3,5	9	3,2	128	37,8	99	35,5	199	58,7	171	61,3
Görüş Geliştirme	27	8	20	7,2	197	58,1	168	60,2	115	33,9	91	32,6

etmişlerdir. Daha sonra sırasıyla gösterip yaptırma yöntemini (%58,7), anlatım

yöntemini (%57,2), iş birlikçi öğrenme yöntemini (%43,1) kullandıkları görülmüştür. Erkek öğretmenlerin ise en yüksek yüzde ile anlatım yöntemini (%67) en düşük yüzdede ise araştırma inceleme yöntemini (%19) kullandıkları tespit edilmiştir. Yine sırasıyla kullandıkları yöntemler problem çözme (%64,9), gösterip yaptırma (%61,3), tartışma (%35,5) olarak belirlenmiştir.

- Hiç zaman sıklığında ise kadın öğretmenlerin kullanmayı tercih etmedikleri yöntemin en fazla yüzde ile örnek olay incelemesi (%13,6) olduğu açığa çıkmıştır. Bundan sonra sırasıyla kadın öğretmenlerin tercih etmediği yöntemler görüş geliştirme (% 8), tartışma (%5,3), araştırma inceleme (%5)'dir. Erkek öğretmenlerin kullanmayı tercih etmedikleri yöntemin en fazla yüzdesi ise yine örnek olay incelemesi (%14,0)'dir. Erkek öğretmenlerin kullanmadığı yöntemler sırası ile araştırma inceleme (%7,9), iş birlikçi öğrenme (%7,5), görüş geliştirme (%7,2) olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin hizmet içi eğitim alma durumlarına göre yöntemleri kullanma sıklıklarını gösteren bulgular ise Tablo 4.5'de gösterilmiştir.

Tablo 4.5.

Öğretmenlerin Hizmet içi Eğitim Alma Durumlarına Göre Yöntemleri Kullanım Sıklıkları

Hizmet Eğitim Alma Durumu	İç	Hiçbir Zaman 1				Ara Sıra 2				Her Zaman 3			
		Evet		Hayır		Evet		Hayır		Evet		Hayır	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Anlatım		7	1,8	10	4,3	146	38,2	74	31,2	229	59,9	152	64,5
Tartışma		9	2,4	7	11,5	244	63,9	146	61,5	129	33,8	63	26,9
Araştırma İnceleme		19	5	20	8,5	260	68,1	171	72,2	103	27	45	19,2
Örnek Olay İ.		50	13, 1	35	14,5	238	62,3	132	56	94	24,6	69	29,5
Problem Çözme		12	3,1	13	5,6	109	28,5	89	38	261	68,3	134	56,4
İşbirlikli Öğrenme		11	2,9	23	9,8	229	59,9	126	53	142	37,2	87	37,2
Gösterip Yaptırma		9	2,4	12	5,1	141	36,9	86	66,8	232	60,7	138	58,1
Görüş Geliştirme		19	5	28	12	234	61,3	131	55,6	129	33,8	77	32,5

Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünmeyi geliştiren yöntemleri kullanma sıklıkları hizmet içi eğitim alma durumlarına göre incelendiğinde;

- Her zaman sıklığında hizmet içi eğitim alan öğretmenler en yüksek yüzde ile problem çözme yöntemini (%68,3) en düşük yüzdede ise örnek olay yöntemini (%24,6) tercih etmişlerdir. Daha sonra sırasıyla gösterip yaptırma

yöntemini (%60,7), anlatım yöntemini (%59,9), iş birlikçi öğrenme yöntemini (%37,2) kullandıkları görülmüştür. Hizmet içi eğitim almayan öğretmenlerin ise en yüksek yüzde ile anlatım yöntemini (%64,5) en düşük yüzdede ise araştırma inceleme yöntemini (%19,2) kullandıkları tespit edilmiştir. Yine sırasıyla kullandıkları yöntemler gösterip yaptırma (%58,1), problem çözme (%56,4), iş birlikçi öğrenme (%37,2) olarak belirlenmiştir.

- Hiç zaman sıklığında ise hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin öğretmenlerin kullanmayı tercih etmedikleri yöntemin en fazla yüzde ile örnek olay incelemesi (%13,1) olduğu açığa çıkmıştır. Bundan sonra sırasıyla hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin tercih etmediği yöntemler görüş geliştirme (% 5), araştırma inceleme (%5), problem çözme (%3,1)'dir. Hizmet içi eğitim almayan öğretmenlerin kullanmayı tercih etmedikleri yöntemin en fazla yüzdesi ise yine örnek olay incelemesi (%14,5)'dir. Hizmet içi eğitim almayan öğretmenlerin kullanmadığı yöntemler sırası ile görüş geliştirme (%12), araştırma inceleme (%11,8), iş birlikçi öğrenme (%9,8), olduğu belirlenmiş.

Öğretmenlerin sınıf kademesine göre öğretim yöntemlerini kullanma sıklıklarına ait bulgular Tablo 4.6'da sunulmuştur.

Tablo 4.6.

Öğretmenlerin Sınıf Kademesine Göre Öğretim Yöntemlerini Kullanım Sıklıkları

SINIF KADEMESİ	Hiçbir Zaman 1								Ara Sıra 2								Her Zaman 3							
	1. Sınıf		2. Sınıf		3. Sınıf		4. Sınıf		1. Sınıf		2. Sınıf		3. Sınıf		4. Sınıf		1. Sınıf		2. Sınıf		3. Sınıf		4. Sınıf	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Anlatım	2	1,3	7	4,2	2	4,1	6	3,8	63	42,3	47	28,1	52	36,6	58	36,2	84	56,4	113	67,7	88	62	96	60
Tartışma	11	7,4	8	4,8	14	9,9	3	1,9	99	66,4	110	65,9	87	61,3	94	58,8	39	26,2	49	29,3	41	28,9	63	39,4
Araştırma İnceleme	13	8,7	12	7,2	4	2,8	10	6,2	102	68,5	118	70,7	102	71,8	109	68,1	34	22,8	37	22,2	36	25,4	41	5,6
Örnek Olay İ.	27	18,1	23	13,8	26	18,3	9	5,6	75	50,3	108	64,7	93	65,5	94	58,8	47	31,5	36	21,6	23	16,2	57	5,6
Problem Çözme	4	2,7	7	4,2	4	2,8	10	6,2	56	37,6	49	29,3	54	38	39	24,4	89	59,7	111	66,5	84	59,2	111	69,4
İşbirlikli Öğrenme	4	2,7	13	7,8	7	4,9	10	6,2	73	49	86	51,5	84	59,2	112	70	72	48,3	68	40,7	51	35,9	38	3,8
Gösterip Yaptırma	5	3,4	0	0	11	7,7	5	3,1	53	35,6	53	31,7	61	43	60	37,5	91	61,1	114	68,3	70	49,3	95	59,4
Görüş Geliştirme	10	6,7	19	11,4	14	9,9	4	2,5	87	58,4	88	52,7	83	58,5	107	66,9	52	34,9	60	35,9	45	31,7	49	0,6

Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünmeyi geliştiren yöntemleri kullanma sıklıkları sınıf kademesine göre incelendiğinde;

- Her zaman sıklığında 1. sınıf okutan öğretmenler en yüksek yüzde ile gösterip yaptırma yöntemini (%61,1) en düşük yüzdede ise araştırma inceleme yöntemini (%22,8) tercih etmişlerdir. Daha sonra sırasıyla problem çözme yöntemini (%59,7), anlatım yöntemini (%56,4), iş birlikçi öğrenme yöntemini (%48,3) kullandıkları görülmüştür. 2. Sınıf okutan öğretmenlerini ise en yüksek yüzde ile gösterip yaptırma yöntemini (%68,3) en düşük yüzdede ise örnek olay incelemesi yöntemini (%21,6) kullandıkları tespit edilmiştir. Yine sırasıyla kullandıkları yöntemler anlatım (%67,7), problem çözme (%66,5), iş birlikçi öğrenme (%40,7), olarak belirlenmiştir. 3. Sınıf okutan öğretmenlerde de en yüksek yüzde ile anlatım yöntemini (%62) en düşük yüzdede ise örnek olay incelemesi yöntemini (%16,2) tercih etmişlerdir. Daha sonra sırasıyla problem çözme yöntemini (%59,2), gösterip yaptırma yöntemini (%49,3), iş birlikçi öğrenme yöntemini (%35,9), kullandıkları ortaya çıkmıştır. Son olarak 4. Sınıf okutan öğretmenler en yüksek yüzde ile problem çözme yöntemini (%69,4) en düşük yüzdede ise iş birlikçi öğrenme yöntemini (%23,8) tercih etmişlerdir. Daha sonra sırasıyla anlatım yöntemini (%60), gösterip yaptırma yöntemini (%59,4), tartışma yöntemini (%39,4) kullandıkları bulunmuştur.

- Hiç zaman sıklığında ise 1. Sınıf okutan öğretmenlerin kullanmayı tercih etmedikleri yöntemin en fazla yüzde ile örnek olay incelemesi (%18,1) olduğu açığa çıkmıştır. Bundan sonra sırasıyla 1. Sınıf okutan öğretmenlerin tercih etmediği yöntemler araştırma inceleme (%8,7), tartışma (%7,4), görüş geliştirme (%6,7)' dir. 2. Sınıf okutan öğretmenlerin kullanmayı tercih etmedikleri yöntemin en fazla yüzdesi ise yine örnek olay incelemesi (%13,8)'dir. 2. Sınıf okutan öğretmenlerin kullanmadığı yöntemler sırası ile görüş geliştirme (%11,4), iş birlikçi öğrenme (%7,8), araştırma inceleme (%7,2) olduğu belirlenmiştir. 3. Sınıf okutan öğretmenlerin ise kullanmayı tercih etmedikleri yöntemin en fazla yüzde ile örnek olay incelemesi (%18,3) olduğu açığa çıkmıştır. Bundan sonra sırasıyla 3. Sınıf okutan öğretmenlerin tercih etmediği yöntemler tartışma (%9,9), görüş geliştirme (%9,9), gösterip yaptırma (%7,7)'dir. 4. Sınıf okutan öğretmenlerin kullanmayı tercih etmedikleri yöntemin en fazla yüzdesi ise yine araştırma inceleme (%6,2), problem çözme (%6,2) ve iş birlikli öğrenme (%6,2)'dir. 4. Sınıf okutan öğretmenlerin kullanmadığı yöntemler sırası ile

örnek olay incelemesi (%5,6), anlatım (%3,8), gösterip yaptırma (%3,1) olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin sınıf mevcutlarına göre yöntemleri kullanma sıklıklarına ilişkin bulgular ise Tablo 4.7’de gösterilmiştir.

Tablo 4.7.

Öğretmenlerin Sınıf Mevcutlarına Göre Yöntemleri Kullanım Sıklıkları

	SINIF MEVCUDU	Hiçbir Zaman				Ara Sıra				Her Zaman			
		1		2		3		4		5		6	
		0-30 Öğrenci		31 ve üzeri Öğrenci		0-30 Öğrenci		31 ve üzeri Öğrenci		0-30 Öğrenci		31 ve üzeri Öğrenci	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Anlatım		13	3	4	2,1	150	35	70	36,8	265	61,9	116	61,1
Tartışma		32	7,5	4	2,1	252	58,9	138	72,6	144	33,6	48	25,3
Arastırma		29	6,8	10	5,3	293	68,5	138	72,6	106	24,8	42	22,1
Örnek Olay İ.		58	13,6	27	14,2	261	61	109	57,4	109	25,5	54	28,4
Problem Çözme		8	1,9	17	8,9	143	33,4	55	28,9	277	64,7	118	62,1
İşbirlikli Öğrenme		25	5,8	9	4,7	229	53,5	126	66,3	174	40,7	55	28,9
Gösterip Yaptırma		14	3,3	7	3,7	154	36	73	38,4	260	60,7	110	57,9
Görüş Geliştirme		25	5,8	22	11,6	235	54,9	130	68,4	168	39,3	38	20

Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünmeyi geliştiren yöntemleri kullanma sıklıkları sınıf kademesine göre incelendiğinde;

- Her zaman sıklığında 0 ile 30 sayıları arasında sınıf mevcudu olan öğretmenlerin ise en yüksek yüzde ile problem çözme (%64,7); en düşük yüzde de ise araştırma inceleme (%24,8) tespit edilmiştir. 31 ve üzeri sayıda sınıf mevcudu olan öğretmenlerde de en yüksek yüzde ile problem çözme (%62,1) en düşük yüzdede ise görüş geliştirme yöntemini (%20) tercih etmişlerdir.

- Hiç zaman sıklığında ise 0 ile 30 arasında sınıf mevcudu olan öğretmenlerin kullanmayı tercih etmedikleri yöntemin en fazla yüzdesi ise yine örnek olay incelemesi (%13,6)'dır. 31 ve üzeri sınıf mevcudu olan öğretmenlerin ise kullanmayı tercih etmedikleri yöntemin en fazla yüzde ile örnek olay incelemesi (%14,2) olduğu açığa çıkmıştır.

Tablo 4.8.

Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Yöntemleri Kullanım Sıklıkları

Kıdemlere Göre Yöntemler		Hiçbir zaman		Ara sıra		Her zaman	
		f	%	f	%	f	%
Anlatım	1-5 Yıl	3	2,6	53	46,1	59	51,6
	6-10 Yıl	6	4,5	50	37,3	78	58,2
	11-15 Yıl	2	1,5	53	39,3	80	59,3
	16-20 Yıl	5	3,8	36	27,7	89	68,5
	21-25 Yıl	1	1,8	13	23,6	41	74,5
	25 Yıl ve Üzeri	0	0	15	30,6	34	69,4
Tartışma	1-5 Yıl	5	4,3	80	69,6	30	26,1
	6-10 Yıl	12	9	78	58,2	44	32,8
	11-15 Yıl	3	2,2	107	79,3	25	18,5
	16-20 Yıl	9	6,9	64	49,2	57	43,8
	21-25 Yıl	5	9,1	36	65,5	14	25,5
	25 Yıl ve Üzeri	2	4,1	25	51	22	44,9
Araştırma İnceleme Yöntemi	1-5 Yıl	17	14,8	65	56,5	33	28,7
	6-10 Yıl	7	5,2	89	66,4	38	28,4
	11-15 Yıl	8	5,9	111	82,2	16	11,9
	16-20 Yıl	0	0	99	76,2	31	23,8
	21-25 Yıl	2	3,6	42	76,4	11	20
	25 Yıl ve Üzeri	5	10,2	25	51	19	38,8
Örnek Olay Yöntemi	1-5 Yıl	15	13	72	62,6	28	24,3
	6-10 Yıl	28	20,9	73	54,5	33	24,6
	11-15 Yıl	26	19,3	85	63	24	17,8
	16-20 Yıl	7	5,4	79	0,8	4	3,8
	21-25 Yıl	3	5,5	32	58,2	20	36,4

Tablo 4.8. (devam/)

Problem Çözme Yöntemi	25 Yıl ve Üzeri	6	12,2	29	59,2	14	28,6
	1-5 Yıl	8	7	49	42,6	58	50,4
	6-10 Yıl	0	0	66	49,3	68	50,7
	11-15 Yıl	13	9,6	35	25,9	87	64,4
	16-20 Yıl	4	3,1	25	19,2	101	77,7
	21-25 Yıl	0	0	18	32,7	37	67,3
	25 Yıl ve Üzeri	0	0	5	10,2	44	89,8
İş Birlikli Öğrenme Yöntemi	1-5 Yıl	14	12,2	56	48,7	45	39,1
	6-10 Yıl	5	3,7	84	62,7	45	33,6
	11-15 Yıl	10	7,4	85	63	40	29,6
	16-20 Yıl	3	2,3	80	61,5	47	36,2
	21-25 Yıl	1	1,8	23	41,8	31	56,4
	25 Yıl ve Üzeri	1	2	27	55,1	21	42,9
	25 Yıl ve Üzeri	1	2	27	55,1	21	42,9
Gösterip Yaptırma Yöntemi	1-5 Yıl	3	2,6	46	40	66	57,4
	6-10 Yıl	10	7,5	44	32,8	80	59,7
	11-15 Yıl	5	3,7	57	42,2	73	54,1
	16-20 Yıl	2	1,5	42	32,3	86	66,2
	21-25 Yıl	1	1,8	24	43,6	30	54,5
	25 Yıl ve Üzeri	0	0	14	28,6	35	71,4
	25 Yıl ve Üzeri	0	0	14	28,6	35	71,4
Görüş Geliştirme Yöntemi	1-5 Yıl	12	10,4	64	55,7	39	33,9
	6-10 Yıl	15	11,2	84	62,7	35	26,1
	11-15 Yıl	16	11,9	96	71,1	23	17
	16-20 Yıl	0	0	75	57,7	55	42,3
	21-25 Yıl	3	5,5	30	54,5	22	40
	25 Yıl ve Üzeri	1	2	16	32,7	32	65,3
	25 Yıl ve Üzeri	1	2	16	32,7	32	65,3

Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünmeyi geliştiren yöntemleri kullanma sıklıkları öğretmenlerin kıdemlerine göre incelendiğinde;

- Her zaman sıklığında 1-5 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenler en yüksek yüzde ile gösterip yaptırma yöntemi (%57,4), anlatım (%51,6), problem çözme yöntemi (%50,4); en düşük yüzdede ise örnek olay incelemesi (%24,3) tercih etmişlerdir. 6-10 yıl arası kıdeme olan öğretmenlerin ise en yüksek yüzde ile gösterip yaptırma (%59,7); en düşük yüzde de ise örnek olay yöntemi (%24,6) tespit edilmiştir. 11- 15 yıl arasında kıdeme sahip olan öğretmenlerde de en yüksek yüzde ile problem çözme (%64,4); en düşük yüzdede ise görüş geliştirme yöntemini (%17) tercih etmişlerdir. 16- 20 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenler en yüksek yüzde ile problem çözme yöntemi (% 77,7); en düşük yüzdede ise örnek olay yöntemlerini (%33,8) tercih etmişlerdir. 21-25 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenler en yüksek yüzde ile anlatım yöntemi (%74,5), problem çözme yöntemi (%67,3), gösterip yaptırma yöntemi (%54,5), görüş geliştirme yöntemi (%40), örnek olay yöntemi

(%36,4) en düşük yüzdede ise örnek olay incelemesi (%24,3) tercih etmişlerdir. 6-10 yıl arası kıdemi olan öğretmenlerin ise en yüksek yüzde ile gösterip yaptırma (%59,7); en düşük yüzde de ise tartışma (% 24,5) tespit edilmiştir. 25 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerde de en yüksek yüzde ile problem çözme yöntemi (%89,8); en düşük yüzdede ise örnek olay yöntemini (%28,6) tercih etmişlerdir.

- Hiç zaman sıklığında ise 1-5 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerin kullanmayı tercih etmedikleri yöntemler sirasi ile örnek olay yöntemi (%13), görüş geliştirme (%10,4), problem çözme yöntemi (%7), tartışma (%4,3), anlatımın (%2,6) olduğu belirlenmiştir. 6-10 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerin ise kullanmayı tercih etmedikleri yöntemin en fazla yüzde ile örnek olay incelemesi (%20,9) olduğu açığa çıkmıştır. 11-15 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerin kullanmayı tercih etmedikleri yöntemin en fazla yüzdesi ise yine örnek olay incelemesi (%19,3)'dır. 16-20 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerin kullanmayı tercih etmedikleri yöntemin en fazla yüzdesi ise problem çözme yöntemi (%9,6)'dır. 21-25 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerin kullanmayı tercih etmedikleri yöntemin en fazla yüzdesi ise problem çözme yöntemi (%9,6)'dır. 21-25 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerin kullanmayı tercih etmedikleri yöntemin en fazla yüzdesi ise problem çözme yöntemi (%9,6)'dır. 25 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin kullanmayı tercih etmedikleri yöntemin en fazla yüzdesi ise örnek olay yöntemi (%12,2)'dır.

4.1.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Amacına İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt amacı, Hayat Bilgisi dersinde öğrencilere eleştirel düşünme becerisini kazandırmak için öğretmenlerin kullandıkları tekniklere ilişkin görüşlerinin cinsiyetlerine, mesleki kıdemlerine, sınıf kademesi, hizmet-içi eğitim alma durumlarına, sınıf mevcutlarına göre dağılımının incelenmesidir.

Bu sebeple araştırmanın sınıf öğretmenlerin cinsiyetlerine göre öğretim tekniklerini kullanma sıklıklarına ilişkin bulgularının özeti Tablo 4.9'da sunulmuştur

Tablo 4.9.

Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Öğretim Tekniklerini Kullanım Sıklıkları

CİNSİYET	Hiçbir Zaman				Ara Sıra				Her Zaman			
	1				2				3			
	Kadın		Erkek		Kadın		Erkek		Kadın		Erkek	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Soru- cevap	2	0,6	0	0	28	8,3	40	14,3	309	91,2	239	85,7
Beyin Fırtınası	15	4,4	5	1,8	160	47,2	143	51,3	164	48,4	131	47
Görsel Okuma	1	0,3	1	0,4	79	23,3	94	33,7	259	76,4	184	65,9
Canlandırma	22	6,5	7	2,5	202	59,6	174	62,4	115	33,9	98	35,1
Rol Oynama	26	7,7	19	6,8	245	72,3	190	68,1	68	0,1	0	25,1
Analoji	103	30,4	101	36,2	204	60,2	155	55,6	32	9,4	23	8,2
Altı Şapka Düşünme Tekniği	18	55,2	129	46,2	136	40,1	134	48	16	4,7	16	5,7
Konuşma Halkası	139	41	105	37,6	186	54,9	155	55,6	14	4,1	19	6,8
Münazara	125	36,9	116	41,6	193	56,9	141	50,5	21	6,2	22	7,9
Gözlem	32	9,4	16	5,7	190	56	166	59,5	117	34,5	97	34,8

Tabloda görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünmeyi geliştiren teknikleri kullanma sıklıkları cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde;

- Her zaman sıklığında kadın öğretmenler en yüksek yüzde ile soru cevap tekniği (%91,2) en düşük yüzdede ise konuşma halkasını (%4,1) tercih etmişlerdir. Daha sonra sırasıyla görsel okuma tekniğini (%76,4), beyin fırtınasını (%48,4), gözlemi (%34,5) kullandıkları ortaya çıkmıştır. Erkek öğretmenlerin ise en yüksek yüzde ile yine soru cevap tekniğini (%85,7) en düşük yüzdede ise altı şapka düşünme tekniğini (%5,7) kullandıkları tespit edilmiştir. Sırasıyla kullandıkları teknikler ise görsel okuma (%65,9), beyin fırtınası (%47), canlandırma (%35,1) olduğu görülmüştür.

- Hiçbir zaman sıklığında kadın öğretmenlerin kullanmayı tercih etmedikleri tekniğin en fazla yüzde ile altı şapka düşünme tekniği (%55,2) olduğu açığa çıkmıştır. Bundan sonra sırasıyla kadın öğretmenlerin tercih etmediği teknikler konuşma halkası (%41), münazara (%36,9), analogi (%30,4)'dir. Erkek öğretmenlerin kullanmayı tercih etmedikleri tekniğin en fazla yüzdesi ise yine altı şapka düşünme tekniği (%46,2)'dir. Erkek öğretmenlerin kullanmadığı teknikler sırası ile münazara (%41,6), konuşma halkası (%37,6), analogi (%36,2) olduğu belirlenmiştir.

Öğretim tekniklerinin sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim alma değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla oluşturulan Tablo 4.10. aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.10.

Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Alma Durumlarına Göre Teknikleri Kullanım Sıklıkları

Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu	Hiçbir Zaman				Ara Sıra				Her Zaman			
	1				2				3			
	Evet		Hayır		Evet		Hayır		Evet		Hayır	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Soru-cevap	2	0,5	0	0	52	13,6	16	6,8	328	85,9	220	93,2
Beyin Fırtınası	13	3,4	7	3	200	52,4	103	43,6	169	44,2	126	53,4
Görsel Okuma	1	0,3	1	0,4	115	30,1	8	24,4	266	69,6	177	75,2
Canlandırma	21	5,5	8	3,4	219	7,3	157	66,2	142	37,2	71	30,3
Rol Oynama	26	6,8	19	8,1	260	68,1	175	73,9	96	25,1	42	17,9
Analoji	137	35,9	67	28,2	225	58,9	134	56,8	20	5,2	35	15
Altı Şapka Düşünme Tekniği	186	48,7	130	55,1	174	45,5	96	40,6	22	5,8	10	4,3
Konuşma Halkası	148	38,7	96	40,6	217	56,8	124	52,6	17	4,5	16	6,8
Münazara	141	36,9	100	42,3	218	57,1	116	49,6	23	6	20	8,1
Gözlem	19	5	29	12,4	222	58,1	134	57,3	141	36,9	73	30,3

Tablo 4.10’da gösterilen bulgular dikkate alındığında,

- Her zaman sıklığında hizmet içi eğitim alan öğretmenler en yüksek yüzde ile soru cevap tekniği (%85,9) en düşük yüzdede ise konuşma halkasını (%4,5) tercih etmişlerdir. Daha sonra sırasıyla görsel okuma tekniğini (%69,6), beyin fırtınasını (%44,2), canlandırmayı (%37,2) kullandıkları ortaya çıkmıştır. Hizmet içi eğitim almayan öğretmenlerin ise en yüksek yüzde ile yine soru cevap tekniğini

(%93,2) en düşük yüzdede ise altı şapka düşünme tekniğini (%4,3) kullandıkları tespit edilmiştir. Sırasıyla kullandıkları teknikler ise görsel okuma (%75,2), beyin fırtınası (%53,4), canlandırma (%30,3) olduğu görülmüştür.

Hiçbir zaman aralığında, hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin kullanmayı tercih etmedikleri tekniğin en fazla yüzde ile altı şapka düşünme tekniği (%48,7) olduğu açığa çıkmıştır. Bundan sonra sırasıyla hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin tercih etmediği teknikler konuşma halkası (% 38,7), münazara (%36,9), analogi (%35,9)'dır. Hizmet içi eğitim almayan öğretmenlerin kullanmayı tercih etmedikleri tekniğin en fazla yüzdesi ise yine altı şapka düşünme tekniği (%55,1)'dir. Hizmet içi eğitim almayan öğretmenlerin kullanmadığı teknikler sırası ile münazara (%42,3), konuşma halkası (%40,6), analogi (%28,2) olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.11.

Öğretmenlerin Sınıf Mevcuduna Göre Teknikleri Kullanım Sıklıkları

SINIF MEVCUDU	Hiçbir Zaman 1				Ara Sıra 2				Her zaman 3			
	0-30 Öğrenci		31 ve üzeri Öğrenci		0-30 Öğrenci		31 ve üzeri Öğrenci		0-30 Öğrenci		31 ve üzeri Öğrenci	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Soru-cevap	2	0,5	0	0	46	10,7	22	11,6	380	88,8	168	88,4
Beyin Fırtınası	12	2,8	8	4,2	208	48,6	95	50	208	48,6	87	45,8
Görsel Okuma	1	0,2	1	0,5	113	26,4	60	31,6	314	73,4	129	67,9
Canlandırma	21	4,9	8	4,2	263	61,4	113	59,5	144	33,6	69	36,3
Rol Oynama	22	5,1	23	12,1	323	75,5	112	58,9	83	19,4	55	28,9
Analoji	130	30,4	74	38,9	264	61,7	95	50	34	7,9	21	11,1
Altı Şapka Düşünme Tekniği	223	52,1	93	48,9	187	43,7	83	43,7	18	4,2	14	7,4
Konuşma Halkası	192	44,9	52	27,4	211	49,3	130	68,4	25	5,8	8	4,2
Münazara	149	34,8	92	48,4	246	57,5	88	46,3	33	7,7	10	5,3
Gözlem	36	8,4	12	6,3	238	55,6	118	62,1	154	3,6	60	31,6

Bu bulgular incelendiğinde,

- Her zaman sıklığında 0 ile 30 sayıları arasında sınıf mevcuduna sahip öğretmenlerin ise en yüksek yüzde ile soru cevap tekniğini (%88,8); en düşük yüzdede ise gözlem tekniğini (%3,6) tercih etmişlerdir. 31 ve üzeri sayıları arasında sınıf mevcuduna sahip öğretmenlerde de en yüksek yüzde ile soru cevap tekniğini (%88,4) en düşük yüzdede ise konuşma halkası tekniğini (%4,2) tercih etmişlerdir.

- Hiç zaman sıklığında ise 0 ile 30 öğrenci arasında sınıf mevcuduna sahip olan öğretmenlerin kullanmayı tercih etmedikleri tekniğin en fazla yüzdesi ise altı şapka düşünme (%52,1)'dir. 31 ve üzeri sınıf mevcuduna sahip öğretmenlerin ise kullanmayı tercih etmedikleri tekniğin en fazla yüzde ile altı şapka düşünme (%48,9) olduğu açığa çıkmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin kullandığı öğretim tekniklerinin sınıf kademesine göre değişimini inceleyen Tablo 4.12. aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.12. Öğretmenlerin Sınıf Kademesine Göre Öğretim Tekniklerini Kullanım Sıklıkları

Sınıf Kademesi	Hiçbir Zaman 1								Ara Sıra 2								Her Zaman 3							
	1. Sınıf		2. Sınıf		3. Sınıf		4. Sınıf		1. Sınıf		2. Sınıf		3. Sınıf		4. Sınıf		1. Sınıf		2. Sınıf		3. Sınıf		4. Sınıf	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Soru-cevap	0	0	0	0	0	0	2	1,2	22	14,8	20	12	13	9,2	13	8,1	127	85,2	147	88	129	90,8	145	90,6
Beyin Fırtınası	7	4,7	6	3,6	5	3,5	2	1,2	79	53	82	49,1	72	50,7	70	43,8	63	42,3	79	47,3	65	45,8	88	55
Görsel Okuma	1	0,7	0	0	1	0,7	0	0	39	26,2	50	29,9	45	31,7	39	24,4	109	73,2	117	70,1	96	67,6	121	75,6
Canlandırma		0,7	12	7,2	10	7	6	3,8	74	49,7	89	53,3	101	71,1	112	70	74	49,7	66	39,5	31	21,8	42	26,2
Rol Oynama	5	3,4	12	8,4	16	11,3	10	6,2	93	62,4	115	68,9	108	76,1	119	74,4	51	34,2	38	22,8	18	12,7	31	19,4
Analoji	50	33,6	54	32,3	33	23,2	67	41,9	91	61,1	96	57,5	92	64,8	80	50	8	5,4	17	10,2	17	12	13	8,1
Altı Şapka Düşünme Tekniği	75	50,3	96	57,5	63	44,4	82	51,2	63	42,3	7	40,1	73	51,4	67	41,9	11	7,4	4	2,4	6	4,2	11	6,9
Konuşma Halkası	62	41,6	68	40,7	47	33,1	67	41,9	81	54,4	87	52,1	91	64,1	82	51,2	6	4	12	7,2	4	2,8	11	6,9
Münazara	79	53	66	39,5	43	30,3	53	33,1	64	43	83	49,7	91	64,1	96	60	6	4	18	10,8	8	5,6	11	6,9
Gözlem	15	10,1	13	7,8	9	6,3	11	6,9	93	62,4	81	48,5	98	69	84	52,5	41	27,5	73	43,7	35	24,6	65	40,6

Yukarıda verilen tabloya göre,

- Her zaman sıklığında 1. sınıf okutan öğretmenler en yüksek yüzde ile soru cevap tekniğini (%85,2) en düşük yüzdede ise konuşma halkası ve münazara tekniklerini (%4) tercih etmişlerdir. Daha sonra sırasıyla görsel okuma (%73,2), canlandırma (%49,7), beyin fırtınası (%42,3), rol oynama (%34,2), gözlem (%27,5), altı şapkalı düşünme (%7,4) ve analogi (%5,4) kullandıkları görülmüştür. 2. Sınıf okutan öğretmenlerini ise en yüksek yüzde ile soru cevap tekniğini (%88) en düşük yüzdede ise altı şapkalı düşünme tekniğini (%2,4) tercih etmişlerdir. Yine sırasıyla görsel okuma (%70,1), beyin fırtınası (%47,3), canlandırma (%39,5), rol oynama (%22,8), münazara (%10,8), analogi (%10,2) ve konuşma halkası (%7,2) kullandıkları ortaya çıkmıştır. 3. Sınıf okutan öğretmenlerde de en yüksek yüzde ile soru cevap tekniğini (%90,8) en düşük yüzdede ise konuşma halkası tekniğini (%2,8) tercih etmişlerdir. Ayrıca sırasıyla görsel okuma (%67,6), beyin fırtınası (%45,8), gözlem (%24,6), canlandırma (%21,8), rol oynama (%12,7), analogi (%12), münazara (%5,6), ve altı şapkalı düşünme (%4,2) kullandıkları belirlenmiştir. Son olarak 4. Sınıf okutan öğretmenler en yüksek yüzde ile soru cevap tekniğini (%90,6) en düşük yüzdede ise konuşma halkası tekniğini (%6,9), altı şapka düşünme (%6,9) ve münazara (%6,9) tekniklerini tercih etmişlerdir. Ayrıca sırasıyla görsel okuma (%75,6), beyin fırtınası (%55), gözlem (%40,6), canlandırma (%26,2), rol oynama (%19,4) ve analogi (%8,1) kullandıkları bulunmuştur.

- Hiç zaman sıklığında ise 1. Sınıf okutan öğretmenlerin kullanmayı tercih etmedikleri tekniğin en fazla yüzde ile münazara (%53) olduğu açığa çıkmıştır. Bundan sonra sırasıyla 1. Sınıf okutan öğretmenlerin tercih etmediği teknikler altı şapkalı düşünme (%50,3), konuşma halkası (%41,6), analogi (%33,6)'dir. 2. Sınıf okutan öğretmenlerin kullanmayı tercih etmedikleri tekniğin en fazla yüzdesi ise yine altı şapka düşünme (%57,5)'dir. 2. Sınıf okutan öğretmenlerin kullanmadığı teknikler sırası ile konuşma halkası (%40,7) olduğu belirlenmiştir. 3. Sınıf okutan öğretmenlerin ise kullanmayı tercih etmedikleri tekniğin en fazla yüzde ile altı şapka düşünme (%44,4) olduğu açığa çıkmıştır. Bundan sonra sırasıyla 3. Sınıf okutan öğretmenlerin tercih etmediği teknikler konuşma halkası (%33,1), münazara (%30,3), rol oynama (%11,3), canlandırma (%7)'dir. 4. Sınıf okutan öğretmenlerin kullanmayı tercih etmedikleri tekniğin en fazla yüzdesi ise yine altı şapka düşünme (%51,2)'dir. 4. Sınıf

okutan öğretmenlerin kullanmadığı teknikler sırası ile konuşma halkası (%41,9), analogi (%41,9), münazara (%33,1) olduğu belirlenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin kıdemleri bakımından öğretim tekniklerini kullanma sıklıkları Tablo 4.13’de verilmiştir.



Tablo 4.13. Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Teknikleri Kullanım Sıklıkları

	Kıdemlere Göre Teknikler	Hiçbir zaman		Ara sıra		Her zaman	
		f	%	f	%	f	%
Soru-cevap	1-5 Yıl	0	0	17	14,8	98	85,2
	6-10 Yıl	0	0	15	11,2	119	88,8
	11-15 Yıl	0	0	22	16,3	113	83,7
	16-20 Yıl	2	1,5	11	8,5	117	90
	21-25 Yıl	0	0	1	1,8	54	98,2
	25 Yıl ve Üzeri	0	0	2	4,1	47	95,9
Beyin Fırtınası	1-5 Yıl	8	7	45	39,1	62	53,9
	6-10 Yıl	3	2,2	81	60,4	50	37,3
	11-15 Yıl	7	5,2	71	52,6	57	42,2
	16-20 Yıl	2	1,5	58	4,6	70	53,8
	21-25 Yıl	0	0	26	47,3	29	52,7
	25 Yıl ve Üzeri	0	0	22	44,9	27	55,1
Görsel Okuma	1-5 Yıl	0	0	31	27	84	73
	6-10 Yıl	1	2	42	1,3	91	67,9
	11-15 Yıl	0	0	44	32,6	91	67,4
	16-20 Yıl	0	0	41	31,5	89	68,5
	21-25 Yıl	0	0	12	21,8	43	78,2
	25 Yıl ve Üzeri	1	2	3	6,1	45	91,8
Canlandırma	1-5 Yıl	12	10,4	64	55,7	39	33,9
	6-10 Yıl	1	0,7	83	61,9	50	37,3
	11-15 Yıl	15	11,1	92	68,1	28	20,7
	16-20 Yıl	0	0	83	63,8	47	36,2
	21-25 Yıl	0	0	28	50,9	27	49,1
	25 Yıl ve Üzeri	1	2	26	53,1	22	44,9
Rol Oynama	1-5 Yıl	16	13,9	68	59,1	31	27
	6-10 Yıl	14	10,4	89	66,4	31	23,1
	11-15 Yıl	14	10,4	105	77,8	16	11,9
	16-20 Yıl	0	0	106	81,5	24	18,5
	21-25 Yıl	0	0	41	74,5	14	25,5
	25 Yıl ve Üzeri	1	2	26	53,1	22	44,9
Analoji	1-5 Yıl	12	0,4	76	66,1	27	23,5
	6-10 Yıl	47	35,1	75	56	12	9
	11-15 Yıl	64	47,4	65	48,1	6	4,4
	16-20 Yıl	47	36,2	79	60,8	4	3,1
	21-25 Yıl	22	40	32	58,2	1	1,8
	25 Yıl ve Üzeri	12	24,5	32	65,3	5	10,2
Altı Şapkalı Düşünme Tekniği	1-5 Yıl	51	44,3	59	51,3	5	4,3
	6-10 Yıl	72	53,7	49	36,6	13	9,7
	11-15 Yıl	85	63	44	32,6	6	4,4
	16-20 Yıl	54	41,5	72	55,4	4	3,1
	21-25 Yıl	28	50,9	25	45,5	2	3,6
	25 Yıl ve Üzeri	26	53,1	21	42,9	2	4,1
Konuşma Halkası	1-5 Yıl	48	41,7	61	53	6	5,2
	6-10 Yıl	60	44,8	70	52,2	4	3
	11-15 Yıl	45	33,3	82	60,7	8	5,9
	16-20 Yıl	47	36,2	75	57,7	8	6,2
	21-25 Yıl	25	45,5	29	52,7	1	1,8
	25 Yıl ve Üzeri	19	38,8	24	49	6	12,2
Münazara	1-5 Yıl	46	40	61	53	8	7
	6-10 Yıl	61	45,5	64	47,8	9	6,7
	11-15 Yıl	61	45,2	67	49,6	7	5,2
	16-20 Yıl	38	29,2	80	61,5	12	9,2

Tablo 4.13. (devam/)

	21-25 Yıl	23	41,8	29	52,7	3	5,5
	25 Yıl ve Üzeri	12	24,5	33	67,3	4	8,2
Gözlem	1-5 Yıl	16	13,9	56	48,7	43	37,4
	6-10 Yıl	7	5,2	93	69,4	34	25,4
	11-15 Yıl	12	8,9	87	64,4	36	26,7
	16-20 Yıl	1	0,8	79	60,8	0	38,5
	21-25 Yıl	7	12,7	30	54,5	18	32,7
	25 Yıl ve Üzeri	5	10,2	11	22,4	33	67,3

Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünmeyi geliştiren tekniklerini kullanma sıklıkları öğretmenlerin kıdemlerine göre incelendiğinde;

- Her zaman sıklığında 1-5 yıl arasında kıdeme sahip olan öğretmenler en yüksek yüzde ile soru cevap tekniğini (%85,2); en düşük yüzdede ise altı şapka tekniği (%4,3) tercih etmişlerdir. Daha sonra sırasıyla görsel okuma (%73), beyin fırtınası (%53,9), gözlem (%37,4) kullandıkları görülmüştür. 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler ise en yüksek yüzde ile soru cevap tekniğini (%88,8), en düşük yüzdede ise konuşma halkası tekniğini (%3) tercih etmişlerdir. Yine sırasıyla görsel okuma (%67,9), beyin fırtınası (%37,3), canlandırma (%37,3) kullandıkları ortaya çıkmıştır. 11-15 yıl arasında kıdeme sahip olan öğretmenlerde en yüksek yüzde ile soru cevap tekniğini (%83,7), en düşük yüzdede ise altı şapka tekniği ve analogi tekniği (%4,4) tercih etmişlerdir. Ayrıca sırasıyla görsel okuma (%67,4), beyin fırtınası (%42,2), gözlem (%26,7) kullandıkları belirlenmiştir. 16-20 yıl arasında kıdeme sahip olan öğretmenler en yüksek yüzde ile soru cevap tekniğini (%90), en düşük yüzdede ise altı şapka düşünme (%3,1) ve analogi (%3,1) tekniklerini tercih etmişlerdir. Ayrıca sırasıyla görsel okuma (%68,5), beyin fırtınası (%53,8), gözlem (%38,5) kullandıkları bulunmuştur. 21-25 yıl arasında kıdeme sahip olan öğretmenler en yüksek yüzde ile soru cevap tekniğini (%98,2); en düşük yüzdede ise analogi ve konuşma halkası (%1,8) tercih etmişlerdir. Daha sonra sırasıyla görsel okuma (%78,2), beyin fırtınası (%52,7), canlandırma (%49,1) kullandıkları görülmüştür. 25 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler ise en yüksek yüzde ile soru cevap tekniğini (%95,9), en düşük yüzdede ise altı şapkalı düşünme tekniğini (%4,1) tercih etmişlerdir. Yine sırasıyla görsel okuma (%91,8), gözlem (%67,3), beyin fırtınası (%55,1) kullandıkları ortaya çıkmıştır.

- Hiç zaman sıklığında ise 1-5 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerin kullanmayı tercih etmedikleri tekniğin en fazla yüzde ile altı şapka düşünme tekniği

(%44,3) olduğu açığa çıkmıştır. Bundan sonra sırasıyla 1-5 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerin tercih etmediği teknikler konuşma halkası (%41,7), münazara (%40), gözlem (%13,9)'dir. 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin kullanmayı tercih etmedikleri tekniğin en fazla yüzdesi ise yine altı şapka düşünme (%53,7)'dir. 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin kullanmadığı teknikler sırası ile münazara (%45,5), konuşma halkası (%44,8), analogi (%35,1) olduğu belirlenmiştir. 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin ise kullanmayı tercih etmedikleri tekniğin en fazla yüzde ile altı şapka düşünme (%63) olduğu açığa çıkmıştır. Bundan sonra sırasıyla 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin tercih etmediği teknikler analogi (%47,4), münazara (%45,2), konuşma halkası (%33,3)'dir. 16-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin kullanmayı tercih etmedikleri tekniğin en fazla yüzdesi ise yine altı şapka düşünme (%41,5)'dir. 16-20 yıl arası kıdeme öğretmenlerin kullanmadığı teknikler sırası ile konuşma halkası (%36,2), analogi (36,2), münazara (%29,2) olduğu belirlenmiştir. 21-25 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin ise kullanmayı tercih etmedikleri tekniğin en fazla yüzde ile altı şapka düşünme (%50,9) olduğu açığa çıkmıştır. Bundan sonra sırasıyla 21-25 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin tercih etmediği teknikler konuşma halkası (%45,5), münazara (%41,8), analogi (%40)'dir. 25 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin kullanmayı tercih etmedikleri tekniğin en fazla yüzdesi ise yine altı şapka düşünme (%53,1)'dir. 25 yıl ve üzeri kıdeme öğretmenlerin kullanmadığı teknikler sırası ile analogi (%41,9), konuşma halkası (%38,8), analogi (24,5), münazara (%24,5) olduğu belirlenmiştir.

4.1.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Amacına İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt amacı Hayat Bilgisi dersinde öğrencilere eleştirel düşünme becerisini kazandırmak için öğretmenlerin kullandıkları etkinliklere ilişkin görüşlerinin cinsiyetlerine, mesleki kıdemlerine, sınıf kademesi, hizmet-içi eğitim alma durumlarına, sınıf mevcutlarına göre dağılımının incelenmesidir. Bu duruma ilişkin tespitler aşağıdaki tablolarda verilmiştir:

Tablo 4.14.

Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Öğretim Etkinliklerini Kullanım Sıklıkları

CİNSİYET	Hiçbir Zaman				Ara Sıra				Her Zaman			
	1		2		3							
	Kadın	Erkek	Kadın	Erkek	Kadın	Erkek	Kadın	Erkek	Kadın	Erkek	Kadın	Erkek
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Açık uçlu sorular sorma e.	4	1,2	13	4,7	155	45,7	123	44,1	180	53,1	143	51,3
Karşılaştırmalar yaptırma e.	0	0	7	2,5	144	42,5	134	48	195	57,5	138	49,5
Neden sonuç ilişkisi oluşturma e.	4	1,2	4	1,2	109	32,2	95	34,1	226	66,7	180	64,5
Doğru ve yanlış bilgileri ayırt ettirme e.	0	0	2	0,7	103	30,4	71	25,4	236	69,6	206	73,8
Kendi davranışlarını değerlendirme	10	2,9	3	1,1	188	55,5	182	65,2	141	41,6	94	33,7
Çıkarımda bulunma e.	12	3,5	10	3,6	217	64	189	67,7	110	32,4	80	28,7
Eşleştirme yaptırma e.	7	2,1	20	7,2	179	52,8	161	57,7	153	45,1	98	35,1
Görüş bildirme e.	17	5	5	1,8	168	49,6	158	56,6	154	45,4	116	41,6
Nedenini açıklama e.	6	1,8	3	1,1	147	43,4	123	44,1	186	54,9	153	54,8
Farklı durumlar arasında ilişki kurma e.	9	2,7	7	2,5	201	59,3	176	63,1	129	38,1	96	34,4
Görüşme yapma e.	55	16,2	37	13,3	221	65,2	192	68,8	63	18,6	50	17,9
Hava durumu gözlem yapma e.	35	10,3	31	11,1	248	73,2	199	71,3	56	16,5	49	17,6
Benzerlik farklılık buldurma e.	9	27,2	9	3,2	189	55,8	171	61,3	141	41,6	99	35,5
Çelişkili durumlar yaratma e.	82	24,2	47	16,8	200	59	172	61,6	57	16,8	60	21,5
Empati kurdurma e.	8	2,4	2	0,7	140	41,3	151	54,1	191	56,3	126	45,2

Tablodan elde edilen bulgular incelendiğinde,

- Her zaman sıklığında kadın öğretmenler en yüksek yüzde ile doğru ve yanlış bilgileri ayırt etme etkinliğini (%69,6), en düşük yüzdede ise hava durumu gözlem yapma etkinliğini (%16,5) tercih etmişlerdir. Daha sonra sırasıyla neden sonuç ilişkisi oluşturma etkinliği (%66,7), karşılaştırma yapma etkinliği (%57,5), empati kurma etkinliği (%56,3) olduğu belirlenmiştir. Erkek öğretmenlerin ise en yüksek yüzde ile yine doğru ve yanlış bilgileri ayırt etme etkinliğini (%73,8), en düşük yüzdede ise hava durumu gözlem yapma etkinliğini (%17,6) tercih etmişlerdir. Daha sonra sırasıyla neden sonuç ilişkisi oluşturma etkinliği (%64,5), nedenini açıklama etkinliği (%54,8), karşılaştırma yapma etkinliği (%49,5) olduğu belirlenmiştir.

- Hiçbir zaman sıklığında kadın öğretmenlerin kullanmayı tercih etmedikleri etkinliğin en fazla yüzde ile benzerlik ve farklılıkları buldurma etkinliği (%27,2) olduğu açığa çıkmıştır. Bundan sonra sırasıyla kadın öğretmenlerin tercih etmediği etkinlikler çelişkili durumlar yaratma etkinliği (%24,2), görüşme yapma etkinliği (%16,2), hava durumu gözlem yapma etkinliği (%10,3)'dir. Erkek öğretmenlerin kullanmayı tercih etmedikleri etkinliğin en fazla yüzdesi ise çelişkili durumlar yaratma etkinliği (%16,8) olduğu ortaya çıkmıştır. Daha sonra sırasıyla kadın öğretmenlerin tercih etmedikleri etkinlikler görüşme yapma etkinliği (%13,3), hava durumu gözlem yapma etkinliği (%11,1), eşleştirme yapma etkinliği (%7,2) olduğu açığa çıkmıştır.

Aşağıdaki tabloda ise sınıf öğretmenlerinin ders içi etkinlikleri kullanma sıklıkları hizmet içi eğitim alma durumlarına göre incelenmiştir.

Tablo 4.15.

Öğretmenlerin Hizmet içi Eğitim Alma Durumlarına Göre Etkinlikleri Kullanım Sıklıkları

Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu	Hiçbir Zaman				Ara Sıra				Her Zaman			
	1				2				3			
	Evet		Hayır		Evet		Hayır		Evet		Hayır	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Açık uçlu sorular sorma e.	16	4,2	18	2,8	180	47,1	98	41,5	186	48,7	137	58,1
Karşılaştırmalar yaptırma e.	1	0,3	6	2,6	175	45,8	103	43,6	206	53,9	127	53,8
Neden sonuç ilişkisi oluşturma e.	0	0	8	3,4	138	36,1	66	28,2	244	63,9	162	68,4
Doğru ve yanlış bilgileri ayırt ettirme e.	1	0,3	1	0,4	99	25,9	75	31,6	282	73,8	160	67,9
Kendi davranışlarını değerlendirme e.	8	2,1	5	2,1	219	57,3	151	63,7	155	40,6	80	34,2
Çıkarımda bulunma e.	11	2,9	11	4,7	251	65,7	155	65,4	120	31,4	70	29,9
Eşleştirme yaptırma e.	14	3,7	3	5,6	200	52,4	140	59,4	168	44	83	35
Görüş bildirme e.	22	5,8	0	0	185	48,4	141	59,8	175	45,8	95	40,2
Nedenini açıklama e.	7	1,8	2	0,9	153	40,1	117	49,1	222	58,1	117	50
Farklı durumlar arasında ilişki kurma e.	10	2,6	6	2,6	236	61,8	141	59,4	136	35,6	89	38
Görüşme yapma e.	47	12,3	45	19,2	270	70,7	143	60,3	65	17	48	20,5
Hava durumu gözlem yapma e.	30	7,9	36	15	279	73	168	71,4	73	19,1	32	13,7
Benzerlik farklılık buldurma e.	10	2,6	8	3,4	237	62	123	52,1	135	35,3	105	44,4
Çelişkili durumlar yaratma e.	70	18,3	59	25,2	241	63,1	131	55,6	71	18,6	46	19,2
Empati kurdurma e.	2	0,5	8	3,4	185	48,4	106	45,3	195	51	122	51,3

Tabloda yer alan verilere göre,

- Her zaman sıklığında hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin ise en yüksek yüzde ile yine doğru ve yanlış bilgileri ayırt etme etkinliğini (%73,8), en düşük yüzdede ise görüşme yapma etkinliğini (%17) tercih etmişlerdir. Daha sonra sırasıyla neden sonuç ilişkisi oluşturma etkinliği (%63,9), nedenini açıklama etkinliği (%58,1), karşılaştırma yapma etkinliği (%53,9) olduğu belirlenmiştir. Hizmet içi eğitim alan öğretmenler en yüksek yüzde ile neden sonuç ilişkisi oluşturma etkinliğini (%68,4), en düşük yüzdede ise hava durumu gözlem yapma etkinliğini (%13,7) tercih etmişlerdir. Daha sonra sırasıyla doğru ve yanlış bilgileri ayırt etme etkinliği (%67,9), açık uçlu sorular sorma (58,1), karşılaştırma yapma etkinliği (%53,8) olduğu belirlenmiştir.

- Ara sıra sıklığında hizmet içi eğitim alan öğretmenler en yüksek yüzde ile hava durumu gözlem yapma etkinliğini (%73), en düşük yüzdede ise doğru ve yanlış bilgileri ayırt etme etkinliğini (%25,9) tercih etmişlerdir. Daha sonra sırasıyla görüşme yapma etkinliği (%70,7), çıkarımda bulunma etkinliği (%65,7), çelişkili durumlar yaratma etkinliği (%63,1) olduğu belirlenmiştir. Hizmet içi eğitim almayan öğretmenlerin ise en yüksek yüzde ile yine hava durumu gözlem yapma etkinliğini (%71,4), en düşük yüzdede ise neden sonuç ilişkisi oluşturma etkinliğini (%28,2) tercih etmişlerdir. Daha sonra sırasıyla çıkarımda bulunma yapma etkinliği (%65,4), kendi davranışlarını değerlendirme etkinliği (%63,7), görüşme yapma etkinliği (%60,3) olduğu belirlenmiştir.

- Hiçbir zaman sıklığında, hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin kullanmayı tercih etmedikleri etkinliğin en fazla yüzde ile çelişkili durumlar yaratma etkinliği (%18,3) olduğu açığa çıkmıştır. Bundan sonra sırasıyla hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin tercih etmediği etkinlikler görüşme yapma etkinliği (%12,3), hava durumu gözlem yapma etkinliği (%7,9), görüş bildirme etkinliği (%5,8)'dir. Hizmet içi eğitim alamayan öğretmenlerin kullanmayı tercih etmedikleri etkinliğin en fazla yüzdesi ise çelişkili durumlar yaratma etkinliği (%25,2) olduğu ortaya çıkmıştır. Daha sonra sırasıyla hizmet içi eğitim almayan öğretmenlerin tercih etmedikleri etkinlikler görüşme yapma etkinliği (%19,2), hava durumu gözlem yapma etkinliği (%15), eşleştirme yapma etkinliği (%5,6), olduğu açığa çıkmıştır.

Sınıf içi etkinliklerin öğretmenlerin kademesine göre incelendiği tablo ise Tablo 4.16’da gösterilmiştir.



Tablo 4.16.

Öğretmenlerin Sınıf Kademesine Göre Etkinlikleri Kullanım Sıklıkları

SINIF KADEMESİ	Hiçbir Zaman								Ara Sıra								Her Zaman							
	1. Sınıf		2. Sınıf		3. Sınıf		4. Sınıf		1. Sınıf		2. Sınıf		3. Sınıf		4. Sınıf		1. Sınıf		2. Sınıf		3. Sınıf		4. Sınıf	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Açık uçlu sorular s. e.	2	1,3	0	0	2	1,4	13	8,1	79	53	77	46,1	72	50,7	50	31,2	68	45,6	90	53,9	68	47,9	97	60,6
Karşılaştırmalar y. e.	0	0	5	3	2	1,4	0	0	89	597	63	37,7	65	45,8	61	38,1	60	40,3	99	59,3	75	52,8	99	61,9
Neden sonuç ilişkisi o. e.	6	4	0	0	2	1,4	0	0	70	47	61	36,5	42	29,6	31	19,4	73	49	106	63,5	98	69	129	80,6
Doğru ve yanlış bilgileri ayırt	0	0	0	0	2	1,4	0	0	63	43	44	26,3	38	26,8	29	18,1	86	57,7	123	73,7	102	71,8	131	81,9
Kendi davranışlarını değer. e.	6	4	1	0,6	6	4,2	0	0	93	624	101	60,5	81	57	95	59,4	50	33,6	65	38,9	55	38,7	65	40,6
Çıkarımda bulunma e.	13	8,7	3	1,8	3	2,1	3	1,9	93	624	118	70,7	101	71,1	94	58,8	43	28,9	46	27,5	38	26,8	63	39,4
Eşleştirme yaptırma e.	6	4	11	6,6	4	2,8	6	3,8	94	631	82	49,1	78	54,9	86	53,8	49	32,9	74	44,3	60	42,3	68	42,5
Görüş bildirme e.	6	4	6	3,6	9	6,3	1	0,6	89	597	94	56,3	65	45,8	78	48,8	54	36,2	67	40,1	68	47,9	81	50,6
Nedenini açıklama e.	7	4,7	1	0,6	0	0	1	0,6	73	49	67	40,1	59	41,5	71	44,4	69	46,3	99	59,3	83	58,5	88	55
Farklı durumlar arasında ilişki k. e.	8	5,4	1	0,6	6	4,2	1	0,6	99	66,4	107	64,1	81	57	90	56,2	42	28,2	59	35,3	55	38,7	69	43,1
Görüşme yapma e.	31	20,8	29	7,4	22	15,5	10	6,2	3	62,4	114	68,3	89	62,7	117	73,1	25	16,8	24	14,4	31	21,8	33	20,6
Hava durumu gözlem y. e.	34	22,8	15	9	15	10,6	2	1,2	12	68,5	124	74,3	105	73,9	116	72,5	13	8,7	28	16,8	22	15,5	42	26,2
Benzerlik farklılık buld. e.	2	1,3	2	1,2	5	3,5	9	5,6	14	69,8	96	57,5	80	56,3	80	50	43	28,9	69	41,3	57	40,1	71	44,4
Çelişkili durumlar y.	48	32,2	34	20,4	24	6,9	23	14,4	77	51,7	107	64,1	86	60,6	102	63,8	24	16,1	26	15,6	32	22,5	35	21,9
Empati kurdurma e	3	2	2	1,2	4	2,8	1	0,6	64	43	83	49,7	75	52,8	69	43,1	82	55	82	49,1	63	44,4	90	56,2

Yukarıdaki tabloda da görüldüğü üzere,

- Her zaman sıklığında 1. sınıf okutan öğretmenler en yüksek yüzde ile doğru ve yanlış bilgileri ayırt etme etkinliği (%57,7), en düşük yüzdede ise hava durumu gözlem yapma etkinliği (%8,7) tercih etmişlerdir. Daha sonra sırasıyla empati kurma (%55), neden sonuç ilişkisi oluşturma etkinliği (%49), nedenini açıklama etkinliği (%46,3) kullandıkları görülmüştür. 2. Sınıf okutan öğretmenlerini ise en yüksek yüzde ile doğru ve yanlış bilgileri ayırt etme etkinliği (%73,7), en düşük yüzdede ise hava durumu gözlem yapma etkinliği (%14,4) tercih etmişlerdir. Daha sonra sırasıyla karşılaştırma yapma etkinliği (%59,3), nedenini açıklama etkinliği (%59,3), açık uçlu sorular sorma etkinliği (%53,9) kullandıkları belirlenmiştir. 3. Sınıf okutan öğretmenlerde de en yüksek yüzde ile doğru ve yanlış bilgileri ayırt etme etkinliği (%71,8), en düşük yüzdede ise hava durumu gözlem yapma etkinliği (%15,5) tercih etmişlerdir. Daha sonra sırasıyla neden sonuç ilişkisi oluşturma etkinliği (%69), nedenini açıklama etkinliği (%58,5), karşılaştırma yapma etkinliği (%52,8) kullandıkları ortaya çıkmıştır. Son olarak 4. Sınıf okutan öğretmenler en yüksek yüzde ile doğru ve yanlış bilgileri ayırt etme etkinliği (%81,9), en düşük yüzdede ise görüşme yapma etkinliği (%20,6) tercih etmişlerdir. Daha sonra sırasıyla neden sonuç ilişkisi oluşturma etkinliği (%80,6), karşılaştırma yapma etkinliği (%61,9), açık uçlu sorular sorma etkinliği (%60,6), empati kurma etkinliği (%56,2) kullandıkları bulunmuştur.

- Hiç zaman sıklığında ise 1. Sınıf okutan öğretmenlerin kullanmayı tercih etmedikleri etkinliğin en fazla yüzde ile çelişkili durumlar yaratma etkinliği (%32,2) olduğu açığa çıkmıştır. Bundan sonra sırasıyla 1. Sınıf okutan öğretmenlerin tercih etmediği etkinlikler çelişkili durumlar yaratma etkinliği (%32,2), hava durumu gözlem yapma etkinliği (%22,8), görüşme yapma etkinliği (%20,8)'dir. 2. Sınıf okutan öğretmenlerin kullanmayı tercih etmedikleri etkinliğin en fazla yüzdesi ise yine çelişkili durumlar yaratma etkinliği (%20,4) 'dir. 2. Sınıf okutan öğretmenlerin kullanmadığı etkinlikler sırası ile görüşme yapma etkinliği (%17,4), hava durumu gözlem yapma etkinliği (%9), eşleştirme yapma etkinliği (%6,6) olduğu belirlenmiştir. 3. Sınıf okutan öğretmenlerin ise kullanmayı tercih etmedikleri etkinliğin en fazla yüzde ile çelişkili durumlar yaratma etkinliği (%16,9) olduğu açığa çıkmıştır. Bundan sonra sırasıyla 3. Sınıf okutan öğretmenlerin tercih etmediği etkinlikler görüşme yapma etkinliği (%15,5), hava durumu gözlem yapma etkinliği (%10,6), görüş bildirme etkinliği (%6,3)'dir. 4. Sınıf okutan öğretmenlerin kullanmayı

tercih etmedikleri etkinliğin en fazla yüzdesi ise yine çelişkili durumlar yaratma etkinliği (%14,4)'dir. 4. Sınıf okutan öğretmenlerin kullanmadığı etkinlikler sırası ile açık uçlu sorular sorma etkinliği (%8,1), görüşme yapma etkinliği (%6,2), benzerlik ve farklılıkları bulma etkinliği (%5,6) olduğu belirlenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin etkinlikleri kullanma sıklıklarının sınıf mevcudu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek üzere Tablo 4.17'deki bulgular aşağıda sunulmuştur.



Tablo 4.17.

Öğretmenlerin Sınıf Mevcuduna Göre Etkinlikleri Kullanım Sıklıkları

SINIF MEVCUDU	Hiçbir Zaman				Ara Sıra				Her zaman			
	1				2				3			
	0-30 arası Öğrencisi olanlar		31 ve üzeri Öğrencisi Olanlar		0-30 arası Öğrencisi olanlar		31 ve üzeri Öğrencisi Olanlar		0-30 arası Öğrencisi olanlar		31 ve üzeri Öğrencisi Olanlar	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Açık uçlu sorular sorma e.	10	2,3	7	3,7	189	44,2	89	46,2	229	53,5	94	49,5
Karşılaştırmalar yaptırma e.	7	1,6	0	0	182	42,5	96	50,5	239	55,8	94	49,5
Neden sonuç ilişkisi oluşturma e.	8	1,9	0	0	125	29,2	79	41,6	295	68,9	111	58,4
Doğru ve yanlış bilgileri ayırt ettirme e.	2	0,5	0	0	104	24,3	70	36,8	322	75,2	120	63,2
Kendi davranışlarını değerlendirme e.	9	2,1	4	2,1	262	61,2	108	56,8	157	36,7	78	41,1
Çıkarımda bulunma e.	16	3,7	6	3,2	268	62,6	138	72,6	144	33,6	46	24,2
Eşleştirme yaptırma e.	18	4,2	9	4,7	217	50,7	123	64,7	193	45,1	58	30,5
Görüş bildirme e.	13	3	9	4,7	216	50,5	110	57,9	199	46,5	71	37,4
Nedenini açıklama e.	6	1,4	3	1,6	166	38,8	104	54,7	256	59,8	83	43,7
Farklı durumlar arasında ilişki kurma e.	7	1,6	9	4,7	252	58,9	125	65,8	169	39,5	56	29,5
Görüşme yapma e.	67	15,7	25	13,2	287	67,1	126	66,3	74	17,3	39	20,5
Hava durumu gözlem yapma e.	55	12,9	11	5,8	296	69,2	151	79,5	77	18	28	14,7
Benzerlik farklılık buldurma e.	5	1,2	13	6,8	252	58,9	108	56,8	171	40	69	36,3
Çelişkili durumlar yaratma e.	95	22,2	34	17,9	243	56,8	129	67,9	90	21	27	14,2
Empati kurdurma e.	6	1,4	4	2,1	195	45,6	96	50,5	227	53	90	47,4

Tablo 4.17'deki bulgulara göre,

- Her zaman sıklığında 0 ile 30 sayıları arasında öğrencisi olan öğretmenlerin ise en yüksek yüzde ile doğru ve yanlış bilgileri ayırt etme etkinliğini (%75,2) tercih etmişlerdir. Daha sonra sırasıyla neden sonuç ilişkisi oluşturma etkinliği (%68,9), karşılaştırma yapma etkinliği (%55,8) kullandıkları belirlenmiştir. 31 ve üzeri sınıf mevcuduna sahip öğretmenlerde de en yüksek yüzde ile doğru ve yanlış bilgileri ayırt etme etkinliği (%63,2) tercih etmişlerdir. Daha sonra sırasıyla neden sonuç ilişkisi oluşturma etkinliği (%58,4), karşılaştırma yapma etkinliği (%49,5), açık uçlu sorular sorma etkinliği (%49,5) kullandıkları ortaya çıkmıştır.

- Hiç zaman sıklığında ise 0 ile 30 sayıları arasında sınıf mevcudu bulunan öğretmenlerin kullanmayı tercih etmedikleri etkinliğin en fazla yüzdesi ise yine çelişkili durumlar yaratma etkinliği (%22,2) 'dir 0 ile 30 sayıları arasında sınıf mevcudu bulunan öğretmenlerin kullanmadığı etkinlikler sırası ile hava durumu görüşme yapma etkinliği (%15,7), hava durumu gözlem yapma etkinliği (%12,9) olduğu belirlenmiştir. 31 ve üzeri sayıda sınıf mevcudu olan öğretmenlerin ise kullanmayı tercih etmedikleri etkinliğin en fazla yüzde ile çelişkili durumlar yaratma etkinliği (%17,9) olduğu açığa çıkmıştır. Bundan sonra sırasıyla 31 ve üzeri sayıda sınıf mevcudu olan öğretmenlerin tercih etmediği etkinlikler görüşme yapma etkinliği (%15,7), hava durumu gözlem yapma etkinliği (%12,9), eşleştirme yapma etkinliği (%4,2)'dir.

Sınıf içi etkinliklerin öğretmenlerin kıdemlerine göre değişimini gösteren tablo ise aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.18. Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Etkinlikleri Kullanım Sıklıkları

Kıdemlere Göre Etkinlikler		Hiçbir zaman		Ara sıra		Her zaman	
		f	%	f	%	f	%
Açık uçlu sorular sorma e.	1-5 Yıl	3	2,6	44	38,3	68	59,1
	6-10 Yıl	0	0	71	53	63	47
	11-15 Yıl	7	5,2	51	37,8	77	57
	16-20 Yıl	6	4,6	55	42,3	69	53,1
	21-25 Yıl	1	1,8	27	49,1	27	49,1
	25 Yıl ve Üzeri	0	0	30	61,2	19	38,8
Karşılaştırmalar yaptırma e.	1-5 Yıl	5	4,3	37	32,2	73	63,5
	6-10 Yıl	0	0	67	50	67	50
	11-15 Yıl	0	0	51	37,8	84	62,2
	16-20 Yıl	1	0,8	65	50	64	49,2
	21-25 Yıl	0	0	34	61,8	21	38,2
	25 Yıl ve Üzeri	1	2	24	49	24	49
Neden sonuç ilişkisi oluşturma e.	1-5 Yıl	2	1,7	27	23,5	86	74,8
	6-10 Yıl	4	3	2	38,	8	58,2
	11-15 Yıl	2	1,5	44	32,6	89	65,9
	16-20 Yıl	0	0	44	33,8	86	66,2
	21-25 Yıl	0	0	22	40	33	60
	25 Yıl ve Üzeri	0	0	15	30,6	34	69,4
Doğru ve yanlış bilgileri ayırt ettirme e.	1-5 Yıl	1	0,9	25	21,7	89	77,4
	6-10 Yıl	0	0	40	29,9	94	70,1
	11-15 Yıl	0	0	53	39,3	82	60,7
	16-20 Yıl	1	0,8	41	31,5	88	67,7
	21-25 Yıl	0	0	15	27,3	40	72,7
	25 Yıl ve Üzeri	0	0	0	0	49	100
Kendi davranışlarını değerlendirme e.	1-5 Yıl	4	3,5	57	49,6	54	47
	6-10 Yıl	3	2,2	77	57,5	54	40,3
	11-15 Yıl	3	2,2	88	65,2	44	32,6
	16-20 Yıl	2	1,5	89	68,5	39	30
	21-25 Yıl	1	1,8	34	61,8	20	36,4
	25 Yıl ve Üzeri	0	0	25	51	24	49
Çıkarımda bulunma e.	1-5 Yıl	4	3,5	65	56,5	46	40
	6-10 Yıl	8	6	90	67,2	36	26,9
	11-15 Yıl	1	0,7	91	67,4	43	31,9
	16-20 Yıl	8	6,2	83	63,8	39	30
	21-25 Yıl	1	1,8	42	76,4	12	21,8
	25 Yıl ve Üzeri	0	0	35	71,4	14	28,6
Eşleştirme yaptırma e.	1-5 Yıl	9	7,8	41	35,7	65	56,5
	6-10 Yıl	2	1,5	90	67,2	42	31,3
	11-15 Yıl	5	3,7	68	50,4	62	45,9
	16-20 Yıl	5	3,8	76	58,5	49	37,7
	21-25 Yıl	0	0	31	56,4	24	43,6
	25 Yıl ve Üzeri	6	12,2	34	69,4	9	18,4
Görüş bildirme e.	1-5 Yıl	4	3,5	54	47	57	49,6
	6-10 Yıl	0	0	80	59,7	54	40,3
	11-15 Yıl	13	9,6	62	45,9	60	44,4
	16-20 Yıl	2	1,5	70	53,8	58	44,6
	21-25 Yıl	3	5,5	33	60	19	34,5

Tablo 4.18. (devam/)

	25 Yıl ve Üzeri	0	0	27	55,1	22	44,9
	1-5 Yıl	2	1,7	48	41,7	65	56,5
	6-10 Yıl	2	1,2	59	44	73	54,5
Nedenini açıklama e.	11-15 Yıl	2	1,5	63	46,7	70	51,9
	16-20 Yıl	3	2,3	56	43,1	71	54,6
	21-25 Yıl	0	0	21	38,2	43	61,8
	25 Yıl ve Üzeri	0	0	23	46,9	26	53,1
	1-5 Yıl	2	1,7	59	51,3	54	47
	6-10 Yıl	4	3	92	68,7	38	28,4
Farklı durumlar arasında ilişki kurma e.	11-15 Yıl	8	5,9	74	54,8	53	39,3
	16-20 Yıl	2	1,5	84	64,6	44	33,8
	21-25 Yıl	0	0	35	63,6	20	36,4
	25 Yıl ve Üzeri	0	0	33	67,3	16	32,7
	1-5 Yıl	16	13,9	79	68,7	20	17,4
	6-10 Yıl	40	29,9	69	51,5	25	18,7
	11-15 Yıl	26	19,3	82	60,7	27	20
Görüşme yapma e.	16-20 Yıl	8	6,2	101	77,7	21	16,2
	21-25 Yıl	1	1,8	42	76,4	12	21,8
	25 Yıl ve Üzeri	1	2	40	81,6	8	16,3
	1-5 Yıl	21	18,3	73	63,5	21	18,3
	6-10 Yıl	20	14,9	97	72,4	17	12,7
	11-15 Yıl	9	6,7	101	74,8	25	18,5
Hava durumu gözlem yapma e.	16-20 Yıl	10	7,7	92	70,8	28	21,5
	21-25 Yıl	1	1,8	47	85,5	7	12,7
	25 Yıl ve Üzeri	5	10,2	37	75,5	7	14,3
	1-5 Yıl	1	0,9	58	50,4	56	48,7
	6-10 Yıl	5	3,7	79	59	50	37,3
	11-15 Yıl	11	8,1	81	60	43	31,9
Benzerlik farklılık buldurma e.	16-20 Yıl	0	0	87	66,9	43	33,1
	21-25 Yıl	0	0	30	54,5	25	45,5
	25 Yıl ve Üzeri	1	2	25	51	23	46,9
	1-5 Yıl	27	23,5	57	49,6	31	27
	6-10 Yıl	29	21,6	74	55,2	31	23,1
	11-15 Yıl	31	23	86	63,7	18	13,3
Çelişkili durumlar yaratma e.	16-20 Yıl	24	18,5	79	60,8	27	20,8
	21-25 Yıl	5	9,1	46	83,6	4	7,3
	25 Yıl ve Üzeri	13	26,5	30	61,2	6	12,2
	1-5 Yıl	1	0,9	43	37,4	71	61,7
	6-10 Yıl	6	4,5	63	47	65	48,5
Empati kurdurma e.	11-15 Yıl	2	1,5	71	52,6	62	45,9
	16-20 Yıl	1	0,8	59	45,4	70	53,8
	21-25 Yıl	0	0	37	67,3	18	32,7
	25 Yıl ve Üzeri	0	0	18	36,7	31	63,3

Tablo 4.18' de sunulan bulgular incelendiğinde:

- Her zaman sıklığında 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler en yüksek yüzde ile doğru ve yanlış bilgileri ayırt etme (%77,4); en düşük yüzdede ise görüşme yapma etkinliğini (%17,4) tercih etmişlerdir. Daha sonra sırasıyla neden sonuç ilişkisi kurma etkinliği (%74,8), karşılaştırma yapma etkinliği (%63,5), empati kurma etkinliği (%61,7) olarak bulunmuştur. 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler en yüksek yüzde ile doğru ve yanlış bilgileri ayırt etme (%70,1); en düşük yüzdede ise hava durumu gözlemi yapma etkinliğini (%12,7) tercih etmişlerdir. Daha sonra sırasıyla neden sonuç ilişkisi kurma etkinliği (%58,2), nedenini açıklama atkinligi (%54,5), karşılaştırma yapma etkinliği (%50) olarak bulunmuştur. 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler en yüksek yüzde ile neden sonuç ilişkisi kurma etkinliği (%65,9); en düşük yüzdede ise çelişki durumlar yaratma etkinliğini (%13,3) tercih etmişlerdir. Daha sonra sırasıyla karşılaştırma yapma etkinliği (%62,2), doğru yanlış bilgileri ayırt etme etkinliği (%60,7), açık uçlu sorular sorma etkinliği (%57) olarak bulunmuştur. 16-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler en yüksek yüzde ile doğru ve yanlış bilgileri ayırt etme (%67,7); en düşük yüzdede ise görüşme yapma etkinliğini (%16,2) tercih etmişlerdir. Daha sonra sırasıyla neden sonuç ilişkisi kurma etkinliği (%66,2), nedenini açıklama atkinligi (%54,6), empati kurma etkinliği (%53,8) olarak bulunmuştur. 21-25 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler en yüksek yüzde ile doğru ve yanlış bilgileri ayırt etme (%72,7); en düşük yüzdede ise çelişkili durumlar yaratma etkinliği (%7,3), tercih etmişlerdir. Daha sonra sırasıyla nedenini açıklama atkinligi (%61,8), neden sonuç ilişkisi kurma etkinliği (%60), açık uçlu sorular sorma etkinliği (%49,1) olarak bulunmuştur. 25 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler en yüksek yüzde ile doğru yanlış bilgileri ayırt etme etkinliği (%100); en düşük yüzdede ise hava durumu gözlemi yapma etkinliği (%14,3) tercih etmişlerdir. Daha sonra sırasıyla neden sonuç ilişkisi kurma etkinliği (%69,4), empati kurma etkinliği (%63,3), doğru yanlış bilgileri ayırt etme etkinliği (%60,7) olarak ifade edilmiştir.

- Hiç zaman sıklığında ise 1-5 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerin kullanmayı tercih etmedikleri etkinliğin en fazla yüzde ile çelişkili durumlar yaratma etkinliği (%23,5) olduğu açığa çıkmıştır. Bundan sonra sırasıyla 1-5 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerin tercih etmediği etkinlikler hava durumu gözlem yapma etkinliği (%18,3), görüşme yapma etkinliği (%13,9), eşleştirme yapma etkinliği (%7,8)'dır. 6-10 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerin kullanmayı tercih

etmedikleri etkinliğin en fazla yüzde ile görüşme yapma etkinliği (%29,9) olduğu açığa çıkmıştır. Bundan sonra sırasıyla 6-10 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerin tercih etmediği etkinlikler hava durumu gözlem yapma etkinliği (%14,9), görüşme yapma etkinliği (%13,9), çıkarımda bulunma etkinliği (%6)'dır. 11-15 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerin kullanmayı tercih etmedikleri etkinliğin en fazla yüzde ile çelişkili durumlar yaratma etkinliği (%23) olduğu açığa çıkmıştır. Bundan sonra sırasıyla 11-15 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerin tercih etmediği etkinlikler görüşme yapma etkinliği (%19,3), görüşlerini bildirme etkinliği (%9,6), benzerlik ve farklılıkları buldurma etkinliği (%8,1)'dir. 16-20 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerin kullanmayı tercih etmedikleri etkinliğin en fazla yüzde ile çelişkili durumlar yaratma etkinliği (%18,5) olduğu açığa çıkmıştır. Bundan sonra sırasıyla 16-20 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerin tercih etmediği etkinlikler hava durumu gözlem yapma etkinliği (%7,7), görüşme yapma etkinliği (%6,2), çıkarımda bulunma etkinliği (%6,2)'dir. 21-25 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerin kullanmayı tercih etmedikleri etkinliğin en fazla yüzde ile çelişkili durumlar yaratma etkinliği (%9,1) olduğu açığa çıkmıştır. Bundan sonra sırasıyla 21-25 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerin tercih etmediği etkinlikler hava durumu gözlem yapma etkinliği (%1,8), görüşme yapma etkinliği (%1,8), kendi davranışlarını değerlendirme etkinliği (%1,8)'dir. 25 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin kullanmayı tercih etmedikleri etkinliğin en fazla yüzde ile çelişkili durumlar yaratma etkinliği (%26,5) olduğu açığa çıkmıştır. Bundan sonra sırasıyla 25 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin tercih etmediği etkinlikler eşleştirme yapma etkinliği (%12,2), hava durumu gözlem yapma etkinliği (%10,2), karşılaştırma yapma etkinliği (%2)'dir.

4.1.5. Araştırmanın Beşinci Alt Amacına İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt amacında sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünmeyi geliştiren yöntem, teknik ve etkinliklerin kullanımında karşılaştıkları sorunlar ele alınmıştır.

Tablo 4.19.

Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Karşılaşılan Sorunlar	Evet		Hayır		TOPLAM	
	1		2			
	f	%	f	%	f	%
Konunun öğrencinin seviye, ilgi ve ihtiyaçlarına hitap etmemesi	339	54,9	279	45,1	618	100
Programdaki kazanımların fazlalığı	350	56,6	268	43,4	618	100
Öğretmen yeterliliklerinin düşük olması	77	12,5	541	87,5	618	100
Sınıfların kalabalık olması	283	45,8	335	54,2	618	100
Okulun fiziksel açıdan uygun olmaması	309	50	309	50	618	100
Okulun teknolojik donanımının yetersiz olması	362	58,6	256	41,4	618	100
Zaman yetersizliği	301	48,7	317	51,3	618	100
Velilerin ilgisizliği	537	86,9	81	13,1	618	100
Diğer	31	5	587	95	618	100

Tablo 4.19’da bakıldığında, öğretmenlerin, öğrencilere eleştirel düşünme becerisi kazandırma sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin verdikleri cevaplar incelendiğinde; en çok karşılaşılan sorun “Velilerin İlgisizliği” (%86,9), “Okulun teknolojik donanımının yetersiz olması” (%58,6), “Programdaki kazanımların fazlalığı” (%56,6) olarak belirtilmektedir.

Tabloda diğer kategorisini seçen öğretmenlerin verdikleri cevaplardan bazıları şu şekildedir: Ö 12 “Tam alışmışken öğretmenin değişmesi öğrenci için bir dezavantajdır. Aynı şey öğretmen için de geçerlidir. Öğretmenin öğrencileri tanınması, ona göre yöntem, teknik ve etkinlik belirlemesi açısından önemlidir.” Ö 5’e göre ise “Sınıflarda Suriyeli öğrenci sayımız çok fazla. Türkçe’yi ya çok az biliyorlar ya da hiç bilmiyorlar. Durum böyleyken eleştirel düşünme becerisini geliştiren yöntem, teknik ve etkinlikler onlara ağır geliyor. Çünkü yazılı ve sözlü dili anlamada güçlük çekiyorlar. Türkçe’yi okulda öğreniyorlar.” diyerek yaşadığı sorunu ifade etmiştir.

4.1.6. Araştırmanın Altıncı Alt Amacına İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt amacı “Sınıf öğretmenlerinin kullandıkları eleştirel düşünme becerisini geliştiren yöntem, teknik ve etkinlikleri tercih etme sebepleri nelerdir?” olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda farklı kıdem, cinsiyet, sınıf mevcudu ve sınıf kademesine sahip 16 öğretmenle yapılan görüşmeler neticesinde elde edilen bulgular aşağıda sunulmaktadır.

Yapılan görüşmeler sonucunda sorulan iki soruda öğretmenlerin eleştirel düşünme becerisini geliştirmek için yaptıkları uygulamalar değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 4. 20’de verilmiştir.

Tablo 4. 20. *Görüşme verilerine göre eleştirel düşünme becerisini geliştirmek için yapılan uygulamalar*

Kategori	Tema	Kodlar	n	f
Öğretim sürecindeki uygulamalar	Eleştirel düşünme becerisini kazandırmak için derslerde çeşitli çalışmalar	Uyguluyorum	15	15
		Uygulamıyorum	1	1
		Uyguluyorum	0	0
	Kitapta önerilenler dışında farklı etkinlikler	Uygulamıyorum	16	16

Tablo 4. 20’deki bulgulara göre kategori iki temadan oluşmaktadır. Bunlardan birincisi “Eleştirel düşünme becerisini kazandırmak için derslerde çeşitli çalışmalar ” temasıdır. Bu temayla ilgili öğretmenlere yöneltilen soru aşağıda sunulmuştur.

1. “Öğrencilerinize eleştirel düşünme becerisi kazandırmak için herhangi bir çalışma yapıyor musunuz?” sorusuna verdikleri cevaplar incelenmiş ve öğretmenlerin en çok tercih ettikleri kod (f=15) “Uyguluyorum” olarak belirlenmiştir. Bu kodla ilgili Ö 3, Ö 4, Ö 13 ve Ö 15 düşüncelerini şöyle ifade etmişlerdir:

Ö 3 yaptığı açıklamada “*Evet, sentez yapmalarını ve çıkarımda bulunmalarını sağlıyorum.*” ifadelerini kullanmıştır. Ö 4 ise “*Evet, sorular sorarak neden sonuç ilişkisi kurmaya yönlendiriyorum.*” şeklinde cevaplamıştır. Ayrıca Ö 13 “*Evet, kitaptaki kahramanları eleştiriyorlar.*” açıklamalarında bulunmuştur. Son olarak Ö 15 görüşlerini “*Evet. Açık uçlu sorular soruyorum, şapka tekniğini kullanıyorum ve okudukları metinlerin değerlendirmesini yapmalarını istiyorum.*” ifadeleri ile açıklamıştır.

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular, sınıf öğretmenlerin çoğunun eleştirel düşünme becerisini geliştirmek için çeşitli çalışmalar yaptığını ve bu çalışmaların birbirlerinden farklı olduğunu ortaya koymaktadır. Görüşmeye katılan bütün öğretmenlerden elde edilen bulgular incelendiğinde hepsinin derslerinde eleştirel düşünme becerisini geliştirmek için çalışma yaptığı açığa çıkmıştır. Örneğin;

Ö 3 “Evet, sentez yapmalarını ve çıkarımda bulunmalarını sağlıyorum.” şeklinde kendini ifade ederken Ö 13 ise “Evet, kitaptaki kahramanları eleştiriyorlar.” diyerek açıklamada bulunmuştur.

Ancak ikinci temada en çok tercih edilen koda göre ise öğretmenlerin çoğu kitapta önerilen etkinlikleri sınıfta uyguladıklarını onların dışında farklı bir çalışma yapmadıkları söylenebilir.

Bu kategoriyle ilgili ikinci tema “Kitapta önerilenler dışında farklı etkinlikler” temasıdır. Tablo 4.20’ye bakıldığında katılımcıların hepsi “uygulamıyorum” kodunu tercih etmişlerdir. Bu temayla ilgili katılımcılara yöneltilen soru ise aşağıda sunulmuştur:

2. “Kitapta size önerilen etkinlikler dışında eleştirel düşünme becerisini geliştirmeye yönelik uyguladığınız farklı etkinlikler var mı?” sorusuna katılımcıların cevaplarının bazıları şu şekildedir:

Ö 7 katılımcısı “Yok, henüz burada belirtilen yöntemleri bile uygulamış değilim. Bu yüzden farklı arayışlara girmedim.” Ö 13 “Yok. En büyük sorun sınıfların kalabalık olması. Müfredatta da gereksiz konular çoğunlukta.” şeklinde cevaplar vermişlerdir. Ö 10’a göre “Yok. Çünkü soyut zeka yeterince oluşmamış oluyor. Eleştirel düşünme yapamıyorlar. Genellikle düşünmeden direkt kabulleniyorlar.”

Görüşme verilerine göre öğretmenlerin tercih ettikleri yöntem, teknik ve etkinliklere dair bulgular aşağıda tablolastırılarak sunulmuştur:

Tablo 4. 21.

Görüşme verilerine göre öğretmenlerin tercih ettikleri yöntem, teknik ve etkinlikler

Kategori	Tema	Kodlar	n	f
Öğretim sürecindeki uygulamalar	Yöntem	Anlatım	7	7
		Araştırma inceleme	3	3
		Problem çözme	11	11
		İşbirlikli öğrenme	3	3
		Görüş geliştirme	5	5
		Tartışma	4	4
		Örnek olay	2	2
		Problem çözme	3	3
		Gösterip yaptırma	4	4
		Soru- cevap	10	10
		Görsel okuma	8	8
		Canlandırma	9	9
		Analoji	5	5
	Teknik	Konuşma halkası	4	4
		Gözlem	4	4
		Beyin fırtınası	9	9
		Rol oynama	7	7
		Altı şapka d. T.	3	3
		Münazara	4	4
		Açık uçlu sorular sorma e.	3	3
		Karşılaştırma yapma e.	4	4
		Neden sonuç ilişkisi kurma e.	3	3
		Doğru yanlış bilgileri ayırt etme e.	8	8
		Öz değerlendirme yapma e.	2	2
		Çıkarımda bulunma e.	2	2
	Etkinlik	Farklı durumlar arasında ilişki kurma e.	3	3
		Görüş bildirme e.	2	2
		Nedenini açıklama e.	5	5
		Eşleştirme yapmae.	7	7
		Görüşme yapma e.	1	1
		Hava durumu gözlemi yapma e.	2	2
		Benzerlik ve farklılıkları buldurma e.	6	6
		Çelişkili durumlar yaratma e.	0	0
		Empati kurma	5	5

Tablo 4. 21'deki bulgulara göre öğretmenlerin verdikleri cevapların 3 tema etrafında şekillendiği görülmüştür. Yukarıdaki bulgulara ait açıklamalar aşağıda ifade edilmektedir.

3. Temalardan ilki olan “Yöntem”e ait görüşme sorusu: “Hayat Bilgisi dersinde öğrencilerinize eleştirel düşünme becerisi kazandırmak için yöntemlerden hangisini/hangilerini tercih ediyorsunuz ve bu yöntemleri tercih etme sebebiniz nedir?” olarak verilmiştir. Bu tema altında kodlanan öğretmen cevaplarından en fazla katılımcı tarafından paylaşılan ve en çok tekrar eden veri (f=11) “Problem çözme”

koduna aittir. En az tekrar eden kod ise ($f=2$) “örnek olay incelemesi” dir. Problem çözme koduna dair bazı sınıf öğretmenlerinin verdikleri cevaplar aşağıdaki gibidir:

Ö 1, Ö 11’in açıklamaları “*Problem çözme yöntemini uyguluyorum. Bunun sebebi zamanın kısıtlı ve sınıfların kalabalık olması.*” şeklindedir. Ö 7, Ö 8, Ö 14 ve Ö 15 bu konudaki fikirlerini “*Problem çözme, soru cevap ve beyin fırtınasını tercih ediyorum. Çünkü bu yöntemler öğrencilerin seviyesine daha uygun olduğu için daha az vakit alıyor. Sınıf mevcudunun fazla olmasından dolayı bunlar daha kolay uygulanabiliyor.*” şeklinde, Ö 16 “*Araştırma inceleme, problem çözme, görüş geliştirme ve gösterip yaptırma yöntemlerini sık kullanıyorum. Çünkü bunlar öğrencilerin daha kolay öğrenmelerini sağlıyor ve kalıcılığı artırıyor.*” cümleleriyle açıklamıştır. Ayrıca Ö 13 “*Problem çözme yöntemini kullanıyorum. Çünkü hayat bilgisi dersi düzeylerinin altında olduğu için öğrenciler sıkılıyor. Ayrıca konular gerçekçi değil. Bu yöntemler öğrencilerin aktif olmalarını sağlıyor.*” şeklinde kendini ifade etmiştir. Aynı şekilde Ö 4 ve Ö 12 “*Problem çözme yöntemini kullanıyorum, konular üzerinde düşünmelerini sağlamak için.*” açıklamalarında bulunmuştur. Diğer öğretmenler de bu görüşlere katıldıklarını belirtmişlerdir.

Bu bulgulardan da anketle paralel sonuçlar elde edilmiştir. Ayrıca sınıf öğretmenleri problem çözme yöntemini sıklıkla kullanmalarının sebebini çoğunlukla zamanın kısıtlı ve sınıfların kalabalık olmasından dolayı olduğunu ifade etmişlerdir. Diğer sebeplerse bu yöntemin öğrenci seviyesine uygun olması, daha az vakit alması, kalıcılığı artırması, diğer yöntemlere göre daha etkili ve pratik olması ayrıca yaparak yaşayarak öğrenmelerini sağlamak ve Hayat bilgisi ders programı kazanımlarının kolay olmasından dolayı öğrencilerin derse olan ilgilerini artırmak, dersi monotonluktan kurtarmak ve aktif olmalarını sağlamak olduğunu belirtmişlerdir.

4. “Teknik” temasını incelemek için öğretmenlere “Hayat Bilgisi dersinde öğrencilerinize eleştirel düşünme becerisi kazandırmak için tekniklerden hangisini/hangilerini tercih ediyorsunuz ve belirttiğiniz teknik/teknikleri tercih etme sebebınız nedir?” sorusu yöneltilmiştir. Elde edilen bulgular neticesinde en çok tekrar eden kod ($f=10$) “Soru cevap”tır. En az tekrar eden kod ise ($f=3$) “altı şapka düşünme” dir.

Bu bilgilere dair katılımcıların verdikleri cevaplardan bazıları şu şekildedir. Ö 3 bu konuda fikirlerini “*Soru cevap, beyin fırtınası, canlandırma, görsel okuma, rol oynama. Bunlar, öğrenmeyi zevkli hale getiriyor. Monotonluktan kurtarıyor. Aktif*

öğrenmeyi sağlıyor.” şeklinde ifade etmiştir. Ö 1, Ö 2, Ö 7, Ö 11, Ö 14 ise “Soru cevap, görsel okuma, rol oynama tekniği. Bunlar sınıfın seviyesine ve kalabalık sınıflara daha uygun.” ifadeleri ile görüşlerini açıklamışlardır. Ö 13’ de “Soru cevap, beyin fırtınası ve görsel okuma tekniklerini kullanıyorum. Çünkü aktif olmalarını sağlıyor, kalabalık sınıflarda daha etkili ve pratik teknikler. Diğerleri zaman alıcı.” demiştir. Ö 6 ise “Soru cevap, beyin fırtınası ve rol oynama tekniklerini kullanıyorum. Uygulaması kolay ve zamandan tasarruf sağladığı için.” diyerek düşüncelerini belirtmiştir. Ö 9 ve Ö 10 yaptıkları açıklamada “Soru cevap, beyin fırtınası. Bunlar çocukların kendilerini ifade etmelerini ve yaratıcı fikirler üretmelerini sağlıyor.” şeklinde ifadelerde bulunmuşlardır.

Bu görüşmelerden elde edilen bulgulara göre soru cevap tekniğinin öğrencilerin hazır bulunuşluğuna daha uygun olmasından ve uygulanmasının kolay olmasından dolayı tercih edildiği söylenebilir. Ayrıca diğer katılımcılara göre ise öğrencinin kendi kendini değerlendirmesini sağlıyor ve derse olan ilgilerini artırıyor. Aynı şekilde Ö 7, Ö 11, Ö 14 soru cevap, beyin fırtınası tekniğini kalabalık sınıflarda uygulanabilir olmasından ve öğrencilerin rahatlıkla anlamasından dolayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Ö 8 de yine soru cevap, beyin fırtınasını çocukları konuşmaya zevk ettiği için ve farklı şeyler düşündürdüğü için tercih ettiğini ifade etmiştir. Ö 9 ise soru cevap, beyin fırtınası ve rol oynamayı çocukların kendilerini ifade etmelerini ve yaratıcı fikirler üretmelerini sağladığı için tercih ettiğini açıklamıştır.

Bunlara ek olarak soru cevap tekniğinin eleştirel düşünme becerisine katkısı yadsınamaz. Çünkü öğretmen bloom taksonomisini dikkate alarak üst düzey düşünme becerilerini geliştirecek düzeyde planlı bir şekilde sorular sormaya özen gösterirse öğrenciler de cevap verirken düşüncelerini örgütleyerek, önemli noktalara yönelerek özgün fikirler öne sürebilecektir. Bu yüzden çeşitli kıdemlere sahip öğretmenlerin hepsinin soru cevap tekniğini sıklıkla kullanmayı tercih ettikleri söylenebilir.

5. Etkinlik temasına ait iki adet soru bulunmaktadır. Bunlardan ilki “Hayat Bilgisi dersinde öğrencilerinize eleştirel düşünme becerisi kazandırmak için *en sık kullandığınız etkinlik* hangisidir? Belirttiğiniz etkinliği *en sık* kullanma sebebiniz nedir?”dir. Öğretmenlerin en çok (f=8) “Doğru yanlış bilgileri ayırt etme” kodunu tercih etmişlerdir.

Bu konuda Ö 3, Ö 4, Ö 5, Ö 14 “*Doğru yanlış bilgileri ayırt etme etkinliği. Çünkü çoğu konunun yapısına uygun olması.*” ifadelerini kullanmıştır. Ö 7 ise “*Doğru yanlış bilgileri ayırt etme. Çünkü kalabalık sınıflarda uygulanabilir olması.*” şeklinde görüşlerini bildirmiştir. Ö 12 “*Doğru yanlış bilgileri ayırt etme. Seviyelerine uygun olduğu için kullanıyorum.*” demiştir. Ö 10 ise bu konuda “*Doğru yanlış bilgileri ayırt etme etkinliği. Çünkü bu etkinlik seviyelerine uygun ve diğer tekniklerle karşılaştırıldığında konu dışına çıkma ihtimali daha az.*” demiştir.

Bu bulgulardan yola çıkarak sınıf öğretmenleri tarafından en fazla tercih edilen etkinliğin “doğru ve yanlış bilgileri birbirinden ayırt etme etkinliği” olduğu söylenebilir. Ayrıca bu etkinliği tercih etme sebebinin ise etkinliğin çoğu konunun yapısına uygun olması, kalabalık sınıflarda kolaylıkla uygulanabilir olması, öğrencilerin seviyelerine uygun olmasından kaynaklandığı ifade edilmiştir. Aynı zamanda bu etkinlik daha çok soru sorma imkânı verdiği için, kolay ve objektif puanlama sağladığından ve her düzeyde veya her kademede öğrencinin yanıtlayabilmesinden dolayı da öğretmenler tarafından daha çok tercih edilmiş olabilir.

6. Etkinlik temasına ait diğer görüşme sorusu ise “Hayat Bilgisi dersinde öğrencilerinize eleştirel düşünme becerisi kazandırmak için *en seyrek kullandığınız etkinlik* yukarıdakilerden hangisidir? Belirttiğiniz etkinliği *en seyrek* kullanma sebebiniz nedir?” olarak belirlenmiştir. En az (6 kişi) “çelişkili durumlar yaratma” kodunun tercih edildiği açığa çıkmıştır. Verilen cevaplardan bazıları aşağıdadır:

Ö 3, Ö 8, Ö 11, Ö 13’e göre “*Çelişkili durumlar yaratma etkinliği. Çünkü seviyelerine uygun değil. Kafaları karıştırıyor. Konu onlar için daha karmaşık hale geliyor.*”

Bunun sebebi ise etkinliğin öğrencilerin kafalarını karıştırması, daha fazla kavram kargaşasına neden olması dolayısıyla da konuyu anlamlandırmada güçlük çekmelerine bağlanabilir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA

Bu bölümde araştırmamızdan elde edilen bulguların yapılan çeşitli çalışmaların sonuçlarından da faydalanılarak tartışılmasına yer verilmiştir. Araştırma bulguları tartışılırken araştırmanın alt problemlerinin sırası takip edilmiştir.

5.1. SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİSİNİ GELİŞTİRMEK İÇİN UYGULADIKLARI YÖNTEM, TEKNİK VE ETKİNLİKLERİ KULLANMA SIKLIKLARININ TARTIŞILMASI

Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisini geliştirmek için uyguladıkları yöntemler incelendiğinde, en sık kullanılan yöntemin “Problem çözme yöntemi”; en seyrek kullanılan yöntemin “Örnek olay incelemesi” olduğu bulunmuştur.

Görüşme sonuçlarına göre öğretmenlerin eleştirel düşünme becerisini geliştirmek amacıyla problem çözme yöntemini daha çok tercih etmelerinin sebebinin öğrencilerde derse karşı ilgi ve istek uyandırması, etkin katılımı sağlaması, daha kolay öğrenmelerini sağlayarak kalıcılığı artırması, daha az vakit alması, diğer yöntemlere göre daha etkili ve pratik olması, dersi monotonluktan kurtarmak ve çok yönlü düşünme becerisi geliştirmesinden kaynaklandığı söylenebilir. Buna benzer olarak Patrick (1986) ve Bowman (1987) araştırmalarında “Eleştirel düşünme öğretiminde etkili öğretmenler, öğrencilerini seçenekler aramaya, yargılarını savunmaya yöneltmektedirler.” şeklinde ifade etmiştir. Potts (1994) ise “Öğrencilerin problem çözerken verilen bilginin gerekliliğini ve uygunluğunu araştırmalarını sağlama, problemlerin farklı çözüm yollarını isteme, öğrenciler arası iletişimi ve etkileşimi artırma, öğrencilere açık uçlu sorular sorma, soruları yanıtlamaları için öğrencilere yeterince zaman tanıma ve öğrencilerden kazandıkları becerileri farklı durumlarda kullanmalarını isteme.” şeklinde önerilerde bulunmuştur. Ayrıca Kürüm (2002) ve

Özdemir (2005) ve Özcan ve Çelenk (2007) problem çözme yönteminin eleştirel düşünme becerisine katkıda bulunduğunu ifade etmişlerdir. Aydede ve Kesercioğlu (2010) ise aktif öğrenme ortamlarının (örnek olay yöntemi, kavram haritaları, açık uçlu deney tekniği, proje, problem çözme, bilgisayar destekli öğrenme, gözlem, tartışma ve araştırma tabanlı etkinlik) geleneksel öğrenme ortamlarına göre daha etkili bir şekilde eleştirel düşünme becerisini geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Son olarak Çalışkan'a (2009) göre araştırmaya dayalı öğretim yöntemlerinin geleneksel öğretim yöntemlerine göre eleştirel düşünme becerisini daha fazla geliştirdiğini belirlemiştir.

Görüşme verilerine göre örnek olay yönteminin Hayat bilgisi dersinde öğretmenler tarafından daha az tercih edilmesinin sebebi örnek olay yönteminin yazılmasının zor bir yöntem olması, planlanması ve uygulamasının beceri gerektirmesi, zaman açısından ekonomik olmamasıdır. Benzer şekilde bu konuda Mark (2007) *“Öğrencinin, öğretmenin ve konu içeriğinin özelliklerine uygun örnek olayların bulunması, sunulması ve işlenmesi sırasında yaşanan sıkıntılar pedagojik güçlüklerin temelini oluşturmaktadır. Pedagojik anlamda yaşanan diğer sorunlar; örnek olay yöntemine yabancılık, önemli noktalarının belirlenmesinde ve vurgulanmasındaki güçlük, tartışmaları konu odağında tutma, zorluk düzeyinin ayarlama, bireysel farklılıkları gözetme, öğretmenin/liderin öğretim yöntemine yatkınlığı, katılımı sağlama, amaca uygun soru sorma teknikleri kullanma, tartışmaya odaklanma ve tartışmayı yönetme zorluğudur. Örnek olayların uygulanması sırasında fiziki ortam ve öğretmen niteliklerinin temelini oluşturduğu bazı sıkıntılarla karşılaşmaktadır. Sınıfın büyüklüğü (öğrenci sayısının fazla olması), zaman yönetimi (karmaşık örnek olayların derinlemesine analizinin oldukça fazla zaman alması), tartışmalar için fiziksel ortam, yine tartışmalar için öğrenci isimlerinin bilinmesi, öğrenci ve öğretmenin yöntemle ilgili deneyimli olması bu sıkıntılardan bir kaçıdır.”* şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. Aynı zamanda Aykaç (2011) Hayat bilgisi programında aktif öğrenmelere yer verileceği belirtilmesine karşın çoğu öğretmenin örnek olay yöntemi, altı şapkalı düşünme vb. yöntem ve tekniklere çok az başvurduğunu belirtmiştir.

Eleştirel düşünme becerisini geliştirmek için en sık kullanılan tekniğin “Soru cevap tekniği”, en seyrek kullanılan tekniğin “Altı şapka düşünme tekniği” olduğu açığa çıkmaktadır. Kullanım açısından işlevsel olması, kişisel yorum yapabilme, düşüncelerini ifade edebilme dolayısıyla da eleştiride bulunma ve yapılan eleştirilere saygı gösterebilme becerisi kazandırdığı için soru cevap tekniğinin öğretmenler tarafından diğer yöntemlere göre daha çok tercih edildiği söylenebilir. Yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmaların bulguları da bu araştırmanın bulgularını desteklemektedir. Akbıyık (2002), Gürkaynak, Üstel ve Gülgöz (2003) ve Cengiz (2004) araştırmalarında açık uçlu sorular sorma, olasılıkları düşünme vb. eleştirel

düşünmenin bilişsel davranışları arasındadır. Akınoğlu (2001), Demirel (2005) ve Yıldırım (2005) araştırmalarında sınıf etkinliklerinde öğrencilere düşünme fırsatı verme, soru sormaya özendirme vb. etkinlikler eleştirel düşünmenin duyuşsal davranışları olarak belirtilmiştir. Adams (1974) ve Uysal (1998) tarafından yapılan bir araştırma sonuçlarına göre öğretmen sorularının bilişsel düzeyi yükseldikçe öğrenci yanıtlarının bilişsel düzeyinin de arttığı ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde Cole ve Williams (1973) araştırma sonuçlarına göre ise öğretmenlerin yüksek düzey bilişsel sorular kullandıklarında öğrencilerinin eleştirel düşünme gerektiren testlerde ve standart başarı testlerinde yüksek puanlar aldıkları açığa çıkmıştır (Aktaran: Redfield & Rousseau, 1981, s. 235).

En seyrek kullanılan tekniğin “Altı şapka tekniği ” olduğu ortaya çıkmıştır. Görüşme verilerine bakıldığında yeni öğretim programının öğrenci odaklı olmasına rağmen yeterli öğretim koşullarını sağlayamadığı; özellikle de kalabalık sınıflarda uygulamanın güç olması sebebiyle öğretmenler tarafından daha az tercih edildiği şeklinde yorumlanabilir. Bu konuda diğer araştırmalarda bulunan sonuçlar incelendiğinde, Aykaç’e (2007) göre sınıf öğretmenlerinin altı şapka düşünme tekniğini uygulama konusunda yeterli hissetmelerine rağmen sınıf içi etkinliklerde bu tekniğe yer vermediklerini ifade etmiştir. Bunun sebebi ise araştırmacıya göre öğretmen klavuz kitaplarında ve ders kitaplarındaki etkinlik örnekleri incelendiğinde altı şapkalı düşünme tekniği, yaratıcı drama gibi aktif öğretim yöntemlerinin kullanılabileceği önerilmesine rağmen, bu yöntemlerle ilgili ya yeterli açıklama yapılmamış ya da verilen yöntemlerin yanlış uygulanmış olmasıdır. Kaya (2013) ise tekniği uygularken öğretmenin otoriter davranması, yeterince zaman verilmemesi, sınıf ortamında öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci arasında sağlıklı iletişimin kurulmaması gibi nedenlerden dolayı tekniğin işlevliğini azaldığını ifade etmektedir.

Elde edilen bulgulara göre en sık uygulanan etkinliğin “Nedenini açıklama etkinliği” (% 54,9) olduğu belirlenmektedir. En seyrek uygulanan etkinliğin “Çelişkili durumlar yaratma etkinliği” (%20,9) olduğu açığa çıkmaktadır. Bu bağlamda ileri düzeyde eleştirel düşünme becerisine sahip bireyler yetiştirmek için bireylerin neden sonuç ilişkisi kurarak sorgulamalar ve değerlendirmeler yapması gerektiği söylenebilir. Görüşme yapılan öğretmenlerin düşüncelerine göre en seyrek kullanılan etkinliğin “Çelişkili durumlar yaratma etkinliği” olmasının sebebi ise somut işlem döneminde olması sebebiyle çok boyutlu ve ıraksak düşünme yeterince

gelişmediğinden dolayı bu etkinliğin ilkökul çağındaki çocukların kafasının karışmasına sebep olabileceğidir. Ancak literatürde benzer araştırma sonuçlarına rastlanmamıştır.

Eleştirel düşünme becerisini geliştirirken en sık karşılaşılan sorunun “Velilerin ilgisizliği” olduğu ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde Polat (2015) İlkokulda öğrencilere eleştirel düşünme becerisinin kazandırılmasında en çok karşılaşılan sorunu “velilerin ilgisizliği” ve en az karşılaşılan sorunu “öğretmen yeterliklerinin düşük olması” olarak bulmuştur. Bunlara paralel olarak Yağcı’nın (2008) araştırma sonuçlarında da eleştirel düşünme becerisinin önündeki bazı engeller şunlardır: sınıf içi etkinliklerin öğrenci düzeyine uygun olmaması, ders süresinin yetersiz olması, araç gereçlerin kısıtlı olması, farklı etkinliklere yer verilmemesi, sınıfların kalabalık olması, ekonomik sıkıntılar vb... Novak (2000), Şentürk (2009), Varaki (2006) ve Weinstock vd. (2008) ise eleştirel düşünme becerisi ile kalabalık ve demokratik olmayan sınıf ortamları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu bulmuştur.

- Eleştirel düşünme becerisini cinsiyet değişkeni bakımından incelediğimizde yöntem, teknik ve etkinlikler açısından değişiklik görülmezken seçilen etkinliklerin birbirinden farklı olduğu görülmüştür. Ancak literatürde eleştirel düşünme becerisini geliştirirken kullanılan yöntem, teknik ve etkinlikleri cinsiyet değişkeni açısından inceleyen araştırmalara rastlanmamıştır. Eleştirel düşünme becerisini cinsiyet değişkeni açısından inceleyen araştırmalar ise aşağıdaki gibidir: Wilson (1989), Allison (1993), Basmacı (1998), Rudd vd., (2000), Saygılı (2000), Kürüm (2002), Deniz (2003), Aral (2005), Kaloç (2005), Özdemir (2005), Aybek (2006), Akar (2007), Hassan ve Mahdum (2007), Kawashima ve Shiomi (2007), Şengül (2007), Tümkeya, Aybek ve Aldağ (2009), Korkmaz (2009), Narin ve Aybek (2010), Ay, Padem ve Eriş (2010), Fırat Durdukoca ve Arıbaş (2010) ise eleştirel düşünme üzerinde cinsiyetin etkisinin olmadığını belirtmişlerdir. Ancak Claytor (1997), Jenkins (1998) ve Thompson (2001) tarafından yapılan çalışmalarda demografik özelliklerin eleştirel düşünme üzerinde önemli bir değişken olduğu vurgulanmıştır. Aynı zamanda Kökdemir (2003), Demir (2006), Kalkan (2008), Çalışkan (2009) araştırmalarında eleştirel düşünme ile cinsiyet arasındaki ilişkinin kız öğrencilerin lehine olduğu sonucuna ulaşmıştır.

- Eleştirel düşünme becerisini sınıf kademesi değişkeni bakımından incelediğimizde birbirlerinden farklı yöntem ve teknikler kullandıkları ama kullanılan

etkinliklerin aynı olduğu görülmüştür. Ancak literatürde eleştirel düşünme becerisini geliştirirken kullanılan yöntem, teknik ve etkinlikleri sınıf kademesi değişkeni açısından inceleyen araştırmalara rastlanmamıştır. Eleştirel düşünme becerisini sınıf kademesi açısından incelendiğinde: Eymir, Ocak ve Ocak (2016) , Güneş, Barış ve Kırbaşlar (2013), Yüksel, Uzun ve Dost (2013), Tümkeya (2011), Alper (2010), Shin, Lee, Ha ve Kim (2006) ve Kürüm (2002) çalışmalarında öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerisi ile sınıf düzeyine arasında anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir. Ancak Bayrak (2014) ve Gülveren (2007) ise sınıf düzeyi arttıkça eğilim düzeyinin düştüğünü belirtmiş, bu konuda Alper (2010) araştırmasında kendine güven boyutu dışında tüm alt boyutlarda 1. sınıf öğrencilerinin puanlarının; Kuvaç ve Koç (2014) ise 2. sınıfa göre 1. sınıf öğrencilerinin puanlarının; Çetinkaya (2011) ise 4. sınıfa göre 1. sınıf öğrencilerinin puanlarının daha yüksek olduğunu ifade etmiştir. Aynı şekilde Arslan, Gülveren ve Aydın (2014) açık fikirlilik alt boyutunda 4. sınıf, doğruyu arama alt boyutunda da 1. sınıf öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık bulmuştur. Ayrıca Karalı (2012) ve Gedik (2013) sınıf düzeyi arttıkça eğilimin anlamlı olarak arttığını tespit etmiştir. Çakmak, Akgün, Karadeniz, Büyüköztürk ve Demirel (2008) çalışmalarında eleştirel düşünme becerisinde 7. sınıf öğrencilerinin puan ortalaması ve 8. sınıflardan daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Hemşirelerle çalışan Brooks ve Shepherd (1992) hemşirelik eğitiminde deneyim yılı arttıkça eleştirel düşünme gücünün arttığını tespit etmişlerdir. Aybek (2006) dördüncü sınıf öğrencilerinin toplam eleştirel düşünme eğilimi ve eleştirel düşünme düzeylerinin üçüncü ve ikinci sınıf öğrencilerinden daha yüksek olduğunu ifade etmiştir. Zayıf (2008), 1 ve 2. sınıfa göre 3. sınıf öğrencilerinin lehine; Güven ve Kürüm (2007) 1 ve 4. sınıf öğrencilerinin lehine anlamlı bir farklılık bulmuştur. Korkmaz (2008) araştırmasında öğretmenlerin branş, görev yaptıkları öğretim kademesi ve cinsiyetleri eleştirel düşünme eğilim ve düzeylerini etkilemediği sonucuna ulaşmıştır.

- Eleştirel düşünme becerisini kıdem değişkeni bakımından incelediğimizde kullanılan yöntem, teknik ve etkinliklerin aynı olduğu görülmüştür. Ancak literatürde eleştirel düşünme becerisini geliştirirken kullanılan yöntem, teknik ve etkinlikleri kıdem değişkeni açısından inceleyen araştırmalara rastlanmamıştır. Eleştirel düşünme becerisi mesleki kıdem açısından incelendiğinde Narin (2009) yapılan kıdemi 11-15 yıl olan öğretmenlerin ortalaması; kıdemi 0-5 yıl olan öğretmenlerin ortalamasından ve kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenlerin aritmetik ortalamasından daha büyük olduğu görülmüştür. Ayrıca kıdemi 21 ve üzeri olan

öğretmenlerin ortalaması diğerlerinden daha yüksek çıkmıştır. Korkmaz (2008) araştırmasında öğretmenlerin eğitim düzeyleri ve kıdemlerinin, eleştirel düşünme eğilim ve düzeylerini etkilemediği sonucuna ulaşmıştır. Gelen (2002) tarafından yapılan araştırmada da öğretmenlerin mezun oldukları okul türünün (eğitim enstitüsü, eğitim yüksekokulu, eğitim fakültesi), ve kıdemin eleştirel düşünme becerileri üzerinde anlamlı bir fark oluşturmadığı ifade edilmektedir. Benzer şekilde Güçlü (2003) araştırmasında müdürlerin meslekteki kıdemlerinin, problem çözme becerilerine ilişkin algılarını farklılaştırmadığı ifade edilmektedir. Erdem, İlğan ve Çelik (2013) araştırmasında öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin kıdemlerine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmışken; Torun (2011) ise kendine güven boyutunda mesleki kıdemi 20 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin diğer kıdem gruplarında yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

- Eleştirel düşünme becerisini sınıf mevcudu değişkeni bakımından incelediğimizde kullanılan yöntem, teknik ve etkinliklerin farklı olduğu görülmüştür. Ancak literatürde eleştirel düşünme becerisini geliştirirken kullanılan yöntem, teknik ve etkinlikleri sınıf mevcudu değişkeni açısından inceleyen araştırmalara rastlanmamıştır. Eleştirel düşünme becerisini sınıf mevcudu değişkeni açısından ele aldığımızda; Bulut (2006) 2004-2005 yılında ilköğretim I. kademe yeni programlarının (Türkçe, Matematik, Hayat Bilgisi, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler) uygulamadaki etkililiğini belirlemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı kazanımlarına, kapsamına ve eğitim durumuna ilişkin görüşleri arasında sınıf, cinsiyet, kıdem, eğitim düzeyi ve sınıf mevcudu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Novak (2000), Varaki (2006), Weinstock vd. (2008) araştırmalarında kalabalık ve demokratik olmayan sınıf ortamlarıyla eleştirel düşünme becerisi arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki tespit etmişlerdir. Ayrıca Tokyürek (2001), Narin ve Aybek (2010) çalışmalarında öğretmen tutum ve davranışlarının öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerinde etkisinin olduğu bulmuşlardır.

- Eleştirel düşünme becerisini hizmet içi eğitim alma durumu değişkeni bakımından incelediğimizde kullanılan yöntem, teknik ve etkinliklerin farklı olduğu görülmüştür. Ancak literatürde eleştirel düşünme becerisini geliştirirken kullanılan yöntem, teknik ve etkinlikleri hizmet içi eğitim alma durumu değişkeni açısından inceleyen araştırmalara rastlanmamıştır. Hizmet içi eğitim alma durumuna göre Narin (2009) araştırmasında öğretmenlerin hizmet içi eğitime katılma durumlarına göre eleştirel

düşünme becerileri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Özyürek (1981)'in araştırmasında, öğretmenlerin mevcut hizmet içi eğitim uygulamalarını yeterince etkin bulmadıkları sonucuna ulaşmıştır. McKee (1988), sosyal bilgiler öğretim programında okuma, tartışma ve deneme yazılarıyla eleştirel düşünceyi iletme ve öğrencilerin eleştirel düşüncelerini geliştirmeyi hedeflediği projesinde, araştırma sonucunda, hizmet içi eğitimde öğretmenlere eleştirel düşünme konusunda gerekli bilgilerin öğretilmesine rağmen, öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi ders içeriğinin dışında ve farklı bir beceri olarak yorumladıkları, öğrencilerin karşısındaki otoriterliklerini sürdürmek, meslektaşları ile olan bağlılıklarını devam ettirebilmek adına geliştirilen öğretim programını değiştirdikleri, reddettikleri ya da uyarladıkları ortaya çıkmıştır.

Görüşmelerin tamamına bakıldığında anketten elde edilen sonuçlarla görüşmelerden elde edilen bulguların birbirine paralel olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlerin Hayat bilgisi dersinin işleyişine dair planlama yaparken, öğrencide eleştirel düşünme becerisini en çok geliştireceğini düşündükleri yöntem, teknik ve etkinlikleri seçmeye öncelik vermedikleri; genel olarak sınıf mevcuduna, seçilen yöntem, teknik veya etkinliğin pratik ve kullanışlı olması gibi yönlerine dikkat ederek belirledikleri söylenebilir. Bu da okullarda eleştirel düşünme becerisinin gelişimini olumsuz etkilemektedir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın sonuçlarına ve araştırma sonuçlarına bağlı olarak yapılan önerilere yer verilmektedir.

6.1.SONUÇ

Araştırmadan elde edilen sonuçlar, sınıf öğretmenlerinin kişisel bilgileri ve araştırmanın alt problemleri doğrultusunda aşağıda yer almaktadır.

1. Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünmeyi geliştiren yöntem, teknik ve etkinlikleri kullanma sıklıkları ve bunları uygularken hangi sorunlarla karşılaştıkları incelendiğinde; en sık kullanılan yöntemin “Problem Çözme Yöntemi” (% 63,9) olduğu, en seyrek kullanılan yöntemin “Örnek olay incelemesi” (%13,8) olduğu; en sık kullanılan tekniğin “Soru cevap tekniği” (% 88,7) olduğu, en seyrek kullanılan tekniğin “Altı şapka düşünme tekniği” (%51,1) olduğu; en sık uygulanan etkinliğin “Nedenini açıklama etkinliği” (% 54,9), en seyrek uygulanan etkinliğin “Çelişkili durumlar yaratma etkinliği” (%20,9) olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2. Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisini geliştiren yöntemlerin kullanılma sıklıkları;

- Cinsiyet değişkeni bakımından incelendiğinde en sık kullanılan yöntemin , kadın ve erkek öğretmenler açısından “Problem çözme yöntemi”; en seyrek kullanılan yöntemin ise, kadın ve erkek öğretmenler açısından “Örnek olay incelemesi yöntemi” olduğu görülmüştür.
- Kıdem değişkeni bakımından incelendiğinde en sık kullanılan yöntemin 1-5 yıl arası ve 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler açısından “Gösterip yaptırma yöntemi”, 11-15 yıl arası, 16-20 yıl arası ve 25 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler açısından “Problem çözme yöntemi”, 21-25 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler açısından “Anlatım yöntemi” olduğu açığa çıkmıştır. En seyrek kullanılan yöntemin ise 1-5 yıl arası, 6-10 yıl arası, 11-15

yıl arası ve 25 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler açısından “Örnek olay incelemesi yöntemi”, 16-20 yıl arası ve 21-25 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler açısından “Problem çözme yöntemi” olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- Sınıf kademesi değişkeni bakımından incelendiğinde en sık kullanılan yöntemin; 1. ve 2. sınıf öğretmenleri açısından “Gösterip yaptırma yöntemi”, 3. sınıf öğretmenleri açısından “Anlatım yöntemi”, 4. sınıf öğretmenleri açısından “Problem çözme yöntemi”dir. En seyrek kullanılan yöntemin de 1., 2. ve 3. sınıf öğretmenleri açısından “Örnek olay incelemesi yöntemi”; 4. sınıf öğretmenleri açısından “Problem çözme yöntemi, iş birlikli öğrenme yöntemi ve araştırma inceleme yöntemi” olarak belirlenmiştir.
 - Sınıf mevcudu değişkeni bakımından incelendiğinde ise en sık kullanılan yöntemin: 0 ile 30 sayıları arasında öğrenciye ve 31 ve üzeri sınıf mevcuduna sahip öğretmenler açısından “Problem çözme yöntemi”; en seyrek kullanılan yöntemin ise, 0 ile 30 sayıları arasında öğrenciye sahip öğretmenler açısından “Örnek olay incelemesi yöntemi” (%13,6), 31 ve üzeri sayıda öğrenciye sahip öğretmenler açısından “Problem çözme yöntemi” (%1,9) olduğu görülmüştür.
 - Hizmet içi eğitim alma durumu değişkeni bakımından incelendiğinde ise en sık kullanılan yöntemin hizmet içi eğitim alan öğretmenler açısından “Problem çözme yöntemi”, hizmet içi eğitim almayan öğretmenler açısından “Anlatım yöntemi”ni kullandıkları açığa çıkmıştır. En seyrek kullanılan yöntemin ise, hizmet içi eğitim alan ve almayan öğretmenler açısından “Örnek olay incelemesi yöntemi” (%13,1) olduğu belirlenmiştir.
3. Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisini geliştiren tekniklerin kullanılma sıklıkları;
- Cinsiyet değişkeni bakımından incelendiğinde en sık kullanılan tekniğin, Kadın ve erkek öğretmenler açısından; “Soru cevap tekniği”, en seyrek kullanılan tekniğin ise, kadın ve erkek öğretmenler açısından “Altı şapka düşünme tekniği” (%55,2) olarak ortaya çıkmıştır.
 - Kıdem değişkeni bakımından incelendiğinde en sık kullanılan tekniğin tüm kıdemlere sahip öğretmenler açısından “Soru cevap tekniği”; en seyrek kullanılan tekniğin ise yine tüm kıdemlere sahip öğretmenler açısından “Altı şapka düşünme tekniği” dir.

- Sınıf kademesi değişkeni bakımından incelendiğinde en sık kullanılan tekniğin; 1. , 2., 3. ve 4. sınıf öğretmenleri açısından “Soru cevap tekniği” olduğu açığa çıkmıştır. En seyrek kullanılan tekniğin ise, 1. sınıf öğretmenleri açısından “Münazara tekniği”; 2., 3. ve 4.sınıf öğretmenleri açısından “Altı şapka düşünme tekniği” olarak belirlenmiştir.
 - Sınıf mevcudu değişkeni bakımından incelendiğinde ise en sık kullanılan tekniğin, 0 ile 30 sayıları arasında ve 31 ve üzeri sayıda öğrenciye sahip öğretmenler açısından “Soru cevap tekniği” olduğu bulunmuştur. En seyrek kullanılan tekniğin ise 0 ile 30 sayıları arasında öğrenciye ve 31 ve üzeri sayıda öğrenciye sahip öğretmenler açısından “Altı şapka düşünme tekniği” olduğu ortaya çıkmıştır.
 - Hizmet içi eğitim alma durumu değişkeni bakımından incelendiğinde ise en sık kullanılan tekniğin hizmet içi eğitim alan ve almayan öğretmenler açısından “Soru cevap tekniği”; en seyrek kullanılan tekniğin ise, hizmet içi eğitim alan ve almayan öğretmenler açısından “Altı şapka düşünme tekniği” dir.
4. Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisini geliştiren etkinliklerin uygulanma sıklıkları;
- Cinsiyet değişkeni bakımından incelendiğinde en sık uygulanan etkinliğin, kadın ve erkek öğretmenler açısından; “Doğru yanlış bilgileri ayırt etme etkinliği”, en seyrek uygulanan etkinliğin ise, kadın öğretmenler açısından “Çelişkili durumlar yaratma etkinliği”, erkek öğretmenler açısından “Görüşme yapma etkinliği” olduğu açığa çıkmıştır.
 - Kıdem değişkeni bakımından incelendiğinde en sık uygulanan etkinliğin, 1-5 yıl arası, 6-10 yıl arası, 16-20 yıl arası, 21-25 yıl arası ve 25 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler açısından “Doğru yanlış bilgileri ayırt etme etkinliği”; 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler açısından “Neden sonuç ilişkisi kurma etkinliği”dir.
 - Kıdem değişkeni bakımından incelendiğinde en seyrek uygulanan etkinliğin 1-5 yıl arası, 11-15 yıl arası, 16-20 yıl arası, 21-25 yıl arası ve 25 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler açısından “Çelişkili durumlar yaratma etkinliği”; 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler açısından “Görüşme yapma etkinliği” olduğu belirlenmiştir.

- Sınıf kademesi değişkeni bakımından incelendiğinde en sık uygulanan etkinliğin tüm sınıf kademelerinde “Doğru yanlış bilgileri ayırt etme etkinliği”; en seyrek uygulanan etkinliğin ise tüm kademelerde ise “Çelişkili durumlar yaratma etkinliği” olarak belirlenmiştir.
 - Sınıf mevcudu değişkeni bakımından incelendiğinde ise en sık uygulanan etkinliğin 0 ile 30 sayıları arasında ve 31 ve üzeri öğrenciye sahip öğretmenler açısından “Doğru ve yanlış bilgileri ayırt ettirme, kendi davranışlarını değerlendirme etkinlikleri”; en seyrek uygulanan etkinliğin ise 0 ile 30 sayıları arasında öğrenciye sahip öğretmenler açısından “Empati kurma etkinliği”, 31 ve üzeri sayıda öğrenciye sahip öğretmenler açısından “Çelişkili durumlar yaratma etkinliği” (%17,9)’nin hiçbir zaman kullanılmadığı ortaya çıkmıştır.
 - Hizmet içi eğitim alma durumu değişkeni bakımından incelendiğinde ise en sık uygulanan etkinliğin hizmet içi eğitim alan öğretmenler açısından “Doğru yanlış bilgileri ayırt etme etkinliği”; hizmet içi eğitim almayan öğretmenler açısından “Neden sonuç ilişkisi oluşturma etkinliği”ni kullandıkları görülmektedir. Hizmet içi eğitim alma durumu değişkeni bakımından incelendiğinde ise en seyrek uygulanan etkinliğin hizmet içi eğitim alan ve almayan öğretmenler açısından “Çelişkili durumlar yaratma etkinliğini” kullandıkları görülmektedir.
5. Sınıf öğretmenlerinin kullandıkları yöntem, teknik ve etkinlikleri tercih etme sebepleri;
- Sınıf öğretmenlerin çoğunun eleştirel düşünme becerisini geliştirmek için çeşitli çalışmalar yapmışlardır. Ama öğretmenlerin çoğu kitapta önerilen etkinlikleri sınıfta uyguladıklarını onların dışında farklı bir çalışma yapmadıkları söylenebilir.
 - Hayat Bilgisi dersinde öğrencilere eleştirel düşünme becerisi kazandırmak için sınıf öğretmenlerinin en sık kullandıkları yöntemin problem çözme yöntemi olduğu belirlenmiştir. Bunun sebebinin ise çoğunlukla zamanın kısıtlı ve sınıfların kalabalık olmasının kaynaklandığını ifade etmişlerdir. Diğer sebeplerse bu yöntemin öğrenci seviyesine uygun olması, daha az vakit alması, kalıcılığı artırması, diğer yöntemlere göre daha etkili ve pratik olması ayrıca yaparak yaşayarak öğrenmelerini sağlaması ve Hayat bilgisi ders programı kazanımlarının kolay olmasından dolayı öğrencilerin derse olan ilgilerini

artırmak, dersi monotonluktan kurtarmak ve aktif olmalarını sağlamak olduğunu belirtmişlerdir.

- Hayat Bilgisi dersinde öğrencilere eleştirel düşünme becerisi kazandırmak için sınıf öğretmenlerinin en sık kullandıkları tekniğin soru cevap tekniği olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin hazır bulunuşluğuna daha uygun olmasından ve uygulanmasının kolay olmasından dolayı tercih edildiği söylenebilir. Ayrıca diğer katılımcılara göre ise öğrencinin kendi kendini değerlendirmesini sağlar ve derse olan ilgilerini artırır. Bunlara ek olarak soru cevap tekniğinin eleştirel düşünme becerisine katkısı yadsınamaz. Çünkü öğretmen bloom taksonomisini dikkate alarak üst düzey düşünme becerilerini geliştirecek düzeyde planlı bir şekilde sorular sormaya özen gösterirse öğrenciler de cevap verirken düşüncelerini örgütleyerek, önemli noktalara yönelerek özgün fikirler öne sürebilecektir. Bu yüzden çeşitli kıdemlere sahip öğretmenlerin hepsinin soru cevap tekniğini sıklıkla kullanmayı tercih ettikleri söylenebilir.
- Hayat Bilgisi dersinde öğrencilere eleştirel düşünme becerisi kazandırmak için sınıf öğretmenlerinin en sık kullandıkları etkinlik doğru yanlış bilgileri ayırt etme etkinliğidir. Çoğu konunun yapısına uygun olmasından, kalabalık sınıflarda kolaylıkla uygulanabilir olmasından, öğrencilerin seviyelerine uygun olmasından kaynaklandığı ifade edilmiştir.
- Hayat Bilgisi dersinde öğrencilere eleştirel düşünme becerisi kazandırmak için *en seyrek kullanılan etkinlik* çelişkili durumlar yaratma etkinliğidir. Sınıf öğretmenlerine göre bunun sebebi ise etkinliğin öğrencilerin kafalarını karıştırması, daha fazla kavram kargaşasına neden olmasıdır. Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisini geliştirirken karşılaşılan sorunlar incelendiğinde en sık karşılaşılan sorunun “Velilerin ilgisizliği” olduğu, en seyrek karşılaşılan sorunun “Diğer sorunlar” olduğu açığa çıkmaktadır. Tüm bu bilgiler ışığında,
- Eleştirel düşünme becerisini geliştirirken en sık kullanılan yöntemler açısından, Cinsiyete, 1, ve 2. sınıf okutan öğretmenlere, 0 ile 30 sayıları arasında öğrenciye sahip öğretmenlere ve 31 ve üzeri öğrenciye sahip öğretmenlere göre aynı yöntemin tercih edildiği görülürken;

3. ve 4. Sınıf okutan öğretmenlerle, hizmet içi eğitim alan ve almayan öğretmenler açısından incelendiğinde öğretmenlerin farklı yöntemler kullandığı görülmektedir.

- Eleştirel düşünme becerisini geliştirirken en seyrek kullanılan yöntemler açısından,
Cinsiyete, 1., 2. ve 3. Sınıf okutan öğretmenlere göre kullanılan yöntemlerin aynı olduğu,
4. sınıf okutan öğretmenlere, 30 ve altı sayıda öğrenciye sahip öğretmenlere, 31 öğrenci ve daha fazla sayıda öğrenciye sahip öğretmenlerin farklı yöntemler kullandıkları tespit edilmiştir.
- Eleştirel düşünme becerisini geliştirirken en sık kullanılan teknikler açısından,
Cinsiyete, sınıf kademesine, sınıf mevcudu 0 ile 30; 31 ve üzeri sayıda öğrenci arasında olan öğretmenlere ve hizmet içi eğitim alma durumlarına göre farklı teknikler kullanmadıkları;
- Eleştirel düşünme becerisini geliştirirken en seyrek kullanılan teknikler açısından,
Cinsiyete, 2., 3. ve 4. sınıf okutan öğretmenlere, 0 ile 30 sayıları arasında öğrenciye sahip öğretmenlere, 31 ve üzeri sayıda öğrenciye sahip öğretmenlere ve hizmet içi eğitim alma durumuna göre farklı teknikler kullanmadıkları görülmüştür.
- Eleştirel düşünme becerisini geliştirirken en sık uygulanan etkinlikler açısından,
Cinsiyete, sınıf kademesine, sınıf mevcudu 0 ile 30; 31 ve üzeri sayıda öğrenciye sahip olan öğretmenlerin aynı etkinlikleri tercih ettikleri görülürken; Hizmet içi eğitim alma durumuna göre farklı etkinlikleri tercih ettikleri görülmektedir.
- Eleştirel düşünme becerisini geliştirirken en seyrek uygulanan etkinlikler açısından,
Sınıf kademesinde, 0 ile 30 sayıları arasında öğrenciye sahip öğretmenlere, 31 ve üzeri sayıda öğrenciye sahip öğretmenlere ve hizmet içi eğitim alma durumuna göre farklı etkinlikleri kullanmadıkları tespit edilmiştir.
- Eleştirel düşünme becerisini geliştirirken en sık karşılaşılan sorun açısından,

Cinsiyete, sınıf kademesine, sınıf mevcudu 0 ile 30; 31 ve üzeri sayıda öğrenciye sahip olan öğretmenlere ve hizmet içi eğitim alma durumlarına göre aynı sorunlarla karşılaştıkları görülmektedir.

- Görüşmelerin tamamına bakıldığında anketten elde edilen sonuçlarla görüşmelerden elde edilen bulguların birbirine paralel olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlerin Hayat bilgisi dersinin işleyişine dair planlama yaparken, öğrencide eleştirel düşünme becerisini en çok geliştireceğini düşündükleri yöntem, teknik ve etkinlikleri seçmeye öncelik vermedikleri; genel olarak sınıf mevcuduna, seçilen yöntem, teknik veya etkinliğin pratik ve kullanışlı olması gibi yönlerine dikkat ederek belirledikleri söylenebilir. Bu da okullarda eleştirel düşünme becerisinin gelişimini olumsuz etkilemektedir.
- Eleştirel düşünme becerisini geliştirirken en seyrek karşılaşılan sorun açısından,
Cinsiyete, sınıf kademesine, 0 ile 30 sayıları arasında öğrenciye sahip öğretmenlere, 31 ve üzeri sayıda öğrenciye sahip öğretmenlere ve hizmet içi eğitim alma durumuna göre aynı sorunlarla karşılaştıkları tespit edilmiştir.

Yukarıdaki bilgilere dayanarak literatürde eleştirel düşünme becerisini etkili bir şekilde geliştirdiği düşünülen “Örnek olay incelemesi yöntemi, altı şapka tekniği ve çelişkili durumlar yaratma etkinliği” ni sınıf öğretmenlerinin kullanmayı daha az tercih ettikleri göze çarpmaktadır. Sonuç olarak literatürde ve Hayat Bilgisi öğretim programında tavsiye edilmesine rağmen sınıf öğretmenleri çeşitli sebeplerden dolayı eleştirel düşünme becerisini daha az geliştiren yöntem teknik ve etkinlikler kullanılmaktadır.

Ayrıca sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisini kazandırmak için önerilen yöntem, teknik ve etkinlikleri uygulama süreçlerinde ve bu süreçte yaşadıkları sorunlarda sınıf mevcudunun en önemli değişken olduğu söylenebilir.

6.2.ÖNERİLER

Bu araştırmada ulaşılan tüm bulgulara dayanılarak, araştırmacılara ve uygulamaya yönelik öneriler geliştirilmiştir.

Araştırmacılara yönelik olarak;

1. Eleştirel düşünme becerisini geliştiren yöntem, teknik ve etkinlikleri kapsayan programlar geliştirilerek bunlarla ilgili deneysel çalışmalar yapılabilir.

2. Hayat Bilgisi dersinde kazandırılması hedeflenen diğer temel becerilerle eleştirel düşünme becerisinin herhangi bir ilişkisi olup olmadığı varsa bu ilişkinin ne yönde etkili olduğu ile ilgili araştırmalar yapılabilir.

3. Bu araştırma ilkokul düzeyinde gerçekleştirilmiştir. Benzer bir çalışma diğer öğretim kademelerinde de gerçekleştirilebilir.

Uygulamaya yönelik olarak;

1. Eleştirel düşünmeyi geliştiren yöntem, teknik ve etkinliklerin daha sık uygulanmasında gereken sürenin sağlanabilmesi için Hayat Bilgisi dersinin haftalık ders saati artırılabilir.

2. Hayat Bilgisi öğretim programında yer alan eleştirel düşünme becerilerinin öğrencilere kazandırılması için sınıf mevcutları azaltılabilir.

3. Öğrencilerin, eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesinin sağlanması için düzenlenen seminerlerde yöntem, teknik ve etkinliklerin uygulama örneklerine yer verilebilir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. (2005). *Etkili öğrenme ve öğretme*. (6. Basım). İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Akar, Ü. (2007). *Öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerileri ve eleştirel düşünme beceri düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akbıyık, C. (2002). *Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Akademik Başarı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akbulut, G. (2004). Coğrafya ve aktif öğretim yöntemleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 65-77.
- Akgün, Ö. A., Çakmak, E. K., Karadeniz, Ş., Büyüköztürk, Ş. ve Demirel, F. (2008). İlköğretim ikinci kademe ve lise öğrencilerinin ders ve sınıf düzeylerine göre öğrenme stratejileri ve güdülenme düzeylerinin belirlenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(1), 1-27.
- Akınoğlu, O. (2001). *Eleştirel düşünme becerilerini temel alan fen bilgisi öğretiminin öğrenme ürünlerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Akpınar, B. V. ve Gezer, B. (2010). Öğrenen merkezli yeni eğitim yaklaşımlarının öğrenme-öğretme sürecine yansımaları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 1-12.
- Akyüz, H. İ. ve Samsa, S. (2009). Critical thinking skills of preservice teachers in the blended learning environment. *Journal of Human Sciences*, 6(2), 538-550.
- Allison, A. (1993). *Critical Thinking Problem Solving Skills For The At Risk Student*. Unpublished Doctoral Thesis, Northern Arizona University, USA.
- Alper, A. (2010). Critical Thinking Disposition of Pre-Service Teachers, *Eğitim ve Bilim*, 35 (158), 14-17.

- Aral, H. (2005). *Devlet ve Özel Ortaöğretim Kurumlarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Arslan, R., Gülveren, H. ve Aydın, E. (2014). A Research on Critical Thinking Tendencies and Factors that Affect Critical Thinking of Higher Education Students. *International Journal of Business and Management*, 9 (5), 43- 59.
- Ay, Ş., Padem, S., & Eriş, H. M. (2010). Teknik Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Öğrenme Stilleri. 1. *Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi. Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi, Bildiri Özetleri*, 13-15.
- Aybek, B. (2006). *Konu ve Beceri Temelli Eleştirel Düşünme Öğretiminin Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Düzeyine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Aybek, B. (2007). *Konu ve beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Aydede, M. N. ve Kesercioğlu, T. (2010). Aktif öğrenme uygulamalarının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 14- 22.
- Aydın, A. (2000). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Aydın, A. (2004). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. Ankara: Tekağaç Eylül Yayınları.
- Aykaç, N. (2007). İlköğretim sosyal bilgiler dersi eğitim-öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (22), 46-73.
- Baki, A ve Gökçek, T. (2012). Karma Yöntem Araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 1-21.
- Balcı, A. (2006). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Yayınevi.
- Battal, N. (2008). Eleştirel düşünme. *Türkiye Cumhuriyeti'nin 100'üncü Yılında Eğitim Kurultayı Cumhuriyetimizin Kuruluş Felsefesinin Öngördüğü Eğitim*

(24-26 Nisan 2008) kurultayında sunulan bildiri, İnönü Eğitim Fakültesi, Malatya.

Başoğlu, N. ve Mutlu, B. (2012). İlköğretim Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin eleştirel düşünme eğitimiye uygunluğu. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20 (3), 983-998.

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

Bayrak, B. K. (2014). Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlık Düzeyleri ve Eleştirel Düşünme Eğilimleri Üzerine Bir Araştırma. *International Journal of Social Science*, 25 (1), 439-456.

Baysen, E., Soylu, H. ve Baysen, F. (2003). Soru Sorma Ve Dinleme Süresi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 11 (1), 53-58.

Beyer, B. K. (1991). *Teaching thinking skills: A handbook for secondary school teachers* (Vol. 1). Prentice Hall.

Beyer, B. K. (1987). *Practical Strategies for the Teaching of Thinking*. Boston: Allyn and Bacon Inc.

Bilen, M. (1996). *Plandan Uygulamaya Öğretim*. (4. Baskı). Ankara: Aydan Web Tesisleri.

Bilen, M. (2002). *Plandan uygulamaya öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Bodur, H. (2010). *İlköğretim İkinci Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde İçerik Temelli Eleştirel Düşünme Öğretiminin Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Brooks, K., & Shepherd, J. (1992). Professionalism versus general critical thinking abilities of senior nursing students in four types of nursing curricula. *Journal of Professional Nursing*, 8(2), 87-95.

Brown, J. S., Collins, A. ve Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational researcher*, 18(1), 32-42.

Bulut, İ. (2006). *Yeni İlköğretim Birinci Kademe Programlarının Uygulamadaki*

Etkililiğinin Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Can, H. A. (2005). *Altı şapkali düşünme tekniğinin 6 sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrenci başarısına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Chaffee, J. (2000). *Thinking critically* (6th ed.). Boston, New York: Houghton Mifflin.

Channel, G. I. ve Lee, H. (1998). 7 steps to teach critical thinking. *The Education Digest*, 64(1), 47.

Chiodo, J. J. ve Tsai, M. H. (1997). Secondary School Teachers' Perspectives of Teaching Critical Thinking in Social Studies Classes in The Republic of China. *Journal of social studies research*, 21(2), 3-12.

Claytor K. L. (1997). *The Development And Validation Of An Adult Medical Nursing Critical Thinking Instrument (Andragogy)*. Unpublished Doctoral Dissertation. Indiana University. Bloomington, IN.

Colucciello, M. L. (1999). Relationships between critical thinking dispositions and learning styles. *Journal Professionals Nursing*, 15 (5), 294–301.

Crawford, A., Saul, W., Mathews, S. R. ve Makinster, J. (2005). *Teaching and learning strategies for the thinking classroom*. New York: International Debate Education Association.

Çalışkan, H. (2009). Sosyal bilgiler öğretiminde araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının eleştirel düşünme becerisine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 57-70.

Çaycı, B., Demir, M. K., Başaran, M. ve Demir, M. (2007). Sosyal bilgiler dersinde iş birliğine dayalı öğrenme ile kavram öğretimi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15 (2), 619-630.

Çelikkaya, T. ve Kus, Z. (2009). Methods and Techniques Used by Social Studies Teachers. *Uludağ University: Education Faculty Journal [Eğitim Fakültesi Dergisi]*, 22(2), 741-756.

Çetinkaya, Z. (2011). Türkçe Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünmeye İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12

(3), 93-108.

Çınar, O., Teyfur, E. ve Teyfur, M. (2006). İlköğretim okulu öğretmen ve yöneticilerinin yapılandırmacı eğitim yaklaşımı ve programı hakkındaki görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(11), 47-64.

Çulha, B. (2006). *Tarihsel mekânlarda keşfederek öğrenme yoluyla sosyal bilgiler öğretimine yönelik öğrenci görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

De Corte, E., Verschaffel, L., & Masui, C. (2004). The CLIA-model: A framework for designing powerful learning environments for thinking and problem solving. *European Journal of Psychology of Education*, 19(4), 365-384.

Demir, M.K. (2006). *İlköğretim Dördüncü ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Derslerinde Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Demirci, C. (2000). Eleştirel düşünme. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 25(115), 3-9.

Demircioğlu, İ. A. (2003). Öğretim stratejileri. (2. Baskı). C. Öztürk ve D. Dilek, (Ed.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi içinde* (ss.135- 226). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Demirel, M. (2009). Sınıf öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin karakter eğitimine ilişkin öz-yeterlik inançları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(37), 36-49.

Demirel, Ö. (2002). *Planlamadan değerlendirmeye öğretme sanatı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Demirel, Ö. (2005). *Öğretimde planlama ve değerlendirme öğretme sanatı*. (9. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Demirtaş, A. ve Barth, J. L. (1997). İlköğretim sosyal bilgiler öğretimi kaynak üniteler. *YÖK / Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi*. Ankara.

- Deniz, T. (2003). *Coğrafya öğretiminde eleştirel düşünme yönteminin başarıya etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dil, S. (2001). *Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeyleri*. Yayınlanmamış bilim uzmanlığı tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Dilci, T. (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. İstanbul: İdeal Kültür.
- Durdukoca, Ş. ve Arıbaş, S. (2010). İnönü üniversitesi eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının sahip oldukları öğrenme stillerinin farklı değişkenlere göre değerlendirilmesi. 9. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*, 517-523.
- Ece, B. (2007). *İlköğretim Birinci Kademe 2005 Sosyal Bilgiler Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Efe, R., Hevedanlı, M., Ketani, Ş., Çakmak, Ö. ve Aslan Efe H. (2008). *İş birlikli öğrenme- teori ve uygulama*. Ankara: Eflatun Yayınevi.
- Ennis, H.R. (1986). *A Taxonomy of Critical Thinking A Skills: Theory and Practice*. NewYork, USA: Freeman.
- Ennis, R.H. (1991). *Goals for a critical thinking curriculum in a costa* (Ed.). *DevelopingMinds (1)*. Alexandria: Virginia. ASCD.
- Erciyeş, G. (2007). Öğretim yöntem ve teknikleri. Ş. Tan, (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* (Birinci Baskı) içinde (ss. 167- 253). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Erdem, A. R. (2006). Nasıl öğretmeliyim: Öğretim stratejileri, yöntem ve teknikleri. *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*, 6(2). 07 Temmuz 2017, <http://www.universite-toplum.org/text.php3?id=274>
- Erdem, M., İlğan, A. ve Çelik, F. (2013). Lise öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(12), 509-532.

- Evancho, R. S. (2000). *Critical thinking skills and dispositions of the undergraduate baccalaureate nursing student*. Unpublished master's thesis, Southern Connecticut State University, Connecticut.
- Evcen, D. (2002). *Watson-Glaser eleştirel akıl yürütme gücü testinin Türkçe'ye uyarlama çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Evcen, İ. (2005). *Türkiye'de Fen Eğitiminde Sorunlar ve Çözüm Önerileri*. 10 Temmuz 2017, <http://nucleus.istanbul.edu.tr/~cfe/egitim/>.
- Facione, P. A. (1990). Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction. Research findings and recommendations. Millbrae, CA: The California Academic Press. (ERIC Document Reproduction Service No: ED315423). Temmuz 2017'de <http://www.eric.ed.gov/> adresinden alınmıştır.
- Facione, P. A. ve Giancarlo, C. A. (1990). A look across four years at the disposition toward critical thinking among undergraduate students. *Journal of General Education*, 50(1), 29–55.
- Fidan, N. (1996). *Learning and teaching at school*. Ankara: Alkım Yayınevi.
- Fisher, R. (1990). *Teaching Children To Thinking*. UK: Stanley Thornes.
- Fisher, R. (2005). *Teaching children to think*. United Kingdom: Nelson Thornes Ltd.
- Fung, D. ve Howe, C. (2012). Liberal studies in hong kong: A new perspective on critical thinking through group work. *Thinking Skills and Creativity*, 7 (2), 101–111.
- Gage, N. ve Berliner, D. (1991). *Educational Psychology* (5th ed.) Boston: Houghton, Mifflin.
- Gedik, H. (2013). Social studies teacher candidates' critical thinking skills, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 93 (2013), 1020 – 1024.
- Gelen, İ. (1999). *İlköğretim Okulları 4. Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Eleştirel Düşünme Becerilerini Kazandırma Yeterliklerinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Gelen, İ. (2002). Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde düşünme becerilerini kazandırma yeterliklerinin değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(10), 100-119.
- Göbel, D. Ş. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisi öğretimi yeterlilikleri ve uygulamaları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Gözütok, F. (2006). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. (7. Basım). Ankara: Ekinoks Yayıncılık.
- Gözütok, F. D. (2007). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Ekinoks Yayıncılık.
- Güçlü, N. (2003). Lise müdürlerinin problem çözme becerileri. *Milli eğitim dergisi*, 160(1), 272-300.
- Gülveren, H. (2007). *Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri ve Bu Becerileri Etkileyen Eleştirel Düşünme Faktörleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Güngördü, E. (2002). *İlköğretimde Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Gürkaynak, İ., Üstel, F. ve Gülgöz, S. (2003). *Eleştirel düşünme*. Ankara: Eğitim Reformu Girişimi Yayınları.
- Güven, M. ve Kürüm, D. (2007). Teacher Candidates' Learning Styles And Critical Thinking Dispositions. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (21), 60-90.
- Güven, S. (2008). Sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim ders programlarının uygulanmasına ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 177, 224-236.
- Güzel, S. (2005). *Eleştirel düşünme becerilerini temele alan ilköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler öğretiminin öğrenme ürünlerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Hançerlioğlu, O. (2007). *Düşünce tarihi; dört bin yıllık düşünce, sanat ve bilim tarihinin klasik yapıtları üzerine eleştirel inceleme*, (3. Baskı). Ankara: Eriş Yayınları.
- Hassan, K.E. ve Mahdum, G. (2007). Validating the Watson Glaser critical thinking appraisal. *Higher Education*, 54, 361-383.

- Hayran, İ. (2000). *İlköğretim Öğretmenlerinin Düşünme Becerileri ve İşlemlerine İlişkin Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Horzum, M. B. (2009). *Hayat bilgisi dersinde kullanılan öğrenme/öğretme strateji, yöntem ve teknikleri*. Öğülmüş, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ishiyama, T. J., McClure, M., Hart, H. ve Amico, J. (1999). Critical thinkingdisposition and locus of control as predictors of evaluations of teaching Strategies. *College Student Journal*, 33 (2), 269–278.
- İşman, A. ve Eskicumalı, A. (2003). *Eğitimde planlama ve değerlendirme*. (4. Basım). İstanbul: Değişim Yayınları.
- Jackson, L. (2000). *Increasing Critical Thinking Skills To Improve Problem-Solving Ability in Mathematics*. Yüksek Lisans Tezi, Saint Xavier University, Northern Illinois.
- Jenkins E. (1998). The signicant role of critical thinking in predicting auditing students' performance. *Journal of Education for Business*, 73 (5), 274–279.
- Kabapınar, Y. ve Baysal, N. (2004). İlköğretim hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimine yaşamın kendisini taşımak: gazete haberinin kullanıldığı bir öğretimin tasarlanması ve değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 39(39), 384-419.
- Kale, N. (1993). Üç düşünsel yeti: Eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme. *Yaşadıkça Eğitim*, 28, 24-27.
- Kalkan, G. (2008). *Yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Kaloç, R. (2005). *Ortaöğretim Kurumu Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri ve Eleştirel Düşünme Becerilerini Etkileyen Etmenler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kan, A. Ü. (2006). *Yeni İlköğretim Programında Öngörülen Temel Becerileri Kazanmada Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler ve Türkçe Derslerinin Etkilerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

- Karaağaçlı, M. (2005). *Öğretimde yöntemler ve yaklaşımlar*. Ankara: Pelikan Yayıncılık.
- Karabacak, H. (2011). *İlköğretim öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ve beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Karabağ, G., Bektaş, M., Dünder ve İnal, S. (2009). *İlköğretim Hayat Bilgisi Öğretimi ve Öğretmen El Kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Karaca, E. (2006). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Kütahya: Pelikan Yayıncılık.
- Karadeniz, A. (2006). *Liselerde Eleştirel Düşünme Eğitimi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karalı, Y. (2012). *Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri (İnönü Üniversitesi Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (19.Baskı) Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kavcar, C. (1999). Nitelikli öğretmen sorunu. *21. Yüzyılın Eşiğinde Türk Eğitim Sistemi Ulusal Sempozyumunda sunulmuş bildiri*. Ankara.
- Kawashima, N. ve Shiomi, K. (2007). Factors of the thinking disposition of Japanese high school students. *Social Behavior and Personality*, 35(2), 187-194.
- Kaya, H. (1997). *Üniversite öğrencilerinde eleştirel akıl yürütme gücü*. Hemşirelik ABD Doktora tezi, İstanbul üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Kaya, H. İ. (2010). Yapılandırmacı öğrenmeye dayalı uygulamaların öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerine etkileri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 154, 1-22.
- Kayabaşı, Y. (1995b). Kritik düşünme II. *Çağdaş eğitim dergisi*, 20(209), 42-45.
- Kazancı, O. (1989). *Eğitimde eleştirici düşünme ve öğretimi*. İstanbul: Kazancı Kitap A.Ş.

- Kazu, İ. Y. ve Şentürk, M. (2010). İlköğretim programının eleştirel düşünmeyi geliştirmesine ilişkin öğretmen görüşleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2 (1), 244-266.
- Kemertaş, İ. (2003). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. İstanbul:Birsen Yayınevi.
- Keskin, F. (2006). 6. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünce Yeteneklerini Geliştirmede Performansa Dayalı Öğrenme ve Değerlendirmenin Rolü Üzerine Bir Çalışma. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Kline, N. (2002). *Time to think: Listening to ignite the human mind*. Kwinana, WA: Gracwood Business.
- Korkmaz, J. (2008). *Alan Dışından Sınıf Öğretmeni Olarak Atanan Öğretmenlerin Durumu ve Sınıf Öğretmenliği Mezunlarıyla Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Korkmaz, Ö. (2009). Eğitim fakültelerinin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeylerine etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(4), 879-902.
- Kökdemir, D. ve Demirutku, K. (2000). Psikoloji Derslerinde Tümdengelimi Yönteminin Kullanılması, internet Uygulamaları ve Notlandırma Sistemi. *XI. Ulusal Psikoloji Kongresi*, 19-22.
- Kökdemir, D. (2003). *Belirsizlik durumlarında karar verme ve problem çözme*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Köken, N. (2002). Sosyal bilgiler öğretiminde soru sorma metodunun önemi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4 (2), 91 – 104.
- Kurnaz, A. (2007). *İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde beceri ve içerik temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri, erişimi ve tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Kurtulgan, K. ve Köstüklü, N. (2010). İlköğretim II. kademe sosyal bilgiler dersi tarih konularının öğretiminde, öğretmen ve müfettiş görüşlerinin değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 173-196.

- Kuş, Z. ve Karatekin, K. (2009). İşbirliğine dayalı öğrenmenin sosyal bilgiler dersinde akademik başarı üzerine etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22 (2), 589- 604.
- Kuvaç, M., & Koç, I. (2014). Fen bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri: İstanbul Üniversitesi örneği. *Turkish Journal of Education*, 3(2), 46-59.
- Küçükahmet, L. (2001). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Kürüm, D. (2002). *Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Gücü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Lumpkin, C. (1992). Effects of teaching critical thinking skills on the critical thinkingability, achivement and retention of social studies content by fifth and sixthgraders, *Journal of Research in Education*, 2(1), 8-12.
- Marrapodi, J. (2003). Critical thinking and creativity: An overview and comparison of the theories. *Unpublished ED7590 Critical thinking and adult, Providence, RI*.
- McKendree, J., Small, C., Stenning, K., & Conlon, T. (2002). The role of representation in teaching and learning critical thinking. *Educational Review*, 54(1), 57-67.
- MEB, (2018), *İlköğretim Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı*, Ankara:Ders kitapları müdürlüğü basımevi.
- MEB. (2018). *İlköğretim Hayat Bilgisi dersi öğretim programı*. Ankara: Ders kitapları müdürlüğü basımevi.
- Munzur, F. (1999). *Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitaplarında Eleştirel Düşünme Eğitimi Üzerine Bir Değerlendirme*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Narin, N. (2009). *İlköğretim ikinci kademe sosyal bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi sosyal bilimler enstitüsü, Adana.
- Narin, N. ve Aybek, B. (2010). İlköğretim ikinci kademe sosyal bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(1), 336-350.

- Newmann, F. M. (1990). Higherorder thinking in teaching social studies. A rationale for the assesstment of classroom thoughtfulness. *Journal of Curriculum Studies*, 22(1), 41-56.
- Nosich, G. M. (2012). *Eleştirel düşünme rehberi* (Çeviren: Birsal Aybek), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Novak, B. (2000). Development of critical thinking in the Slovene school: encouraged or impeded. *In Paper presented at the European Conference on Educational Research*. 17 Temmuz 2017, <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00001688.htm>
- Ocak, G. (2007). Yöntem ve teknikler. G. Ocak, (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* içinde (ss.210- 273). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Ocak, G., Eğmir, E. ve Ocak, İ. (2016). Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Journal of Education Faculty*, 18(1), 63-91.
- Onwuegbuzie, A. J. (2001). Critical thinking skills: A comparison of doctoral-and master's-level students. *College Student Journal*, 35(3), 477-481.
- Overton, J.C. (1995). *An investigation of the effects of thinking skills instruction on academic achievement and the development of critical and creative thinking skills of second, fourth and sixth grade students*. Unpublished Doctoral Dissertation The University Of Alabama.
- Öğülmüş, S. (2005). Milli eğitim bakanlığı ilköğretim programları tanıtım semineri (4-8 Nisan).
- Önder, A. (2004). *Yaşayarak öğrenme için eğitici drama kuramsal temellerle uygulama teknikleri ve örnekleri*. (Altıncı Baskı) İstanbul: Epsilon Yayınevi.
- Özcan, G. (2007). *Problem Çözme Yönteminin Eleştirel Düşünme Ve Erişkiye Etkisi*. Doktora Tezi, İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Özçınar, H. N. (1996). *Enhancing Critical Thinking Skills Of PreparatoryUniversity Students Of English At Intermediate Level*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Özdemir, D. (2006). *Sosyal Bilgiler Dersinin Düşünme Becerilerini Kazandırma*

- Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Özdemir, M. (1998). *Hayat Bilgisi Öğrenme Ve Öğretme Etkinlikleri*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Özdemir, S. M. (2005). Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (3), 297 – 314.
- Özdemir, S. ve Yalın, H. İ. (2007). Web Tabanlı Asenkron Öğrenme Ortamında Bireysel ve İş birlikli Problem Temelli Öğrenmenin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 79-94.
- Özden, Y. (1998). *Öğrenme ve Öğretme (2. Baskı)*. Ankara: PEGEM Yayınları.
- Özensoy A. U. (2011). *Eleştirel Okumaya Göre Düzenlenmiş Sosyal Bilgiler Dersinin Eleştirel Düşünme Becerisine Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Özensoy, A. (2012). Eleştirel okumaya göre düzenlenmiş sosyal bilgiler dersiyle ilgili öğrencilerin görüşleri, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 187-202.
- Özgür, N. (2007). *Öğretmen soruları: eleştirel düşünmeye teşvik ediyorlar mı?* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Öztürk, N. ve Ulusoy, H. (2008). Lisans ve yüksek lisans hemşirelik öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri ve eleştirel düşünmeyi etkileyen faktörler. *Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi*, 1(1), 15-25.
- Özyürek, L. (1981). *Öğretmenlere yönelik hizmet-içi eğitim programlarının etkinliği*, Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Patrick, J. J. (1986). *Critical Thinking in the Social Studies*. ERIC Digest No. 30. 19 Temmuz 2017, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED272432.pdf>
- Patrick, S. (1990). Encouraging Critical Thinking: A Strategy OfCommenting On College Papers. *College Composition And Communication*, 41,332–335.

- Paul, R. Binker., A., Jensen, K. ve Kreklau, H.(1990). *Critical thinking handbook: A guide for remodeling lesson plans in language arts, social studies and science*. Rohnerl Park, CA:Foundation for Critical Thinking.
- Polat, S. (2014). *Eleştirel düşünme becerisi öğretiminin çok yönlü incelenmesi*. Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Polat, S. (2015). The evaluation of qualitative syudies in Turkey about critical thinking skills: a meta-synthesis study. *International online journal of educational sciences*, 7(3), 229-243.
- Potts, B. (1994). *Strategies for teaching critical thinking*. ERIC No: ED 385606.
- Redfield, D. ve Rousseau, E. (1981). A Meta-Analysis On Teacher Questioning Behavior. *Review of Educational Research*, (51), 234-245.
- Reed, J. H. (1998). *Effect of a model for critical thinking on student achievement in primary source document analysis and interpretation, argumentative reasoning, critical thinking dispositions, and history content in a community college history course*. Doctoral dissertation, University of South Florida, Florida.
- Rudd, R., Baker, M. ve Hoover, T. (2000). Undergraduate agriculture student learning styles and critical thinking abilities: Is there a relationship?. *Journal of agricultural education*, 41(3), 2-12.
- Rodriquez GD. (2000). Demographics and Disposition as Predictors Of The Application Of Critical Thinking Skills In Nursing Practice. Unpublished Doctoral Dissertation, Colorodo State University, Fort Collins, CO.
- Sakallı, M., Hürsen, Ç. ve Özçınar, Z. (2006). Öğretmen adaylarının gözlemlerine göre öğretmenlerin öğretim yöntemlerini kullanma sıklıkları. In *6th International Educational Technology Conference. KKTC, Doğu Akdeniz Üniversitesi*.
- Saygılı, H. (2000). *Problem çözme becerisi ile sosyal ve kişisel uyum arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Schafersman, S. D. (1991). *An introduction to critical thinking*. 1-13, Retrieved July, 5, 2017 from <http://smartcollegeplanning.org/wp-content/uploads/2010/03/Critical-Thinking.pdf>

- Seferoğlu, S. ve Akbıyık, C. (2006). Eleştirel düşünme ve öğretimi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (30), 193-200.
- Semerci, N. (2010). Sınıf öğretmenlerinin ilköğretim programında yer alan temel becerilerden eleştirel düşünmenin geliştirilmesine yönelik görüşleri. *E- journal of new World sciences Academy*, 5(3), 1070-1091.
- Senemoğlu, N. (1996). Yaratıcılık ve öğretmen nitelikleri. *Yaratıcılık ve Eğitim Paneli*. Ankara: Kara Harp Okulu.
- Simpson, E. ve Courtney, M. (2002). Critical thinking in nursing education: Literature review. *International Journal Of Nursing Practice*, 8(2), 89-98.
- Shin, K.R., Lee, .J.H., Ha, J.Y. ve Kim, K.H. (2006). Critical thinking dispositions in baccalaureate nursing students. *Journal of Advanced Nursing*, 56(2), 182–189.
- Sönmez, V. (1993). Yaratıcı Okul, Öğretmen, Öğrenci. Ayşegül Ataman (Ed). *Yaratıcılık ve Eğitim XVII. Eğitim Toplantısı*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları No:17.
- Sönmez, V. (1998). *Hayat Bilgisi Öğretimi ve Öğretmen Kılavuzu*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2003). Program geliştirmede öğretmen el kitabı. (10. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2008). Eğitim felsefesi. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sünbül, A. M. ve Yılmaz, H. (2000). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Konya: Mikro Basım Dağıtım.
- Şahinel, S. (2001). *Eleştirel düşünme becerileri ile tümleşik dil becerilerinin geliştirilmesi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Şahinel, S. (2002). *Eleştirel Düşünme*. Ankara: PegemA yayıncılık.
- Şenşekerci, E. ve Bilgin, A. (2008). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(14), 15-43.
- Tan, Ş., Kayabaşı, Y. ve Erdoğan, A. (2003). *Öğretimi planlama ve değerlendirme*. (4.Basım). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Tanrıverdi, B. (2012). Eleştirel düşünme becerilerini geliştirmesi açısından öğretmen eğitimi programlarının değerlendirilmesi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 47, 23-40.
- Taşpınar, M. (2010). *Kuramdan uygulamaya öğretim ilke ve yöntemleri*. (4.Baskı). Ankara: Data Yayınları.
- Tekindal, S. (2005), *Hedefler ile hedef davranışları belirleme ve yazma Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Thompson B. C. (2001). *An Analysis Of Critical Thinking Ability And Learning Styles Of Entering Seminary Students*. Unpublished Doctoral Dissertation, The Southern Baptist Theological Seminary, Louisville, KY.
- Titiz, T. (2001). *Ezbersiz Eğitim Yol Haritası*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tok, E. (2008). *Düşünme becerileri eğitimi programının okul öncesi öğretmen adaylarının eleştirel, yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Tok, T. N. (2007). Etkili öğretim için yöntem ve teknikler. A. Doğanay, (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri içinde* (ss. 161 – 214). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tokyürek, T. (2001). *Öğretmen Tutumlarının Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Torres, R. M. ve Cano, J. (1995). Learning style: A factor to critical thinking. *Journal of Agricultural Education*, 36(4), 55-62.
- Torun, N. (2011). *Fen ve teknoloji öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile duygusal zeka düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi, Çukurova üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Tsui, L. (1999). Courses and instruction affecting critical thinking. *Research in Higher Education*, 40 (2), 185–198.
- Turan, M. (2012). *İlköğretim 3. sınıf hayat bilgisi dersinde öğrencilere eleştirel düşünme becerisini kazandırmak için önerilen etkinliklerin öğretmenler*

tarafından kullanılma sıklıkları (Siirt İli Örneği),Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

Tümekaya, S., Aybek, B. ve Aldağ, H. (2009). An investigation of university students' critical thinking disposition and perceived problem solving skills. *Eurasian Journal of Educational Research*, 36, 57-54.

Tümekaya, S. (2011). Fen bilimleri öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve öğrenme stillerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 215-234.

Ulusoy, K. (2009). Lise öğrencilerinin Tarih dersinin işlenişi ile ilgili düşünceleri Ankara örneği. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(1), 417-434.

Uşun, S. (2008). Öğretim ilkeleri stratejileri yöntemleri ve teknikleri. (1. Baskı). S. Uşun, (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* (1. Baskı) içinde (ss. 147-203). İstanbul: Kriter Yayınevi.

Uysal, A. (1998). *Sosyal Bilimler Öğretim Yöntemlerinin Eleştirci Düşünme Gücünün Gelişmesindeki Rolü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Malatya İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

Uzunboylu, H. ve Hürsen, Ç. (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Varaki, B. S. (2006). A reflection on three Web-based teaching critical thinking: toward a compromise approach. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39(2), 177-191.

Vural, R. A. ve Kutlu, O. (2004). Eleştirel düşünme: ölçme araçlarının incelenmesi ve bir güvenirlik çalışması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(2), 189-200.

Walker, S. E. (2003). Active learning strategies to promote critical thinking. *Journal of athletic training*, 38(3), 263-267.

Weinstock, M., Assor, A., Broide, G. (2008). Schools as promoters of moraljudgement: the essential role of teachers' encouragement of critical thinking. *Social Psychology Education*, 12(1), 137-151.

- Williams, K. A. (2002). *Measurement of critical thinking in college students: Assessing the model*. Unpublished Doctoral dissertation, James Madison University.
- Wilson, B. G. (1996). *Constructivist learning environments: Case studies in instructional design*. Educational Technology.
- Yağcı, R. (2008). *Sosyal bilgiler öğretiminde eleştirel düşünme: İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler öğretiminde, öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için uyguladıkları etkinliklerin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Yang, T.C. (2012). Cultivating critical thinkers: Exploring transfer of learning from pre-service teacher training to classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, 28, 1116-1130.
- Yaşar, Ş. ve Gültekin, M. (2009). Anlamlı öğrenme için etkili öğretim stratejileri. C. Öztürk, (Ed.), *Sosyal Bilgiler Öğretimi demokratik vatandaşlık eğitimi içinde* (ss.77-110). Ankara: Pegem Yayınevi.
- Yeşil, R. (2009). Sosyal bilgiler aday öğretmenlerinin sınıf içi öğretim yeterlikleri (Kırşehir Örneği). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 23-48.
- Yeşilpınar, M. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının eleştirel düşünmenin öğretimine yönelik yeterliklerine ilişkin görüşleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Yetkin, D. ve Daşcan, Ö. (2008). *İlköğretim Programı*. (Son Değişiklikleriyle). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yıldırım, A. (2005). *Türkçe ve Türk Dili Edebiyatı Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Yıldız, N. (2011). *İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersinde eleştirel düşünme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yücel, C., & Uluçınar, U. (2013). Lise öğrencilerinin öğrenme stillerinin eleştirel düşünme eğilimlerini yordama düzeyi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(4), 83-96.

- Yücel, Z. ve Koç, M. (2011). İlköğretim öğrencilerinin matematik dersine karşı tutumlarının başarı düzeylerini yordama gücü ile cinsiyet arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 10(1), 133-143.
- Yüksel, N. S., Uzun, M. S. ve Dost, Ş. (2013). Matematik Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, Özel sayı (1), 393-403.
- Zayıf, K. (2008). *Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Zhang, L. F. ve Stenberg, R. J. (2000). Are learning approaches and thinking styles related? A study in two chinese populations. *Journal of Psychology*, 134 (5), 469-489.

() Diğer (Lütfen belirtiniz.)

() Hiçbiri

Eleştirel Düşünme becerisini kazandırmak için programda ve literatürde önerilen <u>yöntemleri</u> ne sıklıkta uyguluyorsunuz?	Hiç Bir Zaman	Ara Sıra	Her Zaman
1. Anlatım (Düz Anlatım)			
2. Tartışma (Güdümlü tartışma)			
3. Araştırma – İnceleme			
4. Örnek Olay İncelemesi			
5. Problem Çözme			
6. İş birlikli Öğrenme			
7. Gösterip Yaptırma			
8. Görüş geliştirme			
Eleştirel Düşünme becerisini kazandırmak için programda ve literatürde önerilen <u>teknikleri</u> ne sıklıkta uyguluyorsunuz?	Hiç Bir Zaman	Ara Sıra	Her Zaman
9. Soru-cevap			
10. Beyin Fırtınası			
11. Görsel Okuma			
12. Canlandırma			
13. Rol Oynama			
14. Analoji			
15. Altı Şapka Düşünme Tekniği			
16. Konuşma Halkası			
17. Münazara			
18. Gözlem			

Eleştirel Düşünme becerisini kazandırmak için programda ve literatürde önerilen <u>etkinlikleri</u> ne sıklıkta uyguluyorsunuz?	Hiç Bir Zaman	Ara Sıra	Her Zaman
19. Açık uçlu sorular sorma etkinliği			
20. Karşılaştırmalar yaptırma etkinliği			
21. Neden sonuç ilişkisi oluşturma etkinliği			
22. Doğru ve yanlış bilgileri ayırt ettirme etkinliği			
23. Kendi davranışlarını değerlendirme etkinliği			
24. Çıkarımda bulunma etkinliği			
25. Eşleştirme yaptırma etkinliği			
26. Görüş bildirme etkinliği			
27. Nedenini açıklama etkinliği			
28. Farklı durumlar arasında ilişki kurma etkinliği			
29. Görüşme yapma etkinliği			
30. Hava durumu gözlem yapma etkinliği			
31. Benzerlik farklılık buldurma etkinliği			
32. Çelişkili durumlar yaratma etkinliği			
33. Empati kurdurma etkinliği			

Eleştirel Düşünme becerisini kazandırmak için uyguladığınız etkinlikler sırasında aşağıdaki <u>sorunlardan</u> hangileri ile karşılaşıyorsunuz? (İlgili seçeneklerden size uygun olanı (X) işareti ile belirtiniz.)	
34.Konuların öğrenci seviye, ilgi ve ihtiyaçlarına hitap etmemesi	
35.Programdaki kazanımların fazlalığı	
36.Öğretmen yeterliliklerinin düşük olması	
37.Sınıfların kalabalık olması	
38.Okulun fiziksel açıdan uygun olmaması	
39.Okulun teknolojik donanımının yetersiz olması	
40.Zaman yetersizliği	
41.Velilerin ilgisizliği	
42.Diğer (Lütfen belirtiniz.)	

**EK 2: Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerisinin
Kazandırmak İçin Önerilen Yöntem, Teknik ve Etkinlikleri Kullanma
Eğilimlerine Yönelik Görüşme Formu**

Değerli Öğretmenim,

Gaziantep Üniversitesi'nde yüksek lisans öğrencisiyim. 'Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerisi Kazandırmak İçin Önerilen Yöntem Ve Teknikleri Kullanma Eğilimleri' konulu bir araştırma yapmaktayım. Bu bağlamda programda ve ilgili literatürde eleştirel düşünme becerisini kazandırmak için önerilen yöntem, teknik ve etkinlikleri kullanma sıklıklarınız hakkında bilgi edinmek ve eleştirel düşünme becerisini kazandırırken ne gibi sorunlarla karşılaştığınız hakkında görüşlerinizi belirlemek amaçlanmaktadır. Bu araştırmanın sonuçları daha sonra geliştirilecek programların niteliğinin geliştirilmesinde önemli katkı sağlayacaktır.

Görüşme boyunca söylenenler gizli tutulacak ve isimleriniz araştırma yazısında geçmeyecektir. Araştırmaya sağlayacağınız katkılardan dolayı teşekkür ederim.

Gözde Baştopçu

A.KİŞİSEL BİLGİLER	
Cinsiyetiniz: ()Kadın ()Erkek	Okuttuğunuz Sınıf Kademesi:
Kıdeminiz (Yıl olarak):	Sınıf Mevcudunuz:
Mezun Olduğunuz Okul Türü:	

B. ANKET SORULARI

1. Öğrencilerinize eleştirel düşünme becerisi kazandırmak için herhangi bir çalışma yapıyor musunuz?

Evet () Ne gibi çalışmalar yapıyorsunuz, açıklar mısınız?

.....

.....

.....

Hayır () Neden?

.....

.....

.....

Programda önerilen yöntemler:

- | | |
|--------------------------------|--------------------------|
| I. Anlatım | II. Tartışma |
| III. Araştırma-İnceleme | IV. Örnek Olay |
| İncelemesi | |
| V. Problem Çözme | VI. Problem Çözme |
| VII. İşbirlikli Öğrenme | VIII. Gösterip |
| Yaptırma | |
| IX. Görüş Geliştirme | |

2. Hayat Bilgisi dersinde öğrencilerinize eleştirel düşünme becerisi kazandırmak için yukarıdaki yöntemlerden hangisini/hangilerini tercih ediyorsunuz? Lütfen yazınız.

.....

.....

3. Yukarıda belirttiğiniz yöntemi/ yöntemleri tercih etme sebebiniz nedir? Lütfen yazınız.

.....

.....

.....

Programda önerilen teknikler:

- | | |
|----------------------------|---------------------------------|
| I. Soru- cevap | II. Beyin Fırtınası |
| III. Görsel Okuma | IV. Görsel Okuma |
| V. Canlandırma | VI. Rol Oynama |
| VII. Analoji | VIII. Altı Şapka Düşünme |
| Tekniği | |
| IX. Konuşma Halkası | X. Münazara |

XI. Gözlem

4. Hayat Bilgisi dersinde öğrencilerinize eleştirel düşünme becerisi kazandırmak için yukarıdaki tekniklerden hangisini/hangilerini tercih ediyorsunuz? Lütfen yazınız.

.....

.....

.....

5. Yukarıda belirttiğiniz teknik/teknikleri tercih etme sebebiniz nedir? Lütfen yazınız.

.....

.....

.....

Programda önerilen etkinlikler:

- | | |
|--|---|
| I. Açık uçlu sorular sorma | IX. Nedenini Açıklama |
| II. Karşılaşma Yapma | X. Eşleştirme yapma |
| III. Neden-sonuç ilişkisi kurma | XI. Görüşme yapma |
| IV. Doğru yanlış bilgileri ayırt etme | XII. Hava durumu gözlemi yapma |
| V. Öz değerlendirme yapma | XIV. Benzerlik ve farklılıklarını bulma |
| VI. Çıkarımda bulunma | XV. Çelişkili durumlar yaratma |
| VII. Farklı durumlar arasında ilişki kurma | XVI. Empati kurma |
| VIII. Görüş bildirme | |

6. Hayat Bilgisi dersinde öğrencilerinize eleştirel düşünme becerisi kazandırmak için *en sık kullandığınız etkinlik* yukarıdakilerden hangisidir? Lütfen yazınız.

.....

7. Yukarıda belirttiğiniz etkinliği *en sık* kullanma sebebiniz nedir? Lütfen yazınız.

.....

8. Hayat Bilgisi dersinde öğrencilerinize eleştirel düşünme becerisi kazandırmak için *en seyrek kullandığınız etkinlik* yukarıdakilerden hangisidir? Lütfen yazınız.

.....

9. Yukarıda belirttiğiniz etkinliği *en seyrek* kullanma sebebiniz nedir? Lütfen yazınız.

.....

10. Kitapta size önerilen etkinlikler dışında eleştirel düşünme becerisini geliştirmeye yönelik uyguladığınız farklı etkinlikler var mı? Açıklar mısınız?

.....

EK 3: Valilik İzin Yazısı



T.C.
GAZİANTEP VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 34659092/605.01/905665
Konu : Araştırma İzin Talebi

23/01/2017

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesinin 09/01/2017 tarihli ve 26682441/302.05.01-4 sayılı yazısı.

Gaziantep Üniversitesi Temel Eğitim Bölümü Öğretim Üyesi Yrd.Doç.Dr. Melike ÖZYURT' un " Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerisi Kazandırmak İçin Önerilen Yöntem, Teknik ve Etkinlikleri Kullanma Eğilimleri " konulu tez çalışması kapsamında, ekte belirtilen İlimiz Şahinbey ve Şehitkamil ilçelerinde bulunan ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerine anket uygulama isteği, ilgi yazıda belirtilmektedir.

Bu kapsamda Gaziantep Üniversitesi Temel Eğitim Bölümü Öğretim Üyesi Yrd.Doç.Dr. Melike ÖZYURT' un tez çalışma isteği, Bakanlığımız Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 07.03.2012 tarihli ve 3616 (2012/13) sayılı genelgesi kapsamında değerlendirilmiş olup; araştırmacının, araştırmasının bitiminden itibaren 15 gün içerisinde araştırma sonuçlarını 2 kopya halinde CD içerisinde Müdürlüğümüze bildirmesi şartıyla, ekte belirtilen İlimiz Şahinbey ve Şehitkamil ilçelerinde bulunan ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerine, eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde ve gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanması, Müdürlüğümüz Ar-Ge bürosu bünyesinde oluşturulan komisyonun uygunluk raporu doğrultusunda uygun mütalaa edilmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde; Olurlarınıza arz ederim.

Cengiz METE
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
.../01/2017

Faik ARICAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Yeni Valilik Binası 5. Kat Büyükşehir/Gaziantep
Elektronik Ağ: www.gaziantep.meb.gov.tr
e-posta: gaziantepmem@meb.gov.tr

Şb.Müd.Abdurrahman AŞKAR-Strateji Geliştirme Şef E. YILDIRIM
Tel: (0342) 231 10 58 -4450
Faks:(0342) 232 24 10

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 4500-4ebd-3704-9ae6-413b kodu ile teyit edilebilir.

Ek 4: Kaymakamlık İzin Yazısı



T.C.
GAZİANTEP VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 34659092-605.01-E.985083
Konu : Araştırma İzin Talebi

24.01.2017

..... KAYMAKAMLIĞINA
(İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü)

Gaziantep Üniversitesi Temel Eğitim Bölümü Öğretim Üyesi Yrd.Doç.Dr. Melike ÖZYURT' un " Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerisi Kazandırmak İçin Önerilen Yöntem, Teknik ve Etkinlikleri Kullanma Eğilimleri " konulu tez çalışması kapsamında, ekte belirtilen ilçeniz ilkokullarında görev yapan sınıf öğretmenlerine anket uygulama isteğinin uygun görüldüğüne ilişkin 23/01/2017 tarihli ve 605.01/905665 sayılı Valilik oluru ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Vafis MUNİS
Vali a.
Millî Eğitim Müdür V.

EKLER:

- 1-Valilik Onayı (1 Sayfa)
- 2- Anket (2 Sayfa)
- 3- Liste (1 Sayfa)

DAĞITIM:

Şahinbey ve Şehitkamil
İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne

Yeni Valilik Binası 5. Kat Büyükşehir/Gaziantep
Elektronik Ağ: www.gaziantep.meb.gov.tr
e-posta: gaziantepm@meb.gov.tr

Şb.Müd.Abdurrahman AŞKAR-Strateji Geliştirme Şefi E. YILDIRIM
Tel: (0342) 231 10 58 - 4450
Faks: (0342) 232 24 10

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden ad7b-ec00-3b90-bf97-3cbd kodu ile teyit edilebilir.

Scanned by CamScanner

EK 5: İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Yazısı



T.C.
ŞEHİTKAMİL KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 49644679-600-E.1039117
Konu: Araştırma İzin Talebi.

25.01.2017

MÜDÜRLÜĞÜNE
ŞEHİTKAMİL

Gaziantep Üniversitesi Temel Eğitim Bölümü Öğretim Üyesi Yrd.Doç.Dr. Melike ÖZYURT' un " Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerisi Kazandırmak İçin Önerilen Yöntem, Teknik ve Etkinlikleri Kullanma Eğilimleri " konulu tez çalışması kapsamında, okulunuz öğretmenine anket uygulama isteğinin uygun görüldüğüne dair Valilik Makamının 23/01/2017 tarihli ve 605.01/905665 sayılı onayı ekte gönderilmiştir.

Bilgi ve gereğini rica ederim.

Cüneyit ÇULCU
Müdür a.
Şube Müdürü

EKLER:
1-Onay (1 Adet)
2-Liste (1 Sayfa)

DAĞITIM:
Ekli listede adı geçen on yedi (17) ilkokul müdürlüğüne yazılmıştır.

Güvenli Elektronik İmza:
Aslı ile Aynıdır.
25.01.2017
M. KAYA

ADRES: Yaprak Mah.Sinler Sk.No:18/A (Münif Paşa I.Ö.Ok. Binası) Şehitkamil/GAZİANTEP
Ayrıntılı bilgi için İrtibat: Şube Müdürü: Cüneyit ÇULCU
AR-GE Şefi: Hüseyin ŞİKOĞLU V.H.K.1 Murat KAYA
TEL : (0342) 3232429-FAKS (0342) 3261193

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden e968-b656-39d7-a9b0-7e95 kodu ile teyit edilebilir.

Scanned by CamScanner

EK 6: İzin Alınan Okulların Listesi

İZİN ALINACAK OKULLAR

- 1- Şahinbey Kaplan Kardeşler İlkokulu
- 2- Şehitkamil Kıbrıs İlkokulu
- 3- Şehitkamil Umut İlkokulu
- 4- Şahinbey 100. Yılı İlkokulu
- 5- Şehitkamil Türkan Mehmet Akcan İlkokulu
- 6- Şahinbey Mete Uygun İlkokulu
- 7- Şahinbey Gazi Mustafa Kemal İlkokulu
- 8- Şahinbey Dr.Nilüfer Mustafa Özyurt İlkokulu
- 9- Şehitkamil Abdullah Kepkep İlkokulu
- 10- Şehitkamil Ahmet Yesevi İlkokulu
- 11- Şehitkamil Emine Mustafa Humanızlı İlkokulu
- 12- Şehitkamil Sani Konukoğlu İlkokulu
- 13- Şehitkamil Empati İlkokulu
- 14- Şehitkamil Hasan Katıkcı İlkokulu
- 15- Şehitkamil Nefise Necip Teymur İlkokulu
- 16- Şahinbey Dr.Cemil Karşigil İlkokulu
- 17- Şehitkamil Adil Kasap Seçkin İlkokulu
- 18- Şehitkamil Dülük İlkokulu
- 19- Şehitkamil Fehime Güleç İlkokulu
- 20- Şehitkamil Aysel Tekinalp İlkokulu
- 21- Şehitkamil Bülbülzade Abdullah Edip İlkokulu
- 22- Şehitkamil Nilgün Özkan Akınalan ilkokulu
- 23- Şehitkamil Özel Mutafoğlu İlkokulu
- 24- Şehitkamil Özel Gaziantep Koleji İlkokulu
- 25- Şahinbey Erikli Kavaklık Rotary Kulübü İlkokulu
- 26- Şahinbey Mehmetçik İlkokulu
- 27- Şahinbey 25 Aralık İlkokulu
- 28- Şahinbey Karataş İMKB İlkokulu



ÖZGEÇMİŞ

1990 yılında Yozgat'ta doğdu. Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü'nden 2012 yılında mezun oldu. Yüksek lisans derecesi için 2017 yılında “Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisi kazandırmak için önerilen yöntem ve teknikleri kullanma eğilimleri” konulu tezi ile Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı'ndan aldı. Gözde Baştopçu İngilizceyi orta derecede bilmektedir. 2014 yılından beri sınıf öğretmeni olarak çalışmaktadır.

Gözde Baştopçu

VITAE

Gozde Bastopcu was born in 1990. She was graduated from the Education Faculty of Karadeniz Technical University in 2012. She has received her master's degree from the Department of Educational Sciences of Gaziantep University, Institute of Education Sciences in 2017. Her thesis is about “The Tendency of Applying Recommended Methods and Techniques Used by Classroom Teachers in order to Develop Critical Thinking “. Gozde is moderately fluent in English. She is working as a classroom teacher since 2014.

Gözde Baştopcu