TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

YÜKSEKÖĞRETİMDE YURTTAŞLIK EĞİTİMİ BAĞLAMINDA ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİNE YÖNELİK BİR EYLEM ARAŞTIRMASI

Arzu SALDIRAY

DOKTORA TEZİ

ADANA / 2022

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

YÜKSEKÖĞRETİMDE YURTTAŞLIK EĞİTİMİ BAĞLAMINDA ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİNE YÖNELİK BİR EYLEM ARAŞTIRMASI

Arzu SALDIRAY

Danışman: Prof. Dr. Ahmet DOĞANAY
Jüri Üyesi: Prof. Dr. Mediha SARI
Jüri Üyesi: Doç. Dr. Mustafa YAŞAR
Jüri Üyesi: Doç. Dr. Melis YEŞİLPINAR UYAR
Jüri Üyesi: Doç. Dr. Senar ALKIN ŞAHİN

DOKTORA TEZİ

ADANA / 2022

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne;

Bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalında DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Prof. Dr. Ahmet DOĞANAY
(Danışman)

Üye: Prof. Dr. Mediha SARI

Üye: Doç. Dr. Mustafa YAŞAR

Üye: Doç. Dr. Melis YEŞİLPINAR UYAR

Üye: Doç. Dr. Senar ALKIN ŞAHİN

ONAY
Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylarım.
…/…/2022

Prof. Dr. Serap ÇABUK
Enstitü Müdürü

NOT: Bu tezde kullanılan ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

ETİK BEYANI

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmasında yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu,

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim. …. / …. / 2022

Arzu SALDIRAY

ÖZET

YÜKSEKÖĞRETİMDE YURTTAŞLIK EĞİTİMİ BAĞLAMINDA ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİNE YÖNELİK BİR EYLEM ARAŞTIRMASI

Arzu SALDIRAY

Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Danışman: Prof. Dr. Ahmet DOĞANAY
Mart 2022, 481 sayfa

Bu araştırmanın amacı, yükseköğretim öğrencilerinin yurttaşlık eğitimi bağlamında eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik eylem araştırması doğrultusunda hazırlanan uzaktan eğitim uygulamalarında, eleştirel düşünme becerilerinin kazanımına yönelik; planlama, uygulama, değerlendirme ve yansıtma çalışmalarını; öğrencilerin; yaşantı ve deneyimleri ile uygulama sürecinin yapısına ve işleyişine yönelik algılarını ve öğrencilerde eleştirel düşünme becerilerinde nasıl bir dönüşüm gerçekleştiğini incelemektir.

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden eylem araştırması kullanılmıştır. Katılımcıların belirlenmesinde ise amaçlı örnekleme yöntemlerinden "ölçüt örnekleme" yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları 2020/2021 akademik yılında İç Anadolu Bölgesinde bulunan bir üniversitenin eğitim fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi programında lisans dersi olarak okutulan "*Günümüz Dünya Sorunları*" dersini yürüten akademisyen, bu dersi alan ve araştırmaya gönüllü katılan 30 öğretmen adayı ve Araştırmacı olmuştur. Veri toplama süreci, Ekim 2020- Ocak 2021 tarihleri arasında uygulama yapılan üniversitenin Covid-19 Pandemisi sebebiyle aldığı karar doğrultusunda uzaktan eğitim aracılığıyla gerçekleşmiştir. Verilerin toplanmasında görüşme, odak grup görüşmesi ve doküman incelemesi yöntemleri kullanılmıştır. Veri toplama araçları; çevrimiçi ZOOM dersleri, öğrenci ürünleri, yarı yapılandırılmış görüşme formu, yarı yapılandırılmış odak grup görüşme formu ve WhatsApp yazışmalarıdır. Verilerin analizinde betimsel ve içerik analizi bir arada kullanılmıştır. Toplanan veriler MAXQDA 2020 nitel veri analiz yazılımı aracılığıyla analiz edilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre beş eylem döngüsü içerisinde ele alınan, argümanı ayırt etmeye dayalı sistematik ile yazı yazma pedagojisinin bütünsel bir yaklaşım içerisinde kullanılması, ilgili eleştirel düşünme becerilerini geliştirmiştir. Bu sürecin birbirini takip eden belirgin bir örüntü içerisinde gerçekleştiği sonucuna varılmıştır.

Süreçle ilgili öğrenci deneyimlerine bakıldığında; okul kültürü ekseninde; öğrencilerin uzaktan eğitim süreçleri de dahil olmak üzere, öğrencileri pasivize eden, sınav ve puan odaklı, yorumlayıcı perspektifleri desteklemeyen hâkim normları deneyimledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal etkileşim ekseninde; araştırmacı- öğrenci etkileşiminin etkili bir deneyim sağladığı belirlenmiştir. Ayrıca, öğrencilerin birbirleriyle etkileşim ve işbirliğine dayalı sosyal gruplar oluşturarak, süreç boyunca dayanışmacı sosyal ağlar geliştirdikleri görülmüştür. Bireysel katılım sağlanan küçük sosyal grupların dışında, sınıfta belirgin ayrışmış sosyal grupların olduğu ve bu etkileşimlerin normatif yapısı sebebiyle eleştirel düşünme becerilerinin sekteye uğradığı belirlenmiştir. Güç ilişkileri ekseninde; öğrencilerin uygulamaya yönelik şaşkınlık ve merak duymalarının yanı sıra, bilişsel yüklerinin çokluğu ve pandemi şartlarından etkilendikleri belirlenmiştir. Ayrıca, diğer akademisyenlere yönelik içselleştirdikleri otorite anlayışı içerisinde, araştırmacının yer almaması sebebiyle başlangıç aşamasında uygulamaya katılmada direnç deneyimleri sergiledikleri görülmüştür. Araştırmacı- öğrenci ilişkisinin sosyal ve bilgi boyutlarındaki etkileşimlerde, hiyerarşik yapının korunduğu ve öğrencilerin diğer akademisyenlere yönelik, içselleşmiş bir tepkisellik duydukları belirlenmiştir. Toplumsal cinsiyet ekseninde; epistemolojik yeterliklerle ilgili kız öğrencilerin yoğun çaba sarfetme, öğrenme sürecinde kendinden şüphe etme, düşük kariyer beklentileri taşıma gibi deneyimleri olduğu; hem kız hem de erkek öğrencilerin bakım sorumluluğu nedeniyle akademik çalışmalarda geride kaldıkları belirlenmiştir. Öğrenme süreçlerinde, toplumsal cinsiyete karşı ilgi ve merakın olduğu ve örtük programda, toplumsal cinsiyete dayalı etkileşimlerin deneyimlendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin algılarında nasıl etkileşim ve değişimler olduğuyla ilgili; öğrencilerin, yapılan çalışmaları, kendi perspektiflerini geliştirmeyi sağlaması, insan hakları temelinde farkındalığı ve bilinçli düşünen yurttaşlık kimliğini geliştirmesi bakımından demokratik yurttaşlık yeterlikleriyle ilişkilendirdikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin anlama isteği içerisinde, eleştirel düşünme sistematiğiyle ilgili ek çalışmalar yapma, derslere ve çalışmalara etkin şekilde katılma gayreti gösterme ve bu kapsamda eleştirel okuma ve etkin dinleme yapma gibi eylemler kapsamında sürece yönelik iyimser bir algı geliştirdikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin ZOOM oturumlarından “bilişsel buradalık”;

"işlevsellik" ve "etkileşim" bakımından etkin şekilde faydalandıkları, tartışma oturumlarını verimli ve motive edici buldukları, uzaktan eğitim süreçlerinde sosyal etkileşim gereksinimi duydukları sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri temelindeki dönüşümlerine bakıldığında; öğrencilerin "argümanı ayırt etmeye yönelik sistematiği"; "tetikleyici olay" ile "keşif & bütünleştirme" aşamalarından oluşan bir süreçte kavradıkları, bu sistematiği; okuduklarına/yazdıklarına; konuşmalarına/dinlediklerine uyarlayarak bilişsel referans çerçevesi olarak epistemolojik bir farkındalık geliştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin, üstbilişsel düşünme kapsamında yazı yazmayı geliştirme ve bakış açıları edinmeleriyle ilgili özdeğerlendirmeler yaptıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin bilgiye ve kendilerine yönelik eleştirel bakış geliştirdikleri ve bu süreçte rasyonalist bir epistemoloji kullandıkları, süreç boyunca derinlemesine kavrayış ve sosyal gerçekliğe ilişkin perspektif geliştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin birbirleriyle üretken iletişim ve diyalog geliştirdikleri ve tarafsız olmayı yaşama geçirdikleri, ancak bu beceriyle ilgili zorluklar da yaşadıkları belirlenmiştir. Öğrenciler, üst bilişsel düzeyde kendi düşüncelerini ve düşünsel hatalarını değerlendirmekle birlikte uygulamaya dayalı araştırma sürecini de değerlendirmeye tabi tutmuşlardır. Ayrıca, çalışmalarda kullanılan değerlendirme ölçütlerinin kolaylaştırıcı olduğu ve bu ölçütleri anlayıp kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonuçları kapsamındaki öneriler şunlardır: Uzaktan eğitim süreçlerinde "argümanı ayırt etmeye dayalı sistematik" ile "yazı yazma pedagojisinin" bütünsel bir yaklaşım içerisinde kullanılmasıyla ilgili belirlenen işlem döngüsü, yükseköğretim programlarının uzaktan eğitim süreçlerine entegre edilerek eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde kullanılabilir. Yükseköğretim programlarında; salgın hastalıklar, göç ve mültecilik, kadın sorunları gibi sorunların bu araştırmada izlenen benzer bir süreç içerisinde ele alınması, öğrencilerde eleştirel düşünme becerilerini ve dolayısıyla demokratik yurttaşlık yeterliklerini geliştirebilir. Son olarak, okul kültüründe öğrencileri pasivize eden hakim normların değişmesi, öğrencinin öğrenme sürecine daha etkin şekilde dahil olması, öğrenciler arasında sosyal etkileşimin artırılması ve akademisyen-öğrenci etkileşiminin eşit bir ilişkiye dönüşmesi gerekmektedir.

Anahtar kelimeler: Yükseköğretimde yurttaşlık eğitimi, eleştirel düşünme becerileri, uzaktan eğitimde eleştirel düşünme becerilerinin öğretimi, eylem araştırması.

ABSTRACT

AN ACTION RESEARCH ON DEVELOPING CRITICAL THINKING SKILLS IN THE CONTEXT OF CITIZENSHIP EDUCATION IN HIGHER EDUCATION

Arzu SALDIRAY

Doctoral Dissertation, Department of Educational Sciences
Supervisor: Prof. Dr. Ahmet DOĞANAY
March 2022, 481 Pages

The purpose of this research is; in distance education applications prepared in line with the action research aimed at improving the critical thinking skills of higher education students in the context of citizenship education; to examine that planning-implementation-evaluation-reflection studies, students' lives and experiences, students' perceptions of the structure and functioning of the implementation process and how a transformation occurs about students' critical thinking skills.

In the research; was used action research design, one of the qualitative research designs. In the determination of the participants, was used the “criterion sampling” method, one of the purposive sampling methods. The participants of the research were the academician who conducted the "Contemporary World Problems" course taught as an undergraduate course in the Social Studies Education program of a university in the Central Anatolia Region in the 2020/2021 academic year, 30 pre-service teachers who took this course and voluntarily participated in the research and the Researcher. The data collection process was carried out through distance education between October 2020 and January 2021, in line with the decision taken by the university where the application was made due to the Covid-19 Pandemic. In the collection of data; interview, focus group interview and document review methods were used. Data collection tools are online ZOOM lessons, student products, semi-structured interview form, semi-structured focus group interview form and WhatsApp correspondence. Descriptive and content analysis were used together in the analysis of the data. The collected data were analyzed through the MAXQDA 2020 qualitative data analysis software.

According to the results of the research; the use of argument-based systematic and writing pedagogy in a holistic approach, which was handled in five action cycles, has improved the relevant critical thinking competencies. It was concluded that this process had taken place in a successive and distinct pattern.

Considering the student experiences related to the process; on the axis of school culture, including the distance education processes of students; it was concluded that they experienced the dominant norms that pacified the students, focused on exam-points, and did not support interpretive perspectives. On the axis of social interaction; it was determined that the researcher-student interaction provided an effective experience. In addition, it was observed that students developed solidarity social networks throughout the process by forming social groups based on interaction and cooperation with each other. It was determined that apart from the small social groups with individual participation, there were clearly differentiated social groups in the classroom and critical thinking competencies were interrupted due to the normative nature of these interactions. On the axis of power relations; in addition to the students' surprise and curiosity about the application, it was determined that the students were affected by the multitude of cognitive loads and pandemic conditions. In addition, it was that they exhibited resistance experiences in participating in the practice at the initial stage, due to the fact that the researcher was not involved in the understanding of authority they internalized towards other academicians. On the axis of power relations; in addition to the students' surprise and curiosity about the application, it was determined that the students were affected by the multitude of cognitive loads and pandemic conditions. In addition, it was observed that they exhibited resistance experiences in participating in the practice at the initial stage, due to the fact that the researcher was not involved in the understanding of authority they internalized towards other academicians. It was determined that the hierarchical structure was preserved in the interactions in the social and knowledge dimensions of the researcher-student relationship and the students felt an internalized reactivity towards other academicians. On the axis of gender; it was determined that female students had experiences such as making intense efforts, self-doubt in the learning process, and having low career expectations related to epistemological competencies and both female and male students lagged behind in academic studies due to care responsibilities. It was concluded that there was an interest and curiosity towards gender in the learning processes and that gender-based interactions were experienced in the hidden curriculum.

Regarding how there were interactions and changes in students' perceptions; it was determined that students associated the studies with democratic citizenship competencies in terms of enabling them to develop their own perspectives, developing awareness on the basis of human rights and a conscious thinking citizenship identity. It was determined that students developed an optimistic perception towards the process within the scope of activities such as making additional studies on the systematic of critical thinking, making an effort to participate in classes and studies actively, and in this context, doing critical reading and active listening, in their desire to understand. It was concluded that the students benefited from the ZOOM sessions effectively in terms of “cognitive presence”, “functionality” and “interaction”, that they found the discussion sessions productive and motivating, and that they needed social interaction in the distance education processes.

When the transformations of students on the basis of their critical thinking competencies were examined; it was concluded that the students comprehended the systematic of distinguishing the argument in a process consisting of "triggering event" and "discovery & integration" stages and that they developed an epistemological awareness as a cognitive frame of reference by adapting the systematic to what they read/write, speak/listen. It was determined that students made self-assessments about improving writing and acquiring perspectives within the scope of metacognitive thinking. It was concluded that the students developed a critical view towards knowledge and themselves, used a rationalist epistemology in this process, and developed a deep understanding and perspective on social reality throughout the process. It was determined that the students developed productive communication and dialogue with each other and practiced being impartial, but they also experienced difficulties related to this skill. While the students evaluated their thoughts and intellectual errors at the metacognitive level, they also evaluated the application-based research process. In addition, it was concluded that the evaluation criteria used in the studies were facilitating and that they understood and used these criteria.

The recommendations within the scope of the research results are as follows: The process cycle determined for the use of “argument-based systematic” and “writing pedagogy” in a holistic approach in distance education processes can be used to develop critical thinking skills by integrating higher education programs into distance education processes. In higher education programs; Addressing issues such as epidemics, migration and refugee issues, and women's issues in a similar process to the one followed in this

research can improve students' critical thinking skills and thus democratic citizenship competencies. Finally, the prevailing norms that pacify students in school culture should change, students should be more actively involved in the learning process, social interaction among students should be increased, and academician-student interaction should turn into an equal relationship.

Keywords: Citizenship education in higher education, critical thinking skills, teaching critical thinking skills in distance education, action research.

ÖN SÖZ

"Benim için önemli olan, anlamaktır" diyor Hannah Arendt. *Anlama*, ancak başkalarıyla birlikte yapılabilen politik bir eylemdir. *Anlamak* için başkalarının görüşlerini öğrenmek ve dikkate almak, onların "zihinlerine konuk olmak", sonra da anlama eyleminin sonuçlarını açık bir tartışma içinde başkalarıyla paylaşmak gerekir. Düşünme ise insanın dünyayı anlamada kullandığı zihinsel bir süreçtir. Düşünmenin de ahlaki ve politik bir önemi vardır. Düşünme sürecine girmeksizin, hakiki anlama olmaksızın koşullara pasif ya da sessizce razı olan yurttaşlar, şüphesiz ki itaatkâr bireyler olacaklardır. Nitekim eleştirel düşünmenin gerektirdiği zihinsel becerileri kullanamayan kişilerin bağımsız ve özgür bireyler olmaları beklenemez. Üniversitelerin, demokratik bir yaşamın kurulması ve sürdürülmesi adına, uyumlu ve itaatkâr yurttaşlar değil, düşünebilen ve özerk olabilen bireyler yetiştirmesi gerekmektedir.

Hannah Arendt'in, düşünme çabası içerisinde anlamaya çalışan, dünyaya karşı sorumluluk duyan, politikaya aktif katılım sağlayan yurttaşlık anlayışı bu araştırmanın ortaya çıkmasındaki esin kaynaklarından birisidir. Arendt'in fikirlerinden esinlenerek ele aldığım doktora tez çalışmamda, yol boyunca beni anlamaya ve yol göstermeye çalışan, başta doktora tez danışmanım Prof. Dr. Ahmet DOĞANAY olmak üzere, Prof. Dr. Mediha SARI ve Doç. Dr. Mustafa YAŞAR hocalarıma ne kadar teşekkür etsem azdır… İyi ki bu yolculuğumda sizlerle çalışmışım. Doktora tez jüriliğimi kabul etme nezaketi gösteren, tezimi büyük bir dikkat ve özenle okuyup değerli eleştiriler sunarak bana destek olan; Doç. Dr. Melis YEŞİLPINAR UYAR ve Doç. Dr. Senar ALKIN ŞAHİN'e çok teşekkür ederim. Eylem araştırmasına büyük zorluklarla ama bir o kadar da candan bir samimiyetle katılarak, bana "zihinlerine konuk olma" şansı tanıyan, geleceğe dair umutlarımı yeşerten sevgili öğrencilerime, ne kadar teşekkür etsem az kalır. Uzaktan eğitim aracılığıyla görüşmüş olsak da sizleri hiç unutmayacağım. Ayrıca, araştırmanın gerçekleşmesinde ortaya koyduğu anlayış ve destekle veri toplama sürecini mümkün kılan, dönemin Eğitim Fakültesi Dekanı Prof. Dr. Ali MEYDAN'a en içten teşekkürlerimi iletmek istiyorum.

"*Anladım neden yorgunluk, gülümserlik getiriyor insana*" diyor İsmet Özel. Araştırma boyunca Pandemi şartları nedeniyle sürekli deneyimlediğim belirsizlik ve zorlu koşullar, ruhen ve bedenen yorgunluk sebebi olsa da, çalışmaya verdiğim emeğin tatlı bir yorgunluğa dönüşmesi beni hep mutlu etti. Yorgunluğumun, tatlı bir mutlulukla

sürmesini sağlayan, ilerlediğim yolda emin adımlarla yürümemde varlıklarıyla bana destek olan, sevgili kızım Hena ve kız kardeşim Mehtap'a minnettarım.

"Bu dünyadan ayrılırken iyi bir insan olmuş olmaktan çok, ardımda daha iyi bir dünya bırakmış olmayı isterim" diyen Hannah Arendt'in sözleriyle çalışmamı noktalarken, bu araştırmanın daha iyi bir dünya için bir vesile olmasını ümit ediyorum.

Bu araştırma, SDK-2021-13649 nolu proje kapsamında Çukurova Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi tarafından desteklenmiştir.

Arzu SALDIRAY

Adana / 2022

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖZET ..... **iv**
ABSTRACT ..... **vii**
ÖN SÖZ ..... **xi**
TABLOLAR LİSTESİ ..... **xviii**
ŞEKİLLER LİSTESİ ..... **xxii**
EKLER LİSTESİ ..... **xxiv**

BÖLÜM I
GİRİŞ

1.1. Problem 2
1.2. Araştırmanın Amacı 9
1.3. Araştırmanın Önemi 9
1.4. Sınırlılıklar 11
1.5. Tanımlar 11

BÖLÜM II
KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. "Yurttaşlık" Kavramına İlişkin Kuramsal Çerçeve 14
2.1.1. Yurttaşlığın Tarihçesi 14
2.1.1.1. Klasik Dönemde Yurttaşlık (Antik Yunan ve Roma) 15
2.1.1.2. Modern Dönemde Yurttaşlık 16
2.1.1.3. Günümüzde Yurttaşlık 18
2.1.2. Yurttaşlığın Farklı Anlamları 19
2.2. "Yurttaşlık" Kavramına İlişkin Pedagojik Çerçeve 23
2.2.1. Yurttaşlık Eğitimine İlişkin Pedagojik Yaklaşımlar 23
2.2.1.1. Eleştirel Yurttaşlık Yaklaşımı 25
2.2.1.2. Eleştirel Pedagoji 27
2.2.1.3. Eleştirel Pedagojinin Ayırt Edici Özellikleri 29
2.2.1.4. Eleştirel Yurttaşlık Yaklaşımının Kuramsal Çerçevesi 31

2.2.1.5. Eleştirel Yurttaşlık Yaklaşımında Kullanılan Pedagojik Uygulamalar 34
2.3. Düşünme Nedir? 36
2.3.1. Üst Düzey Düşünme Becerileri 38
2.3.1.1. Eleştirel Düşünme 39
2.3.1.1.1. Eleştirel Düşünme Yeterlikleri 43
2.3.1.1.1.1. Eleştirel Düşünme Eğilimleri 43
2.3.1.1.1.2. Eleştirel Düşünme Becerileri 46
2.3.1.1.2. Eleştirel düşünme becerilerinin Geliştirilmesi 49
2.3.1.1.2.1. Öğretmenin Rolü 50
2.3.1.1.2.2. Argümantasyon 51
2.3.1.1.2.3. Yazı Yazma 52
2.3.1.1.2.4. Sınıf Tartışması 53
2.4. İlgili Araştırmalar 54
2.4.1. Yurt İçinde Yurttaşlık Yeterlilikleri İle İlgili Yapılan Çalışmalar 54
2.4.2. Yurt İçinde Düşünme Becerileri İle İlgili Yapılan Çalışmalar 58
2.4.3. Yurttaşlık Eğitimi Bağlamında Eleştirel Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesiyle İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar 63
2.4.4. İlgili Araştırmaların Değerlendirilmesi 71

BÖLÜM III
YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli ve Deseni 73
3.1.1. Eylem Araştırması Süreci 74
3.2. Araştırma Ortamı 77
3.3. Araştırmanın Katılımcıları 79
3.3.1. Öğrenciler 79
3.3.2. Lisans Dersini Yürüten Akademisyen 80
3.3.3. Araştırmacı 81
3.4. Veri Toplama Araçları 82
3.5. Veri Toplama Süreci 92
3.6. Verilerin Analizi 108
3.7. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları 110

3.8. Araştırmada Alınan Etik Önlemler 113

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Eleştirel Düşünme Becerilerinin Kazanımıyla İlgili Planlama, Uygulama, Değerlendirme ve Yansıtma Çalışmalarına İlişkin Bulgular 115
4.1.1. Birinci Eylem Döngüsüne İlişkin Bulgular 115
4.1.1.1. Uygulama 1 116
4.1.1.2.Uygulama 2 119
4.1.1.3. Uygulama 3 128
4.1.2. Birinci Eylem Döngüsüne İlişkin Genel Değerlendirme 138
4.1.3. İkinci Eylem Döngüsüne İlişkin Bulgular 145
4.1.3.1. Uygulama 4 145
4.1.3.2. Uygulama 5 155
4.1.4. İkinci Eylem Döngüsüne İlişkin Genel Değerlendirme 165
4.1.5. Üçüncü Eylem Döngüsüne İlişkin Bulgular 170
4.1.5.1. Uygulama 6 171
4.1.5.2. Uygulama 7 193
4.1.6. Üçüncü Eylem Döngüsüne İlişkin Genel Değerlendirme 218
4.1.7. Dördüncü Eylem Döngüsüne İlişkin Bulgular 224
4.1.7.1. Uygulama 8 225
4.1.7.2. Uygulama 9 253
4.1.8. Dördüncü Eylem Döngüsüne İlişkin Genel Değerlendirme 280
4.1.9. Beşinci Eylem Döngüsüne İlişkin Bulgular 288
4.1.9.1. Uygulama 10 288
4.1.10. Beşinci Eylem Döngüsüne İlişkin Genel Değerlendirme 333
4.2. Eleştirel Düşünme Becerilerinin Kazanımını Etkileyen Öğrenci Yaşantı ve Deneyimlerine İlişkin Bulgular 337
4.3. Öğrencilerin Uygulama Sürecinin Yapısına ve İşleyişine Yönelik Algılarına İlişkin Bulgular 351
4.4. Belirlenen Eleştirel Düşünme Becerileri Temelindeki Dönüşümlere İlişkin Bulgular 360

4.4.1. “Argüman, Açıklama ve Görüşleri Analiz Etmek ya da Değerlendirmek” Becerisindeki Dönüşüme İlişkin Bulgular 360
4.4.2. “Kendi Perspektifini Geliştirmek: Varsayım, İnanış ya da Teoriler Keşfetmek ya da Yaratmak” Becerisindeki Dönüşüme İlişkin Bulgular 366
4.4.3. “Bilgi Kaynağının Güvenirliğini Sorgulama” Becerisindeki Dönüşüme İlişkin Bulgular 373
4.4.4. “Basitleştirmelerden Kaçınmak ve Genellemeleri İnceltmek” Becerisindeki Dönüşüme İlişkin Bulgular 377
4.4.5. “Tarafsız Olmayı Yaşama Geçirme” Becerisindeki Dönüşüme İlişkin Bulgular 382
4.4.6. “Değerlendirme İçin Kriter Belirlemek: Değer ve Standartları Açıklığa Kavuşturmak” Becerisindeki Dönüşüme İlişkin Bulgular 388

BÖLÜM V
TARTIŞMA

5.1. Eleştirel Düşünme Becerilerinin Kazanımıyla İlgili Planlama, Uygulama, Değerlendirme ve Yansıtma Çalışmalarına İlişkin Tartışma 394
5.2. Eleştirel Düşünme Becerilerinin Kazanımını Etkileyen Öğrenci Yaşantı ve Deneyimlerine İlişkin Tartışma 406
5.3. Öğrencilerin Uygulama Sürecinin Yapısı ve İşleyişine Yönelik Algılarına İlişkin Tartışma 410
5.4. Belirlenen Eleştirel Düşünme Becerileri Temelindeki Dönüşümlere İlişkin Tartışma 413

BÖLÜM VI
SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar 423
6.1.1. Eleştirel Düşünme Becerilerinin Kazanımıyla İlgili Planlama, Uygulama, Değerlendirme ve Yansıtma Çalışmalarına İlişkin Sonuçlar 423
6.1.2. Eleştirel Düşünme Becerilerinin Kazanımını Etkileyen Öğrenci Yaşantı ve Deneyimlerine İlişkin Sonuçlar 425

6.1.3. Öğrencilerin Uygulama Sürecinin Yapısı ve İşleyişine Yönelik Algılarına İlişkin Sonuçlar 426
6.1.4. Belirlenen Eleştirel Düşünme Becerileri Temelindeki Dönüşümlere İlişkin Sonuçlar 427
6.2. Öneriler 429
6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler 429
6.2.2. Araştırmaya Yönelik Öneriler 431

KAYNAKÇA 433
EKLER 452

TABLOLAR LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1. Eleştirel Yurttaşlık Eğitimi Kuramsal Çerçeve 33
Tablo 2. Öğrencilerin Kişisel Bilgileri 79
Tablo 3. Veri Toplama Sürecinde Kullanılan Veri Toplama Araçlarına İlişkin Bilgiler 91
Tablo 4. Araştırma Süreci Zaman Çizelgesi 93
Tablo 5. Birinci Uygulama: ZOOM Dersine İlişkin Bulgular 117
Tablo 6. Birinci Uygulama: "Argümanı Bulma" Çalışmasında Sıklıkla Hata Yapılan Paragraflar 118
Tablo 7. İkinci Uygulama: Öğrencilerin "Derecelendirilmiş Puanlama Rubriğinde" Yer Alan Ölçütleri Karşılama Durumu 122
Tablo 8. İkinci Uygulama: Yazı Yazmaya Hazırlık: "Yazma ve Dinleme Formu"na İlişkin İçerik Analizi Bulguları 126
Tablo 9. Üçüncü Uygulama: Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenme Ortamındaki Etkileşimlerine İlişkin Bulgular 129
Tablo 10. Üçüncü Uygulama: Öğrencilerin "Argümanı ve Diğer Materyali Ayırt Etme Formu" Derecelendirilmiş Puanlama Rubriğinde Yer Alan Ölçütleri Karşılama Durumu 130
Tablo 11. Üçüncü Uygulama: "Yazma ve Dinleme Formu"na İlişkin İçerik Analizi Bulguları 135
Tablo 12. Birinci Eylem Döngüsünde Toplanan Verilerin Analiz Bulgularına İlişkin Bilgiler 139
Tablo 13. Dördüncü Uygulama: Çevrimiçi Öğrenme Ortamında Öğrencilerin Ortaya Koyduğu Etkileşimler 147
Tablo 14. Dördüncü Uygulama Kapsamında Yapılan Bireysel Görüşmelerin İçerik Analizine İlişkin Bulgular 149
Tablo 15. Beşinci Uygulama: Öğrencilerin "Argümanı ve Diğer Materyali Ayırt Etme Formu" Derecelendirilmiş Puanlama Rubriğinde Yer Alan Ölçütleri Karşılama Durumu 156
Tablo 16. "Kendi Perspektifini Geliştirme: Varsayım, İnanış ya da Teoriler Keşfetme ya da Yaratma" Eleştirel Düşünme Becerisinin Değerlendirilmesi

Kapsamında Öğrenci Kompozisyonlarının İçerik Analizine İlişkin Bulguları 161
Tablo 17. İkinci Eylem Döngüsünde Toplanan Verilerin Analiz Bulgularına İlişkin Özet Bilgiler 166
Tablo 18. Altıncı Uygulama: Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenme Ortamındaki Etkileşimlerine İlişkin Tema ve Kategoriler 172
Tablo 19. Altıncı Uygulama:"Bilginin Güvenirliğini Değerlendirme Çalışma Yaprağı"na İlişkin İçerik Analizi Bulguları 176
Tablo 20. Altıncı Uygulama Kapsamında Yapılan Bireysel Görüşmelerin İçerik Analizine İlişkin Bulgular 187
Tablo 21. Yedinci Uygulama Çevrimiçi Öğrenme Ortamında Öğrencilerin Ortaya Koyduğu Etkileşimler 195
Tablo 22. Yedinci Uygulama: Öğrencilerin "Basitleştirmelerden Kaçınma ve Genellemeleri İnceltme" Çalışma Kâğıdının İlk Aşamasında Yer Alan Deneme Yazısının Betimsel Analizinde Kullanılan "Derecelendirilmiş Puanlama Rubriğindeki" Ölçütleri Karşılama Durumu 196
Tablo 23. Yedinci Uygulama "Basitleştirmelerden Kaçınma ve Genellemeleri İnceltme" Çalışma Kağıdına İlişkin İçerik Analizi Bulguları 199
Tablo 24. Yedinci Uygulama: WhatsApp Yazışmalarının İçerik Analizine İlişkin Bulgular 211
Tablo 25. Üçüncü Eylem Döngüsünde Toplanan Verilerin Analiz Bulgularına İlişkin Özet Bilgiler 218
Tablo 26. Sekizinci Uygulama Birinci ZOOM Oturumu: Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenme Ortamındaki Etkileşimlerine İlişkin Tema ve Kategoriler 226
Tablo 27. Sekizinci Uygulama İkinci ZOOM Oturumu: Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenme Ortamında Ortaya Koyduğu Etkileşimler 229
Tablo 28. Sekizinci Uygulama: "Vaka Analizi ve Siz Olsaydınız Ne Yapardınız?" Çalışma Kâğıdına İlişkin İçerik Analizi Bulguları 232
Tablo 29. Sekizinci Uygulama: "Ben Öğrenciyken" Çalışma Kâğıdına İlişkin İçerik Analizi Bulguları 241
Tablo 30. Dokuzuncu Uygulama: Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenme Ortamındaki Etkileşimlerine İlişkin Tema ve Kategoriler 255

Tablo 31. Dokuzuncu Uygulama: Öğrencilerin "Argümanı ve Diğer Materyali Ayırt Etme Formu" Derecelendirilmiş Puanlama Rubriğinde Yer Alan Ölçütleri Karşılama Durumu 258
Tablo 32. Dokuzuncu Uygulama Kapsamında "Yazılı Metni Değerlendirme Formu" ve Değerlendirme Yazılarının İçerik Analizine İlişkin Bulgular 262
Tablo 33. Dördüncü Döngü Kapsamında Sürdürülen WhatsApp Yazışmalarının İçerik Analizine İlişkin Bulgular 274
Tablo 34. Dördüncü Eylem Döngüsünde Toplanan Verilerin Analiz Bulgularına İlişkin Özet Bilgiler 281
Tablo 35. Onuncu Uygulama: I. Çevrimiçi Tartışma Oturumu (Mülteci Sorunu) İçerik Analizi Bulguları 289
Tablo 36. Onuncu Uygulama: II. Çevrimiçi Tartışma Oturumu (Kadın Sorunları) İçerik Analizi Bulguları 302
Tablo 37. Onuncu Uygulama: III. Çevrimiçi Tartışma Oturumu (Kadına Yönelik Şiddet Sorunları) İçerik Analizi Bulguları 318
Tablo 38. Beşinci Eylem Döngüsünde Toplanan Verilerin Analiz Bulgularına İlişkin Özet Bilgiler 334
Tablo 39. Öğrencilerin Yaşantı ve Deneyimlerinin Neler Olduğu İçerik Analizine İlişkin Bulgular 337
Tablo 40. Öğrencilerin Uygulama Sürecinin Yapısı ve İşleyişiyle İlgili Algılarına İlişkin Analiz Bulguları 352
Tablo 41. "Argüman, Açıklama ve Görüşleri Analiz Etmek ya da Değerlendirmek" Becerisiyle Bağlantılı İçerik Analizi Bulguları 361
Tablo 42. Uygulamalar Kapsamında"Argüman, Açıklama ve Görüşleri Analiz Etmek ya da Değerlendirmek" Becerisiyle İlgili Uygulamalar Kapsamında Belirlenen İçerik Analizi Bulguları 365
Tablo 43. Uygulamalar Kapsamında"Argüman, Açıklama ve Görüşleri Analiz Etmek ya da Değerlendirmek" Becerisiyle İlgili Betimsel Bulgular 366
Tablo 44. "Kendi Perspektifini Geliştirmek: Varsayım, İnanış ya da Teoriler Keşfetmek ya da Yaratmak" Becerisiyle Bağlantılı İçerik Analizi Bulguları 367
Tablo 45. "Bilgi Kaynağının Güvenirliğini Sorgulama" Becerisiyle Bağlantılı İçerik Analizi Bulguları 374
Tablo 46. "Basitleştirmelerden Kaçınmak ve Genellemeleri İnceltmek" Becerisiyle Bağlantılı İçerik Analizi Bulguları 377

Tablo 47. "Tarafsız Olmayı Yaşama Geçirme" Becerisiyle Bağlantılı İçerik Analizi Bulguları 383
Tablo 48. "Değerlendirme İçin Kriter Belirlemek: Değer ve Standartları Açıklığa Kavuşturmak" Becerisiyle Bağlantılı İçerik Analizi Bulguları ……..388

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa

Şekil 1. "Yurttaşlık" kavram haritası 22
Şekil 2. Eleştirel pedagoji ve eleştirel düşünme arasındaki kesişimler 32
Şekil 3. "Düşünme" kavram haritası 37
Şekil 4. Araştırmanın deseni ve izlenen süreç 75
Şekil 5. Araştırma soruları ekseninde veri toplama araçları 83
Şekil 6. Birinci eylem döngüsünde gerçekleştirilen eylemler 95
Şekil 7. Birinci uygulamada gerçekleştirilen eylemler 96
Şekil 8. İkinci uygulamada gerçekleştirilen eylemler 97
Şekil 9. Üçüncü uygulamada gerçekleştirilen eylemler 97
Şekil 10. İkinci eylem planı ve bu kapsamda gerçekleştirilen eylemler 98
Şekil 11. Dördüncü uygulamada gerçekleştirilen eylemler 99
Şekil 12. Beşinci uygulamada gerçekleştirilen eylemler 100
Şekil 13. Üçüncü eylem planı ve bu kapsamda gerçekleştirilen eylemler 101
Şekil 14. Altıncı uygulamada gerçekleştirilen eylemler 102
Şekil 15. Yedinci uygulamada gerçekleştirilen eylemler 103
Şekil 16. Dördüncü eylem planı ve bu kapsamda gerçekleştirilen eylemler 103
Şekil 17. Sekizinci uygulamada gerçekleştirilen eylemler 104
Şekil 18. Dokuzuncu uygulamada gerçekleştirilen eylemler 105
Şekil 19. Beşinci eylem planı ve bu kapsamda gerçekleştirilen eylemler 106
Şekil 20. Onuncu uygulamada gerçekleştirilen eylemler 107
Şekil 21. ZOOM oturumunda "argümanı- diğer materyali ayırt etme" ile ilgili kullanılan örnek çalışma 121
Şekil 22. Birinci eylem döngüsünde "argüman, açıklama görüşleri analiz etmek ya da değerlendirmek" eleştirel düşünme becerisiyle ilgili geliştirilmesi geliştirilmesi gereken yeterlikleri içeren temalar ve kategorileri 142
Şekil 23. Birinci eylem döngüsünde "kendi perspektifini geliştirme: varsayım, inanış ya da teoriler keşfetme ya da yaratma" eleştirel düşünme becerisiyle ilgili geliştirilmesi gereken yeterlikleri içeren temalar ve kategorileri 143
Şekil 24. "Argüman, açıklama görüşleri analiz etmek ya da değerlendirmek" eleştirel düşünme becerisi kapsamında geliştirilmesi gereken yeterlikleri içeren temalar ve kategorileri 168

Şekil 25. "Kendi perspektifini geliştirme: varsayım, inanış ya da teoriler keşfetme ya da yaratma" eleştirel düşünme becerisinde geliştirilmesi gereken yeterlikleri içeren temalar ve kategorileri 169
Şekil 26. İkinci eylem döngüsünde karşılaşılan sorunlar için üretilen çözümler 170
Şekil 27. "Bilginin güvenirliğini değerlendirme" çalışma yaprağında kullanılan farklı bakış açılarıyla yazılmış haberlerden kesitler 175
Şekil 28. "Bilgi kaynağının güvenirliğini sorgulama" eleştirel düşünme becerisi kapsamında geliştirilmesi gereken yeterlikleri içeren temalar 222
Şekil 29. "Basitleştirmelerden kaçınma ve genellemeleri inceltme" eleştirel düşünme becerisi kapsamında geliştirilmesi gereken yeterlikleri içeren temalar 222
Şekil 30. Altıncı uygulamada bireysel görüşme ve yedinci uygulamada WhatsApp yazışmalarının bulguları kapsamında geliştirilmesi gereken yeterlikleri içeren temalar 223
Şekil 31. Üçüncü eylem döngüsünde karşılaşılan sorunlar için üretilen çözümler 224
Şekil 32. "Tarafsız olmayı yaşama geçirme" eleştirel düşünme becerisinde geliştirilmesi gereken yeterlikleri içeren temalar ve kategorileri 286
Şekil 33. "Değerlendirme için kriter belirlemek: değer ve standartları açıklığa kavuşturmak" eleştirel düşünme becerisinde geliştirilmesi gereken yeterlikleri içeren temalar ve kategorileri 287
Şekil 34. Beşinci eylem döngüsünde bulgulanan temalar kapsamında karşılaşılan sorunlar 336
Şekil 35. Uzaktan eğitim uygulamalarında eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde kullanılan sistematiğin aşamaları 423

EKLER LİSTESİ

Sayfa

Ek 1. Birinci Uygulama: Argümanı Bulma 452
Ek 2. İkinci Uygulama: Argümanı Ve Diğer Materyali Ayırt Etme & Yazı Yazmaya Hazırlık Argümanı Ve Diğer Materyali Ayırt Etme 454
Ek 3. Üçüncü Uygulama: Argümanı Ve Diğer Materyali Ayırt Etme & Yazı Yazmaya Hazırlık 457
Ek 4. Dördüncü Uygulama: Genel Değerlendirme 458
Ek 5. Yarı Yapılandırılmış Bireysel Görüşme Soruları 463
Ek 6. "Bilgi Kaynağının Güvenirliğini Sorgulama" Çalışma Yaprağı 465
Ek 7. "Basitleştirmelerden Kaçınma Ve Genellemeleri İnceltme" Çalışma Kağıdı 467
Ek 8. Sekizinci Uygulama "Vaka Analizi Ve Sen Olsaydın Ne Derdin Çalışma Kağıdı" 469
Ek 9. Sekizinci Uygulama "Ben Öğrenciyken Çalışma Kağıdı" 473
Ek 10. Dokuzuncu Uygulama "Argümanı Ve Diğer Materyali Ayırt Etme Formu" & "Yazılı Metni Değerlendirme Formu" 476
Ek 11. Yarı Yapılandırılmış Grup Tartışma Formu 479
Ek 12. Araştırmanın Gerçekleştirilmesine İlişkin Alınan Etik Kurul Kararı……....481

BÖLÜM I

GİRİŞ

Yurttaşlık, Antik Yunan'dan günümüze pek çok biçime bürünmüş akışkan bir kavramdır. Bir yandan birey olma fikriyle, öte yandan belli bir topluluğa bağlı olma fikriyle yakından ilgilidir (Kymlicka & Norman, 2012). Çünkü insan ancak bir toplum içinde yaşayarak kendini var kılabilir: "İnsanoğlu en liberal anlamda bir *zoön politikondur*, sadece sürü halinde dolaşan bir hayvan değil; kendisini yalnızca toplum ortamında bireyselleştirebilen bir hayvandır" (Marx, 1973, s.84). Bu düşünceye göre toplumsal bağlar olmadan insan tam anlamıyla insan olamaz. Bunun sebebi kişinin bireyselliğini görme ve ifade etme yollarını ancak diğer insanlarla birlikte olarak bulabilmesidir.

İnsanları topluma bağlayan en temel siyasi bağ ise yurttaşlık bağıdır ve dolayısıyla kökleri de insan varlığının doğasında yatmaktadır (Dauenhauer, 2001). Yurttaşlık bağı bireyin üyesi bulunduğu toplumla ve toplumun oluşturduğu devlet kurumu ile arasındaki bağı ifade eder. Aristoteles'e göre insan doğal yapısı gereği toplumsaldır ve yurttaşlık bağı insanın kendi doğasını gerçekleştirmesi için gereken bir bağdır; içinde kişisel ve özel toplumsal ilişkilerin serpilip gelişebileceği kamusal yapıyı yaratan bağdır (Aristoteles, 2007; 2008). Kamusal yapı en genel anlamda toplum ile devlet arasında bir dolayım alanı olarak düşünülebilir (Keyman, 2007). Kamusal alanın ortaya çıkması için bir araya toplanan insanların kendilerini söz ve eylemleriyle ortaya koyması yani konuşma ve eylem gereklidir. Kamusal alan Arendt'in (2008, s.289) deyimiyle "insanların birlikte konuştukları ve eyledikleri her yerde" ortaya çıkar. Bu durumda yurttaşlığın aktif olarak politikayla ilgilenen, etkin olmaktan haz alan, topluluğu ilgilendiren ortak meseleler konusunda sorumluluk duyan bireylerin kolektif eylemine dayandığı söylenebilir.

Bireyin kamusal yaşamda etkin ve sorumlu bir katılımcı olabilmesi için kişisel sayılabilecek belirli yetiler vardır. Berktay'a (2006) göre kamusal bir ruha sahip olmak, müzakere ve uzlaşma isteği gibi kamusal nitelikteki özelliklerden birisi de eleştirel bir zihne sahip olmaktır. Buna göre eleştirel düşünceye yer vermeyen kalıplaşmış bir öğretim modeliyle yetişen bireyin kamusal yaşama katkıda bulunması mümkün değildir. Nitekim günümüzde soru sormayan, sınav çerçevesi dışında öğrenme merakı taşımayan, derste verilen bilgileri kendi eleştiri ve irdeleme süzgecinden geçirmeyen kitlenin kamusal yaşama etkin katılan yurttaşlar olmalarını beklemek anlamsızdır.

Okullarda kamusal birey diğer bir deyişle yurttaş yetiştirmek yaşamsal önem taşımaktadır. Yurttaş olmak verilen görevleri sorgusuz yerine getiren, uyumlu ve itaatkâr bir insan değil, kendisi için düşünebilen, yargılayan ve bunun sonuçlarını göze alabilen özerk bir bireydir. "Düşünme" yetisi, bireyliğin ortaya konulduğu alan olan kamusal alanda kilit bir konumda yer almaktadır. Dolayısıyla yurttaşlığın kurulması aşamasında etkin bir görev üstlenen eğitim kurumlarının "düşünen yurttaşlar" yetiştirmeleri gerekmektedir.

1.1. Problem

Avrupa'da organize edilen eğitim sistemlerinin içeriğini ve niteliğini araştıran Eurydice'in 2017 yılında yayınlanan okullarda yurttaşlık eğitimiyle ilgili raporuna göre demokrasi, özgürlük ve hoşgörünün en büyük tehditleri sosyo-ekonomik problemler, aşırı şiddet ve demokratik sürece olan güvenin zayıflamasıdır. Rapora (Eurydice, 2017) göre bu tehditlerin azalması karşılıklı saygının teşvik edilmesi ve temel değerlerin ilerletilmesi bakımından yurttaşlık eğitimi özel bir anlam kazanmış, yüksek bir beklenti oluşturmuştur. Yurttaşlık kavramını benzer bir yaklaşım içerisinde ele alan Doğanay'a (2012) göre global hale gelen eşitsizlikler, küreselleşme ve göç, politik katılım ve soğuk savaşın sonuyla beraber gelen ırkçı eylemler yurttaşlık kavramına ve beraberinde yurttaşlık eğitimine ilişkin artan ilginin nedenleri olmuştur.

İnsan kendi kendine ve kendi başına yurttaş olamaz. "Toplumun ve insan evriminin ayrılmaz bir parçası olarak" (Wulf, 2010, s.11) tanımlanan eğitim, toplumsal kurallar ve ilkeler aracılığıyla insanları biçimlendirerek yurttaş kimliği edinme sürecinin önemli bileşenlerinden birini oluşturur. Burada bireyi toplumsal bir sisteme adapte etmeyi amaçlayan biçimlendirici bir eğitim anlayışı değil, aynı zamanda insan varlığını günümüzün yurttaşlık gereksinmelerini karşılayacak biçimde donatmakla yükümlü bir eğitim anlayışına odaklanmak gerekmektedir. Touraine'e (2015) göre demokrasinin en önemli göstergesi, sorumlu ve kamu iyiliği için kaygılanan yurttaşlar oluşturma çabasıdır. Güçlü demokrasinin büyük liderler tarafından kurulmadığını düşünen Barber da (1995) demokrasinin ancak yetkin ve sorumlu yurttaşlar tarafından güvence altına alınarak hayatta kalabileceğini belirtir.

Sokrates'in "sorgulanmayan yaşam yaşanmaya değmez" sözleri sorgulanmayan yurttaşlık için de geçerlidir (Berktay, 2006, s.343). Çünkü sorgulanmayan hayat gerçekte özgür bir hayat değildir ve sık sık kişisel ve sosyal problemlerin temel sebebidir (Paul,

1995). Yurttaş yetkinliğine yönelik ne yapılmasıyla ilgili öneride bulunan Dauenhauer'e (2001) göre okullar öğrencilerin eleştirel ve düşünsel bir siyasal kimlik geliştirmelerine yardımcı olmalıdır. Yurttaşlar mutlak ve sorgulanmayan bir milliyetçiliğe kapılmadan, hem iyi hem kötü günde, toplumlarının korunması adına kendilerini adamaya yetecek güçte bir siyasal kimlik edinmeleri için eğitilmelidir.

Arendt'e göre etkin, bilgili ve demokratik yurttaşlık politik düşünmek ve eylemde bulunmakla açıklanabilir (Akt.Berktay, 2012, s.64). Arendt özgürlüğün ancak kamusal alanda eylemde bulunmakla, yani politikaya katılımla gerçekleşeceğini savunur. Arendt'e göre yurttaş salt sitenin verdiği görevleri sorgusuz yerine getiren, uyumlu ve itaatkâr bir insan değil, kendisi için düşünebilen, yargılayan ve eyleyen ve bunun sonuçlarını göze alabilen özerk bir bireydir (Akt. Berktay, 2016, s.50). Arendt'e göre eleştirel düşünmenin özünde iki yönlü bir araştırma yatmaktadır. Kendi görüşü kesinkes doğru diye saplanıp kalmak yerine, her şeyin diğer yüzüne bakma gereğini vurgular (Berktay, 2012, s.12).

Kitlelerden oluşan bir toplum değil kamulardan oluşan bir toplum kurabilmek için düşünmekten korkmayan, kendi kendini eğitmeyi bilen, bilgi ve kültür bakımından kendini zenginleştirmeyi amaçlayan ve kendi sorumluluğunu taşımayı bilen yurttaşlar yetiştirmek gerekmektedir. Türkiye'de 1908'den bu yana, yurttaşlık eğitimini kapsamlı bir şekilde araştıran Üstel'e göre (2016) Türkiye'de yurttaşlık eğitimi katılım ve haklar boyutunda değil görev ve sorumluluklarla ezilmiş bir anlayış içerisinde sürdürülmüştür. Üstel'in (2016) gerçekleştirdiği araştırmaya göre Türkiye'de yurttaşlık eğitimi edilgen, itaatkâr ve görevlere önem veren bir yurttaş imajı içermektedir. Sonuç olarak etkin katılıma dayalı bir yurttaşlık anlayışı yerine sorun çıkarmayan pasif ve edilgen bir yurttaşlık anlayışı; düşünen, sorgulayan ve dönüştüren bir yurttaşlık anlayışını olanaksız kılmaktadır (Gürkaynak, Üstel ve Gülgöz, 2008, s.15).

Paul'e (1995) göre öğrencilerin düşünmelerinde itaatkâr olmaları kendi kendilerine düşünme sürecini durdurmalarına neden olmaktadır. Öğrencilerin hakiki anlama olmaksızın koşullara pasif ya da sessizce razı olmaları aynı zamanda akıl ve zekâ bakımından geri kalmaları anlamına gelmektedir. İpşiroğlu'nun (2015) üniversite öğrencilerinin düşünme becerileri üzerine yaptığı deneysel bir araştırma öğrencilerin hakiki anlama olmadan ve düşünmeden sorulara nasıl cevap verdiklerini ortaya koymaktadır. Araştırmada üniversite öğrencilerinden ince bir mizah anlayışı ile yazılmış bir deneme metnini okuyup değerlendirmeleri istenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre yazıyı okuyan 92 öğrenciden sadece dördü deneme metnini doğru anlamıştır. Geriye kalan 88 kişiden 11'i yazıda ileri sürülen düşüncelerle gerçekler arasındaki kopukluğu

ayrımsamış, 77 kişiyse yazıdaki görüşleri olduğu gibi alımlamıştır (İpşiroğlu, 2015, s. 19). Bu araştırma üniversite boyutunda öğrencilerin sorgulama ve irdeleme yetilerinin ne denli yoksun olduğunu göstermesi açısından çarpıcı bir örnek teşkil etmektedir.

Hayatın erken dönemlerinden itibaren düşünme yetisinin öğrenilmesi ve geliştirilmesi diğer bir ifadeyle bireylerin düşünme kapasitelerinin artırılması gerekmektedir. Son yıllarda öğrenme ve düşünme üzerine yapılan araştırmalar düşünme becerilerinin tıpkı okuma-yazma gibi herkes tarafından öğrenilebileceğini ve geliştirilebileceğini göstermiştir (Costa, 1991). Bilgi ile dolu ancak bu bilgiyi kullanamayan öğrenciler yerine doğru karar verebilen ve problem çözebilen bireyler yetiştirmek gerekmektedir. Çünkü doğru karar verebilmek ya da problem çözebilmek bireyin doğru verilere ulaşmasını, ulaşılan verileri etkin biçimde yorumlamasını ve çözüm için alternatifler üretmesini gerektirmektedir. İşte tüm bu aşamaların doğru olarak gerçekleştirilmesi eleştirel düşünme becerilerine bağlıdır.

Gürkaynak, Üstel ve Gülgöz'ün (2008, s.5-6) belirttiği birey ve yurttaş olma bağlamında kişilerin taşıması gereken nitelikler listesine bakıldığında bunların düşünme becerileri ile yakınlığı dikkat çekicidir:

1. Öğrencilere, ilerideki yaşamlarında yurttaş kimlikleriyle kamusal yaşamda etkin olabilmeleri için olgusal bilgi birikiminin ötesinde, kavramsal bilginin de eşit derecede kazandırılması için siyasal ve hukuksal okuryazarlık
2. Etik anlayış
3. Dili çözümleyebilme ve kullanabilme
4. Sorun çözme, uzlaşma, barış kültür
5. Karar verme ve verilen karara uyma.

Düşünme becerilerine sahip bireylerin önyargılı ve taraflı yorumların etkisi altında kalmadan etik bir anlayış geliştirerek uzlaşma ve barış kültürünü oluşturmasının en önemli etkeni eğitimdir. Dolayısıyla düşünme ve düşünme becerilerine eğitimin her basamağında yüksek bir öncelik tanınması gerekmektedir. Bu noktada yükseköğretim düzeyinde verilen eğitim üniversiteleri kamusal alanın önemli faillerinden biri haline getirmektedir. Zeybek'e (2016, s.52) göre dünyayı anlamak ve kamusal tartışmalara katılmak için gerekli donanımı kazandırmada üniversitelerin kritik bir önemi vardır. Buna göre üniversitelerin bireyleri düşünmeye sevk ederek bugüne nasıl gelindiğini eleştirel bir açıyla anlatması ve bu sayede farklı bakma açıları sunması gerekmektedir. Eleştirel

düşünmenin bugün ve her dönem hayatî olduğunu belirten Zeybek (2016), kutuplaşmış bir toplumda üniversitelerde eleştirel düşünmeye dayalı verilecek eğitimin dönüştürücü etkisini vurgulamaktadır.

Bugün okulların başlıca görevi kişinin hem kendini hem de başkalarını sorgulamasını sağlayan düşünme yetisinin geliştirilmesini ve ayakta tutulmasını sağlamaktır. Öğrencileri biçimlendiren, itaatkârlığı öğreten bir eğitim anlayışı değil, adil bir toplumu yaratacak yurttaşların yetişmesini sağlayacak bir eğitimin olması gerekmektedir. Uyumlu ve itaatkâr bir insan değil, eleştirel düşünebilen özerk bireylerin yetişmesi bakımından yükseköğretim düzeyinde verilen eğitim son derece büyük önem taşımaktadır (Berktay, 2006; Zeybek, 2016).

Okullarda sürdürülen yurttaşlık eğitimi, düşünme becerileri olarak adlandırılan çok bileşenli ve zihinsel bir etkileşim sürecine dayanmaktadır. Bu bağlamda ülkemizde toplumdaki tüm bireylerin eğitim ve öğretim gereksinimlerini hayat boyu öğrenme olanakları ile destekleyecek ulusal bir yeterlilik çerçevesinden, Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi'nden (TYÇ, 2015) söz edilmektedir. Avrupa'da 2008 yılında Avrupa Parlamentosu ve Avrupa Konseyi tarafından "Hayat Boyu Öğrenme İçin Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi" ne ilişkin "Tavsiye Karar" yayımlanmıştır. Bu doğrultuda karara taraf olan Avrupa Birliği üyesi ve üyelik sürecindeki 36 ülke, ulusal yeterlilik çerçevelerini geliştirmeye başlamıştır. Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi ile uyumlu Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi ile ülkemizdeki hayat boyu öğrenmenin yaygınlaştırılması ve toplumun tüm bireyleri için fırsatlar yaratılması hedeflenmektedir. Söz konusu çerçevede hayat boyu öğrenme kapsamında her bireyin kazanması beklenen tanımlanmış sekiz yetkinlik yer almaktadır. Bu yetkinliklerden birisi de 'sosyal ve vatandaşlıkla' ilgili yetkinliklerdir.

> Bu yetkinlikler, kişisel, kişilerarası ve kültürlerarası yetkinlikleri içermekte; bireylerin, özellikle giderek farklılaşan toplumlarda sosyal ve çalışma yaşamına etkili ve yapıcı biçimde katılmalarına imkân tanıyacak; gerektiğinde çatışmaları çözecek özelliklerle donatılmasını sağlayan tüm davranış biçimlerini kapsamaktadır. Vatandaşlıkla ilgili yetkinlik ise, bireyleri, toplumsal ve siyasal kavram ve yapılara ilişkin bilgiye ve demokratik ve aktif katılım kararlılığına dayalı olarak medeni yaşama tam olarak katılmaları için donatmaktadır…
> Anahtar yetkinliklerin hepsi birbiriyle ilişkilidir ve her birinde eleştirel düşünme, yaratıcılık, inisiyatif alma, problem çözme, risk değerlendirmesi yapma, karar

alma ve duyguların yapıcı bir şekilde yönetilmesine odaklanılmaktadır (TYÇ, 2015, s.24-25).

Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde yer alan "sosyal ve vatandaşlıkla" ilgili yetkinliklerin yurttaşlık eğitimi ve eleştirel düşünme becerileriyle doğrudan biçimde bağlantılı yetkinlikler olduğu görülmektedir. Özellikle de yükseköğretim düzeyinde alınan eğitim, meslek yaşamına geçişin son aşaması olması aynı zamanda bireyselleşme ve sosyalleşme sürecinin etkin bir dönemi olması itibariyle ayrı bir önem taşımaktadır. Touraine'e (2015, s.212) göre eğitimde eşit ağırlıklı iki temel amaç vardır. Bunlardan ilki zihinsel yetkinlikleri kullanabilme becerisinin geliştirilmesi diğeri ise kişisel yaratıcılığın ve ötekinin özne olarak tanımasının gelişimidir. Bu bir yandan eleştirel düşünme ve yenilikle, bir yandan da kendi özelliklerinin bilincine varmasıyla olur.

Yurttaşlık ve düşünme becerileri üzerine yapılan çalışmalara yakından bakıldığında; Gelen (1999) öğretmenlerin problem çözme, karar verme, soru sorma, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini kazandırma yeterliklerini değerlendirmiştir. Gürkaynak, Gözütok, Akipek, Bağlı, Erhürman ve Uluç (2005) öğrencileri, insan hakları ve temel özgürlükler, bunların temelinde yatan kavramlar ve yurttaş olmanın gerekleri konusunda düşündürmek ve kendi görüşlerini geliştirmeye özendirmek amacıyla "Yurttaş olmak için" adlı bir kitap yayımlamışlardır. Umut Vakfı tarafından yayımlanan ve Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu tarafından 7. ve 8. sınıf öğrencileri için tavsiye edilmiş olan kitap gençleri, meraklı, sorgulayan, eleştiren ve bağımsız düşünebilen, tartışan, bilgiyi yapılandırabilen, sorun çözebilen kişiler olmaya yönlendirmektedir.

Ersoy'un (2007) çalışmasında öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersinde gerçekleştirdikleri etkili vatandaşlık eğitimi uygulamaları ve vatandaşlık eğitimi konusundaki gereksinimleri belirlenmeye çalışılmıştır. Doğanay, Çuhadar ve Sarı'nın (2007) yaptığı tarama araştırmasında demokratik vatandaşlık eğitimi çerçevesinde öğretmen adaylarının, siyasal katılımcılık düzeyleri ile sosyo-ekonomik ve kişisel özelliklerin etkisi incelenmiştir. Yağcı'nın (2008) tarama modelinde tasarladığı araştırmasında beşinci sınıf sosyal bilgiler öğretiminde, öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için ne tür etkinlikler yaptıkları ve bu konuda karşılaştıkları sorunların saptanması amaçlanmıştır. Bakioğlu ve Kurt'un (2009) çalışmasında öğretmenlerin demokrasi, vatandaşlık ve vatanseverlikle ilgili görüşleri niteliksel olarak incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmenler aktif katılımın gerekliliğini

savunmuş aynı zamanda öğrencilere vatanseverlik eğitimi verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca vatandaşlık anlayışının gelişiminde okul, çevre ve ailenin birlikte hareket etmelerinin gerekliliği sonucuna ulaşılmıştır.

Acun, Demir ve Göz (2010), araştırmalarında birinci sınıfta ve farklı bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarının vatandaşlık yeterlilikleri ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi tespit etmişlerdir. Tican'ın (2013) çalışmasında yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim etkinliklerinin, öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerine, eleştirel düşünme becerilerine, demokratik tutumlarına ve akademik başarılarına etkisi araştırılmıştır. Kırıkçı (2013) Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının vatandaşlık yeterliklerini geliştirmeyi amaçladığı çalışmasında etkinlik temelli bir model oluşturma yoluyla katılımcıların sosyal, bilişsel ve duyuşsal becerilerini geliştirmeyi hedeflemiştir. Tutkun'un (2013) araştırması öğretmen adaylarının medya okuryazarlık ve aktif vatandaşlığın "temsili demokrasiye katılım" ve "protesto ve sosyal değişime katılım" boyutlarıyla ilgilidir. Çayır'ın (2014) Türkiye'de okutulmakta olan ders kitaplarını milli kimlik ve yurttaşlık kavramlarını temel hak ve özgürlükler çerçevesinde analiz ettiği araştırmasında öğretim programlarında yer alan eleştirel düşünmeye yönelik kazanımlara rağmen ders kitaplarının hâlâ tek perspektifli, bilimsel akıl yürütme yerine otoritelerin yetkesine başvurucu açıklamalara dayandığını bulgulamıştır. Kansu (2015) Sosyal Bilgiler dersinde, etkin vatandaşlık eğitim programını temel alarak yapılan öğretimin, öğrencilerin etkin vatandaşlık düzeylerine (bilgilerine-becerilerine ve değerlerine, başarılarına) etkisini ve bu etkinin kalıcılığını araştırmıştır. Altıntaş'ın (2016) aktif vatandaşlığa ilişkin gerçekleştirdiği çalışmasında katılımcıların vatandaşlıkla ilgili bilgi, beceri ve değer kazanımları öncellikle tespit edilmiş ve sonrasında eylem plânı doğrultusunda düzenlenmiştir. Eğitim Reformu Girişimi (ERG)'nin, İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü ile 2012 yılında ortaklaşa sürdürdüğü proje kapsamında bir ortaokulda öğretmenlere toplamda 23 gün süren eleştirel düşünme becerileri eğitimi verilmiştir. Farklı branşlardan öğretmen ve okul yöneticilerinin katıldığı projede sorgulama/eleştirel düşünme tabanlı çeşitli uygulamalar yapılmıştır (Gürkaynak, 2016). Amacı öğretmen ve öğrencilerin düşünme beceri ve tutumlarını içselleştirdiği, yaşamlarına yansıttığı ve alışkanlık haline getirerek kullandığı, bu tutum ve davranış değişikliğinin okul kültürüne yansıdığı bir model okul oluşturmak olan proje, iki buçuk yıl boyunca devam etmiştir. Yıldırım'ın (2016) vatandaşlık yeterliklerinden "ekonomi okuryazarlığı"na ilişkin yaptığı araştırmada "ekonomi okuryazarlığı"nın bilimsel temelde yeterlikleri ele alınmıştır. Araştırma "ekonomi okuryazarlığı"nın yeterliklerini belirlemenin yanı sıra yeterliklerin

kazanılması sürecinde ortaokul ekonomi öğretimi standartlarını tespit etmeyi ve bu standartlara ulaşılmasında ilk ve ortaokul öğretim programlarının mevcut rolünü incelemeyi de hedeflemiştir. Sönmez'in (2016) araştırmasında seçmeli ders olarak okutulan Düşünme Eğitimi dersinin öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri üzerindeki etkisi ve eleştirel düşünme ile yaratıcı düşünme arasında bir ilişkinin olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Efe'nin (2017) çalışmasında belirlenen derslerde eleştirel pedagoji uygulamalarının nasıl gerçekleştiği araştırılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre eleştirel pedagoji uygulamaları ile öğrencilerin problem çözme, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinde farkındalık geliştiği gözlenmiştir.

Konuyla ilgili yapılan çalışmalara genel olarak bakıldığında eleştirel düşünme becerilerini öğrencilere kazandırma sürecini ele alan araştırmalar (Gelen, 1999; Gürkaynak, 2016; Sönmez, 2016; Tican, 2013; Tutkun, 2013; Yağcı, 2008) yurttaşlık kavramına değinmemiş, etkin yurttaşlık eğitimiyle ilgili yapılan araştırmalar (Altıntaş, 2016; Ersoy, 2007; Kansu, 2015) düşünme becerilerini ele almamıştır. Benzer şekilde öğretmenlerin insan hakları ve yurttaşlık ara disiplin kazanımlarını ele alan araştırmalar (Güven, 2010; Ülger, 2012) düşünme becerilerine değinmemiştir. Öğretmen adaylarının yurttaşlık yeterlilikleri ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi doğrudan ele alan araştırmanın (Acun, Demir ve Göz, 2010) tarama modelinde ilişkisel bir çalışma olduğu görülmektedir. Etkin yurttaşlık eğitimi bağlamında düşünme becerilerini ele alan çalışmaların ise (Çayır, 2014; Gürkaynak, Gözütok, Akipek, Bağlı, Erhürman ve Uluç, 2005) kitap formatında olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda yurttaşlık eğitimi ile eleştirel düşünme becerilerini doğrudan ele alarak bütünleştirmeye yönelik pratik bir araştırmanın eksik olduğu görülmektedir. Bu bilgiler ışığında araştırmanın problemi şu şekilde ifade edilebilir: **"yükseköğretim öğrencilerinin yurttaşlık eğitimi bağlamında eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik eylem araştırması doğrultusunda hazırlanan uzaktan eğitim uygulamalarında; ilgili becerilerin geliştirilmesi ve öğrencilerin deneyimleriyle ilgili neler yaşanmıştır; bu süreçte öğrencilerin algılarında ve belirlenen eleştirel düşünme becerileri temelinde nasıl bir dönüşüm gerçekleşmiştir?"**

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, yükseköğretim öğrencilerinin yurttaşlık eğitimi bağlamında eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik eylem araştırması doğrultusunda hazırlanan uzaktan eğitim uygulamalarında, eleştirel düşünme becerilerinin kazanımına yönelik; planlama, uygulama, değerlendirme ve yansıtma çalışmalarını; öğrencilerin; yaşantı ve deneyimleri ile uygulama sürecinin yapısına ve işleyişine yönelik algılarını ve öğrencilerde eleştirel düşünme becerilerinde nasıl bir dönüşüm gerçekleştiğini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

Yükseköğretim öğrencilerinin yurttaşlık eğitimi bağlamında eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik eylem araştırması doğrultusunda hazırlanan uzaktan eğitim uygulamalarında;

1. Eleştirel düşünme becerilerinin kazanımına yönelik planlama, uygulama, değerlendirme ve yansıtma çalışmaları nelerdir?
2. Eleştirel düşünme becerilerinin kazanımına yönelik öğrencilerin yaşantı ve deneyimleri nelerdir?
3. Öğrencilerin uygulama sürecinin yapısına ve işleyişine yönelik algıları nasıldır?
4. Uygulama süreci öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinde nasıl bir değişim/dönüşüm sağlamıştır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Yurttaşlık eğitimiyle ilgili sorunlar esasında toplumun değişmesiyle birlikte meydana gelen sorunlardır. Başlangıçta toplumsal yapıyı inşa eden modernleşme, günümüzde bireyselleşme yolunda ilerlerken, kurallar bağlamında takip edilen yaşam doğrusal olmaktan uzaklaşmış, yaşamın kendisi; kuralın ne olduğunu bulmaya çalışan sorgulamanın kendisi olmuştur (Veugelers, 2007, s.106). Kendisi için giderek daha çok tercih yapması beklenen bireyin, bireyselleşme süreci globalleşen dünyayla ile çakışmaya devam etmektedir. Bu noktada eğitim kurumlarında sürdürülen yurttaşlığa ilişkin pedagojik uygulamaların güncel sorunlara yanıt verecek biçimde ele alınması ve uygulanması gerekmektedir. Covid-19 pandemisiyle birlikte karmaşıklığın ve sürekli devam eden belirsizliğin gündelik yaşamda daha da yoğun deneyimlendiği bu günlerde

yurttaşlık eğitimi ve bu kapsamda eleştirel düşünme becerilerinin sağlayacağı katkılara her zamankinden daha çok ihtiyaç duyulmaktadır.

Yükseköğretimin temel hedeflerine bakıldığında eleştirel düşünmenin merkezi bir konumda yer aldığı görülmektedir (Arum&Roksa, 2011; Lau, 2015). Arum ve Roksa'ya (2011, s.18) göre yükseköğretim lisans eğitiminin temel amacı eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesidir. Hızla değişen ekonomik şartlar ve toplumsal yaşam koşullarında, eleştirel düşünme ve karmaşık akıl yürütmeye dayalı yeterliklerin geliştirilmesi, etkin demokratik yurttaşlık ve ekonomik üretkenliğin temeli olduğu noktasında yaygın bir fikir birliği vardır (Arum&Roksa, 2011, s.18).

2019 yılının sonunda ortaya çıkan ve tüm dünyayı etkisi altına alan Covid-19 Pandemisi, yükseköğretim kurumlarının acil uzaktan eğitim uygulamalarına geçmesini zorunlu kılmıştır. Yükseköğretimde geliştirilmesi temel amaç olan eleştirel düşünme becerilerinin, çevrim içi öğrenme ortamlarında nasıl geliştirilebileceği daha da önemli bir sorun haline gelmiştir. Bu noktalar doğrultusunda yapılan araştırmanın;

1. Yurttaşlık eğitimi kapsamında eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi ve eleştirel düşünme becerilerinin yurttaşlık yönünü ele alan sınırlı yapıdaki kuramsal bilgi alanına katkı sağlayabileceği,
2. Yurttaşlık eğitimi kapsamında eleştirel düşünme becerilerinin uzaktan eğitim uygulamaları aracılığıyla nasıl geliştirilebileceği ile ilgili metodolojik bir katkı sağlayabileceği,
3. Yurttaşlık eğitimi kapsamında eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesiyle ilgili uzaktan eğitime dayalı uygulamalı bir süreci derinlemesine incelemesi, süreçte karşılaşılan zorlukları ortaya koyması ve bu zorluklara yönelik çözüm önerileri sunması açısından zengin ampirik bulgular sağlayabileceği,
4. Yükseköğretim programlarının uzaktan eğitim uygulamalarında eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik öğretim elemanları için uygulamaya dayalı bir öğretim programı işlevi görebileceği,
5. Yükseköğretim programlarında yurttaşlık eğitimi ve eleştirel düşünmenin bütünsel bir yaklaşım içerisinde geliştirilmesine yönelik akademik ilgiyi arttırması beklenmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

1. Araştırma 2020-2021 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi dördüncü sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrenci grubundan toplanan verilerle sınırlıdır.
2. Araştırma sürecinde ilgili eleştirel düşünme becerilerinin kazanımları, süreç içerisinde öğrencilerin yaşantı ve deneyimleri, algılarında ne tür etkileşim ve değişimler uyandığı ve eleştirel düşünme becerileri temelinde öğrencilerde nasıl bir dönüşüm olduğuna ilişkin bilgiler, uygulama sürecinde elde edilen verilerin analiziyle sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Yurttaşlık: Heater'e (2007, s.215) göre yurttaşlık MÖ yaklaşık 700 yılından MS 2000'e dek sürekli başkalaşım içinde varlığını sürdüren sosyopolitik bir kimlik biçimidir. Bireyin zaman içerisinde aile, okul, kitle iletişim araçları aracılığıyla toplumsallaşması sonucunda sosyal bir kimlik edinmesiyle varlık bulur (Akın, 2011, s.153).

Yurttaşlık Eğitimi: Sosyal ve politik eğitimi betimlemek amacıyla kullanılan, derslerde daha bütünsel başlıklar halinde örneğin demokratik eğitim, insan hakları, sosyal ve toplumsal çalışmalar, değerler eğitimi ve yaşam becerileri başlıklarını içeren, eğitim sürecinde (okul, öğretim ve öğrenme yoluyla) verilen eğitimdir ve herhangi ideal bir çeşidini tanımlamak zorunlu değildir (Kerr, 1999).

Argüman: "Bir tezi, bir görüşü desteklemek, doğrulamak veya güçlendirmek üzere getirilen, bir ya da daha fazla sayıda öncül ya da kabulden belli bir sonucun çıkarsandığı kanıtlama tarzı ya da formu" (Cevizci, 2003).

Argümanı Ayırt Etmeye Dayalı Sistematik: Bir analiz biçimi olarak eleştirel düşünme becerilerini geliştirme stratejilerinden birisidir. Cottrell'e (2005) göre argümanlar genellikle tanım, açıklama-çıkarsamalar, arkaplan bilgisi, özetler gibi öğelerden bağımsız değil, bunlarla iç içedir. Sözlü ya da yazılı bir materyalde iç içe bulunan argüman ve diğer öğeler birbirinden ayırt edilmeye başlandığında, birey okuduğu metinlerin parçalarını hızlıca kategorize etmeye başlayacak ve argümanı daha rahat anlayabilecektir.

Yazı Yazma Pedagojisi: Yazı yazma eyleminin bir öğrenme aracı olarak kullanıldığı, öğrencilerin bakış açılarını organize etmelerine yardımcı olan, Freire'nin (1973a) okuryazarlık yaklaşımının değiştirilmiş bir versiyonu (Akt. Giroux, 1978). Buna göre

öğrenciler, belirgin bir bakış açısıyla ele alınan tartışmalı konuyla ilgili beş olgusal bilgiyi ayırt ederek yazmaya başlayacak, ardından bu olgusal bilgilerin her biri için ayrı şekilde açıklama-çıkarsama yapacaktır. Son aşamada öğrenciler yazdıkları olgusal bilgi ile açıklama-çıkarsamadan oluşan paragraflara kişisel fikirlerini ekleyeceklerdir.

Rasyonalist Epistemoloji: Bilginin temel formları hakkındaki felsefi teorilere *epistemoloji* denir (bilgi teorisi) (Skirbekk&Gilje, 2006, s.97). Rasyonalist epistemoloji, sahip olduğumuz *iki tür bilgi* olduğu yollu görüş ile kabaca tanımlanabilir: İç varlığımız ve dünyadaki belirli olguların *deneyimine* ek olarak, evrensel olarak geçerli olan hakikatler bakımından öze ait niteliklere dair *rasyonel sezgi* elde edebiliriz (Skirbekk&Gilje, 2006, s.308). Aklın *(ratio*) sistematik ve planlı muhakemede açık seçik olarak vardığı sonuç doğru olarak kabul edilebilir. Duyusal deneyimler aklın süzgecine tabi olmalıdır. Duyusal deneyimler doğaları gereği akıldan daha az güven aşılayıcıdırlar (Skirbekk&Gilje, 2006, s.253).

Epistemolojik Yeterlik: Kavramsal netlik, hatalı argümanları ayırt edebilme, genellemeleri fark edebilme, kanıtsız iddiaları, güvenilmez bir otoriteye dayanan hakikat iddialarını, belirsiz kavramları tanımada gerekli beceri ve yetkinliği sağlamak (Burbules&Berk, 1999).

Bilişsel Buradalık: "Sorgulama Topluluğu Modeli"ne (*The Community of Inquiry (CoI*) göre çevrimiçi bir araştırma topluluğunda, öğrencilerin sürekli yansıtma ve söylem yoluyla anlamı inşa etme süreci olarak tanımlanır (Garrison, Anderson ve Archer 2000). Başka bir deyişle, bilişsel buradalık, üst düzey bilgi edinme ve uygulamayı yansıtır ve kapsam olarak eleştirel düşünme literatürüyle ilgilidir (Garrison, Anderson &Archer, 2001).

Sosyal Buradalık: "Sorgulama Topluluğu Modeli"ne (*The Community of Inquiry (CoI*) göre çevrimiçi bir araştırma topluluğunda, öğrencilerin bir grupla özdeşleşme, güvene dayalı bir ortamda açıkça iletişim kurma ve bireysel kişiliklerini yansıtma yoluyla aşamalı olarak kişisel ve duygusal ilişkiler geliştirme yeteneğidir (Garrison, 2017, s.25).

Pozitivist Yaklaşım: "Bilim veya doğabilimleri dışında başka hiçbir bilgi türü tanımayan, bilginin bilimsel bilgiden ibaret olduğunu kabul eden, bilimsel bilginin ampirik olarak doğrulanabilir olduğunu savunan bilgi ve bilim anlayışı" (Cevizci, 2011, s. 208).

Referans Çerçevesi: Bireyin tarafsız olamayacağı ön koşuluyla, bireyin ön bilgileri, varsayımları, değer ya da dili tarafından şekillenen, gördüğü ve anlamlandırdığı olaylardan edindiği, kişiye özgü olan bakış açısı. Bireyin algılaması, sahip olduğu değer

ve varsayımlardan etkilenebilir. Referans çerçeveleriyle ilgili başlıca boyutlar şunlardır; sunulan bakış açısı ve bu bakış açısının güçlü ve zayıf yönleri, gözden kaçanlar; göz önüne alınabilecek alternatif bakış açıları, oluşan yeni sorular ve yeni bağlantılar, değişen bir referans çerçevesinin olası sonuçları (Teays, 2003, s.27).

Bilişsel Epistemolojik Farkındalık: Üstbilişin iki bileşeninden biri olan öz-düzenleme kavramına karşılık gelir. Öz-düzenleme, bilginin izlenmesi ve kontrolüdür; bilişsel süreçleri ve kaynakları etkili bir şekilde izleme yeteneğidir (Magno, 2010).

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. "Yurttaşlık" Kavramına İlişkin Kuramsal Çerçeve

Yurttaşlık kavramıyla ilgili yapılan tartışmalara genel olarak bakıldığında bu tartışmaların temelde iki farklı boyutta yapıldığı görülmektedir (Doğanay, 2012, s.19). Bu boyutların ilki siyaset bilimcilerin ele aldığı "yurttaşlık" a ilişkin kuramsal çerçevedir. İkincisi ise yurttaşlık eğitimiyle ilgili yapılan pedagojik çalışmalardır. Siyaset bilimciler sosyolojik, ulusal-küresel odaklı yurttaşlık anlayışları üzerine odaklanırken pedagojik çalışmalar ise daha çok yurttaşlığın etkin öğretilmesi ve bunun yöntemleri üzerine odaklanmıştır. Çalışmanın bu kısmında literatürde yer alan benzer bir yaklaşımla "yurttaşlık" kavramı öncelikle kuramsal çerçeve bakımından tarihsel ve kavramsal boyutlarda ele alınmış, sonrasında pedagojik çerçevenin incelenmesine geçilmiştir.

2.1.1. Yurttaşlığın Tarihçesi

Tarih boyunca pek çok biçime bürünen "Yurttaşlık" kavramının (Balibar, 2016) tarihsel kökeni klasik Roma ve Yunan dünyasındaki şehir-devletin gelişimine dayanır (Turner, 2012, Üstel, 1999). Kavramın tarihçesine bakıldığında klasik zamanlardan bu yana farklı anlamların yüklendiği ve kullanımlarının buna göre farklılaştığı görülmektedir. Nitekim "yurttaş kimdir" sorusuna günümüzden iki bin beş yüzyıl önce cevap arayan Aristoteles bir yurttaşı neyin meydana getirdiği üstünde genel bir anlaşma olmadığını; çoğu kere, bir demokraside yurttaş olan bir kimsenin oligarşide yurttaş olmadığını belirtir (Aristoteles, 2008, s.70). Aristoteles için yurttaş olmak kendi doğalında gerçekleşen bir süreçti. İnsan bir *zoon politikon* yani politik bir hayvandı. Aristoteles'e (2008) göre yurttaşlar ölçülü, adil, cesur ve sağduyulu olmalı; tartışarak siyasa ve yasaların oluşumuna katkıda bulunmalı ve kararlar alarak yasaları uygulamalıdır. Buna göre yurttaşların bu erdemlere sahip olmaları ancak dikkatle tasarlanmış bir eğitimle geliştirilmelidir.

2.1.1.1. Klasik Dönemde Yurttaşlık (Antik Yunan ve Roma)

Yunan-şehir devletlerinde insanlar toplumun organik bir parçasıydı (Skirbekk&Gilje, 2006, s.125). Her birey toplumda kendi yerini bulmak ve kendini, farklı kamu faaliyetlerine katılarak gerçekleştirmekle yükümlüydü. Dolayısıyla bireyin varlığı ve değeri topluma bağlıydı. Yunan düşünüşünün yurttaşlıkla ilgili dayandığı üç temel ilke; eşitlik ideali, özgürlüğe sahip olmak ve katılıma inanmaktır (Heater, 2007, s.41). Özgürlük- düşünce, konuşma ve eylem özgürlüğü- eşitlikle yakından bağlantılıydı. Atinalılar için konuşma özgürlüğü *Meclis*'in tam demokratik biçimde çalışabilmesi için hayati idi. Konuşarak düşüncelerini ifade etme, halkın belirlediği politikaların yürütülmesine serbestçe katılma özgürlüğü olmadan demokratik yurttaşlık olamazdı. Ayrıca yurttaşlar meydandaki toplantı yerinde (agora) güncel konuları tartışmaya katılmalıdırlar. Onlar için özgür olmak ile *Polis'*te yaşamak aynı şeydir. Çünkü Yunanlılar özgürlüğü esas olarak kamusal alanda söz söyleme açısından eşit olma konumu olarak kavrarlar (Berktay, 2012, s.46).

Atina'da yaşayan herkes yurttaş değildi. Atina demokrasisi, kelimenin tam anlamıyla sadece yurttaş olanların eşitliği, özgürlüğü ve katılımı anlamında demokratikti. Köleler, kadınlar ve yerleşik yabancılar yurttaşlıktan dışlanmışlardı (Boineau, 1998, s.110). Yurttaşlar genel nüfusa oranla ufak bir azınlıkken yurttaşlar dışındaki çoğunluk kölelerden oluşuyordu. Skirbekk ve Gilje'ye (2006) göre Atinalıların şehri M.Ö. dört yüzlerde yaklaşık 300.000 kişilikti. Bu rakamın kabaca yüz bin kadarı köle kabul edilirse, kadın ve çocukların yurttaş kabul edilmemesi sebebiyle geriye yaklaşık 40.000 özgür Atinalı erkek kalmaktadır. Siyasi haklara sahip yurttaşlar bu kadardı.

Romalılar içinse, Yunanlıların aksine insan bir yasal varlıktı; bir yurttaş olarak devlet ile yasal bir ilişkisi vardı (Pocock, 1995, s.38). Bu bağlamda Romalı siyasetçi ve düşünürler, siyasal toplumu hukukla tanımlamışlardır (Gürses, 2011, s.27). Yönetime katılma hakkı başlangıçta soylulara aittir. Roma'da yurttaşlık statüsünün evrimleştiğini belirten Heater (2007, s.49) yurttaşlığın çok daha esnek bir hal aldığını ve kökenlerinin daha belirsiz olduğunu belirtir. Buna göre Romalılar çeşitli yurttaşlık sınıfları oluşturmuştur. Kölelere yurttaşlık onuruna kavuşma olanakları sunarak zamanla bunu tek tek bireylere hatta topluluklara dağıtmışlardır. Roma yurttaşı olmak, geçerli bir hukuksal statüye sahip olmak anlamını taşıyordu (Üstel, 1999, s.54). Roma yurttaşlığı bir görevler ve haklar modeliydi. Örneğin askerlik hizmeti ve belli vergilerin ödenmesi başlıca görevlerdi. Hatta Roma yurttaşları kendilerini yurttaş-asker olarak görmüş; ancak kamu

yaşamına aktif katılmamıştır (Gürses, 2011, s.27). Diğer yandan görevler haklarla da dengelenmişti. Yurttaşların ödediği vergiler, yurttaş olmayanlardan zorla alınanlara göre daha hafifti. Bir yurttaş herhangi bir suçlamaya maruz kaldığında Roma'da yargılanma ayrıcalığını talep edebiliyordu.

Seçilmiş meclislerde halkın bir miktar nüfuzu olsa da Roma, hiçbir zaman bir demokrasi olmamıştır (Heater, 2007, s.53). Üstel'e (1999) göre Antik Yunan'da sınırlı bir grubun ayrıcalığı olarak anlaşılan katılımcı aktif yurttaşlık anlayışı, Roma'da ise aralarında bir sınıf ayrımı olan ancak her ikisi de "yurttaş" olan patrici ve pleblerin varlığıyla somutlaşan iki düzeyli yurttaşlık anlayışı "yurttaşlık" kavramına farklı anlamların yüklenmesine sebep olmuştur. Yurttaşlık kavramı Antik Yunan'da hem katılım hem de statüyü içerirken Roma'da yalnızca statüyü içeren bir anlam bulmuştur (Üstel, 1999, s.54).

Berktay'a (2016, s.49-50) göre ise cumhuriyetçi Roma yurttaşlık anlayışı ile Atina yurttaşlığı çok şey paylaşır. Her iki toplum da esas olarak yüz yüze ilişkilerin egemen olduğu toplumlardır ve kamusal sorumluluk ve kamusal erdem geleneği güçlüdür. Atina'da sınırlı sayılsa da demokratik bir yönetim, Roma'da ise esas olarak oligarşik bir sistem söz konusudur.

2.1.1.2. Modern Dönemde Yurttaşlık

Eski Roma'da bir topluluğun üyesi olma durumunu karşılamak için geliştirilen yurttaş (citoyens/citoyennes) kavramı, bir siyasal kimlik olarak sahip olduğu niteliğe ancak Fransız Devrimi döneminde kavuşabilmiştir (Bouineau, 1998, s.109). Yurttaşlığın 1789 Fransız Devrimi'nin söyleminde kilit önem taşıyan bir kavram olduğunu belirten Jaume'ye (2011, s.157) göre Devrim, bireyi her türlü toplumsal gruplaşma ve hiyerarşiye olan bağımlılığının temelini kaldırarak sadece yasanın otoritesine bağlı kılmayı amaçlıyordu. Jaume'ye (2011) göre Fransız usulü yurttaşı niteleyen şey, onun bir soyutlama olması ve yasaya olan bağlılığıdır. Bireyin kendisini coğrafi, dilsel, dinsel ve toplumsal bütün kimliklerin dışında tutabilmesi, ulusu etnik bir varlık olarak değil; özgürlük, eşitlik ve kardeşlik değerleri tarafından yönlendirilen ortak bir hayat projesi olarak tasavvur etmesini sağlayan şey, bu soyut olma niteliğidir (Jaume, 2011, s.169).

Fransa'da yaygınlaşmaya başlayan yurttaşlık yorumunun en inandırıcı yandaşı Rousseau idi. Rousseau'ya (1968) göre "insan özgür doğar, ama her yerde zincire vuruludur" (Akt. Heater, 2007, s.107). Sivil özgürlüğü getirecek yeni bir sosyal varoluş

yolu tanımlamaya çalışan Rousseau'ya göre özgürlük, yurttaşların birbiriyle elbirliği yaparak görevlerini yerine getirmeleriyle elde edilir ve korunur. Ona göre okullar öğrencilerine toplumun kurallarını, eşitlik ilkesini ve kardeşlik ruhu kavramlarını belletmek zorundadır. Okulların yaşam boyu yurttaş eğitimi ancak yurttaşlık konusunda tasarlanmış bir devlet dini yoluyla verilebilir. Bu sivil din ilahiyatın öğretilerini bildirip onaylamayı değil, ahlaka ve görevlere dair bir kabulü telkin etmeyi amaçlamalıdır (Akt. Heater, 2007, s.110). Rousseau'nun önerdiği ve öğrencilere kazandırılması gereken sivil din yurttaşlığa dayalı erdemlerin bütünüdür. Bu dönemde yurttaş olma duygusu, "özgürlük ağaçları" dikilmesi gibi kamusal törenlerle özenle işlenmiştir.

Modern ulus devletin ve dolayısıyla modern kapitalizmin gelişimi geleneksel yurttaşlık kavramını da beraberinde getirmiştir. Fransız Devrimi'yle başlayan ve ulus devletin yükselmesiyle eş zamanlı olan bu dönem Üstel'e (1999) göre yurttaşlığın altın çağı olarak nitelenebilecek bir dönemdir. Bu dönemde "sosyal çeşitlilikten birlik ve bütünlük imgesi yaratmayı hedefleyen bir simgeleştirme işlemiyle" bölünmez niteliği ve ortak iradesiyle anlam kazanan mitsel bir varlığı (ulusu) oluşturmak için "yurttaşlık" kavramı kullanılmıştır (Üstel, 1999, s.54). Yurttaşlığın derin bir çeşitlilik duygusunu içerdiği görmezden gelinmiş, bağlantı ve kimliklerinden soyunmuş, akıl aracılığıyla aydınlanan, egemenliğin kullanımına eşit ve özgür bir biçimde katılma özelliği ve yeteneğiyle donatılmış bir yurttaşlık anlayışı sürdürülmüştür.

Fransız Devrimi sırasında "yurttaşlık" kavramı ilk kez bireyler arası eşitliği vurgulamak için kullanılmıştır (Kaya, 2003, s.149). Bu tarihten itibaren meydana gelen toplumsal değişimlerle birlikte, yurttaşlık sadece belirli gruplara verilmiş bir ayrıcalık olmaktan çıkmış ulusal devletin sınırları içinde yaşayan bireylerin çoğunluğunu kapsayan bir kurum haline gelmiştir (Kaya, 1999, s. 137).

Günümüzde kabul gören hak temelli yurttaşlık kavrayışını ortaya koyan ve en ses getiren çalışmalardan biri T. H. Marshall'ın 1949'da kaleme aldığı "Citizenship and Social Class" adlı eseridir. Marshall'a göre yurttaşlık, aslında herkese toplumun tam ve eşit bir üyesi olarak davranılmasını sağlama sorunuydu. Bu üyelik duygusunu yaratmanın yolu da insanlara daha çok sayıda yurttaşlık hakkı tanımaktan geçiyordu. Marshall, yurttaşlık haklarını üç kategoriye ayırır ve bu hakların tarihsel sırayla evrildiğini belirtir; yurttaşlık hakları 18. yüzyılda, siyasi haklar 19. yüzyılda; kamu eğitimi, sağlık hizmetleri, işsizlik sigortası, emeklilik gibi sosyal haklar da 20. yüzyılda doğmuştur (Marshall, 1965, s.78). Yaşam kalitesiyle ilintili olan sosyal haklar, öncesinde yurttaşlığın bir bileşeni olması bakımından göz ardı edilmiştir. Oysaki sivil ve siyasal hakların etkin kullanımı

için sosyal haklar kritik bir önem taşımaktadır. Bunun sebebi yoksulluk ve cehaletin sivil ve siyasal haklardan yararlanma isteğini de olanağını da azaltmasıdır (Akt. Heater, 2007, s.172). Bu anlayış doğrultusunda yurttaşlığın sosyal yön olmadan tam ve tamamlanmış bir statü olmayacağı sonucu ortaya çıkmaktadır. Günümüzde sosyal hakların tüm yurttaşlara tanınması ve bu hakların yurttaşlığın parçası olarak kabul edilmesi tartışmaları güncelliğini korumaya devam etmektedir. Nitekim sivil, siyasal ve sosyal yurttaşlık biçimleri birbirinden bağımsız olmayan ve birbirini etkileyen bir yapıya sahiptir. Dolayısıyla asıl sorun bu hakların arasında nasıl uyumlu bir bağ kurulabileceğidir.

2.1.1.3. Günümüzde Yurttaşlık

Marshall'ın çerçevesini çizdiği yurttaşlık kuramı, her ne kadar oldukça faydalı olsa bile, günümüzdeki modern yurttaşlığı anlamak açısından yeterli değildir (Kaya, 2000, s. 144). Günümüzde yurttaşlığın anlamıyla ilgili bir takım zorluklar eklenmiştir. Bu zorluklar küreselleşen dünyanın insan yaşamını tehdit etmesiyle ilgili ortaya çıkan çok yönlü olaylardır. Hızla yükselen uluslararası göç, nüfus hareketleri ve küreselleşmeyle çok-etnili ve çok-kültürlü bir nitelik kazanan heterojen toplumların ihtiyaçları (Kaya, 2005, s.37) modern yurttaşlık kurumunun yeni açılımlar bakımından ele alınmasını zorunlu kılmaktadır. Bugün medeni, siyasal ve sosyal hakların yanı sıra yurttaşlık statüsüne kültürel ve ekonomik hakların eklenmesi gerekliliği de ayrı bir tartışma konusu olarak güncelliğini korumaktadır.

Yurttaşlığın tarihsel gelişimine genel hatlarıyla değinen Erol'a (1997) göre yurttaşlığın tarihi, kamusal faydanın her zaman özel çıkarlar ile pazarlık etmek zorunda olduğu sürekli bir savaşımın tarihidir. Buna göre Yunan site devleti ile başlayan yurttaşlık tarihi Fransız Devrimi'ne değin daha çok katılıma dayalı, erdem sahibi, ayrımcı, aktif ve komünoteryen bir yurttaşlık anlayışına sahipken, Fransız Devrimi'nden günümüze değin uzanan çizgide ise evrensel bir yurttaşlık anlayışı gelişmiştir. "Aristocu anlamda bireysel erdem sahibi olma kapasitesini yitiren bir yurttaşlar topluluğu ortaya çıkmıştır. Sivil ve siyasal haklar elde etmiş olan bireyler kendilerini güçlü devletlerin talepleri ile karşı karşıya buluvermişlerdir" (Reisenberg, 1992; Akt.Erol, 1997, s.127).

Günümüzde ulus devletin geleneksel yurttaşlık anlayışının uğradığı çözülme Üstel'e (1999, s.47) göre kimliklerin kendini dayattığı bir dünyada her düzeyden gelen hak talepleri ile birlikte tüm demokrasiler açısından bir sorun oluşturmaktadır. Jaume'ye (2011, s.171) göre bu haklar iş hakları, kadın hakları, bölgesel ve dinsel haklar, cinsel

azınlık hakları, farklı uyruktan olanların yurttaşlık ve siyasal haklarıdır. Hakların bireyler temelinde mi yoksa topluluklar temelinde mi hayata geçirileceği sorunu ise demokrasinin önemli bir açmazını oluşturmaktadır. Kymlicka'ya (2016, s.400) göre yurttaşlık haklarının genişlemesiyle birlikte yurttaşlar sınıfı da gelişmiştir. Daha öncesinde siyasal alandan dışlanan dil, din, ırk ve cinsiyet gibi farklı kimlikler yurttaşlık kapsamının içine alınmıştır. Böylelikle birbirinden çok farklı kimlikler kamusal alanda eşit bir düzeye taşınmaya çalışılmıştır.

Yurttaşlık kavramının içerik bakımından sadece haklar temelinde belirlenmesi ise Habermas'a (1992) göre yurttaşlık kimliğinin pasif hale gelerek kavramın yıpranmasına, yurttaş rolünün müşterileşmeye dönüşümünü kolaylaştırmaktadır (Akt. Erol, 1997, s.122). Dolayısıyla yurttaşlığın bir erdem olarak alınması gerekmekte ve bugün için neleri gerektirdiği ile ilgili bir takım nitelikler ve davranış biçimlerinden söz edilmektedir. Örneğin "farklı olanlara hoşgörülü davranıp onlarla beraber iş yapabilme, ekonomik talepleri kendi kendine kısabilme, sağlıkla ilgili konularda sorumlu davranabilme ve yaşanılan toplumun siyasal yaşamına bilinçli bir şekilde katkıda bulanabilme" (Dauenhauer, 2001, s.1) gibi yeterlilikler günümüz yurttaşlığının taşıması gereken nitelikleri olarak gösterilmektedir. Nitekim Kymlicka ve Norman'a (2012) göre yurttaşların bu niteliklere sahip olmaması demokrasinin hem yönetim hem de istikrarı bakımından güçlüklere sebep olacaktır.

2.1.2. Yurttaşlığın Farklı Anlamları

Yurttaşlık kavramının akışkan bir içeriği vardır. Bunun sebebi anlamının ve amaçlarının farklı ülkelere göre çeşitlilik göstermesi, zaman boyunca da değişmesidir (Eurydice, 2017). Günümüzde "yurttaşlık" kavramının modern bir tanımını yapmadan önce kavramın çok boyutlu olduğunu ve farklı anlamlar atfedilen dinamik bir yapıya sahip olduğunu belirtmek gerekir.

Kadıoğlu'na (2012, s.28) göre yurttaşlık kavramının farklı tanımlarından haberdar olmak son derece önemlidir çünkü kavramın çok boyutlu yapısı konuyla ilgili tartışmalarda tarafların birbirini anlayamamasına neden olmaktadır. Kavramın etimolojik kökeni ile ilgili Turner (2012, s.124) terimin klasik çağlardaki civitas'tan türediğini ve sonrasında Roma döneminde civitatus fikrini ortaya çıkardığını belirtmektedir. Bu etimolojik köken sonrasında Fransızca'da *cité'*ten *citoyen* teriminin, yani bir şehir bağlamında sınırlı haklara sahip bir yurttaş topluluğunun ortaya çıkmasını sağlamıştır.

Üstel'e (1999, s.51) göre "yurttaşlık" kavramıyla ilgili gerek siyaset felsefesinin gerekse sosyal bilimlerin diğer disiplinlerinin doğrudan ya da dolaylı olarak ilgi alanlarına girmesiyle birlikte karşılaşılan metodolojik bir sorun söz konusudur. Bu sorun yurttaşlığın hem arzulanan bir ideal, hem de yaşanan bir gerçekliğe işaret etmesidir (Leca, 1998, s.16). Benzer bir yaklaşımla bugün yurttaş olmanın anlamını sorgulayan Walzer'a (1989) göre konuyla ilgili iki farklı anlayış söz konusudur. "Bunlardan biri, yurttaşlığı bir iş, bir sorumluluk, onurlu bir biçimde taşınması gereken bir görev, diğeri ise edilgen bir biçimde yararlanılacak bir statü, bir yetki, bir hak ya da bir dizi hak olarak tanımlar. Birincisi yurttaşlığı yaşamamızın özü, ikincisi ise dış çerçevesi haline getirir" (Walzer, 1989, s.6).

Yurttaşlık Antik Yunan'dan günümüze bir "erdem" olma niteliği taşırken kapitalizmin yükselmesiyle gelişen ve farklılaşan bir haklar sistemine katılma/kullanma anlamında olgusal bir niteliğe sahip olmuştur (Üstel, 1999, a.51). Kadıoğlu (2012) yurttaşlık kavramının literatürde dört farklı şekilde kullanıldığını belirtir.

- Ulusal kimlik veya millet olarak tanımlanan yurttaşlık
- Evraklar temelinde tanımlanan yurttaşlık
- Haklar temelinde tanımlanan yurttaşlık
- Görev ve sorumluluklar temelinde tanımlanan yurttaşlık

Yurttaşlığın bu dört temel bağlamda ele alınmasının kavramın çok boyutlu içeriğinin anlaşılması açısından işlevsel olduğu görülmektedir. Kadıoğlu'nun (2012, s.21-28) çizdiği bu ana temalar ekseninden bakıldığında yurttaşlığın ulus-devlete üyeliğe dair bir olgu olduğu; kavramın zaman zaman bireyin hukuki konumunu belirleyen birtakım evraklara istinaden kullanıldığı; sivil, siyasal ve sosyal hakların evrilmesi sürecinde geliştiği ve cumhuriyetçi gelenekte görevlere vurgu yapılarak ele alındığı görülmektedir.

Bir yandan birey olarak var olma fikriyle, öte yandan belli bir topluluğa bağlı olma fikriyle yakından ilgili bir kavram olan yurttaşlık temelde bireyin toplumun eşit ve özgür bir üyesi olarak muamele görmesini sağlama meselesidir. Böyle bir üyelik algısı ortaya çıkarmanın yolu ise yurttaşlık hakkının verilmesinden geçer (Kymlicka&Norman, 2012).

Sivil eşitliğin sağlanması ortak haklar kadar ortak yükümlülükleri de beraberinde getirir. Yurttaşlığın iki farklı yönüne vurgu yapan Gülalp'e (2015, s.13) göre kavramın ilk boyutu siyasal bir kimlik olarak ulusal bir topluluğun üyeliğini ifade etmesidir.

Kavramın diğer boyutu ise topluluğun üyelerine bir dizi hak ve yükümlülük getirmesidir. "Yurttaş, bir siteye, yani hukuksal olarak tanımlanmış bir bütüne ait olan kişidir... Yurttaş olmak demek, grubun içinde yaşamak ve söz konusu grubun belirlediği normun sağladığı haklara sahip olmak demektir" (Bouineau, 1998, s.114).

Yurttaşlığın teritoryal (toprağa bağlı) devlete siyasal bir aidiyetin anlatımı olduğunu belirten Üstel'e (1999) göre yurttaşlık, bireyi bir dizi özel hak ve görevin bağlı olduğu yasal bir statüyle donatmaktadır. Yasal statüyle sınırlı olmayan yurttaşlık "aynı zamanda bireyin topluluğa eklemlenmesi ve siyasal-kamusal alanla kurduğu ilişkinin de ifadesidir" (Üstel, 1999, s.80).

Yurttaşlık, Schnapper'a (1998, s.150) göre insanların farklılıklarının ve eşitsizliklerinin ötesinde, onursal açısından eşit oldukları ve hukuksal/siyasal anlamda eşit muamele görmeleri gerektiği düşüncesine dayanır. Benzer bir yaklaşımla yurttaşlığı tanımlayan Erol'a (1997, s.120) göre yurttaşlık modern zamanlarda 'devlet' olarak formüle edilen siyasal bir birim içinde bireylerin aktif rol almalarını gerektiren bir zorunluluklar bütünü olarak tanımlanabilir.

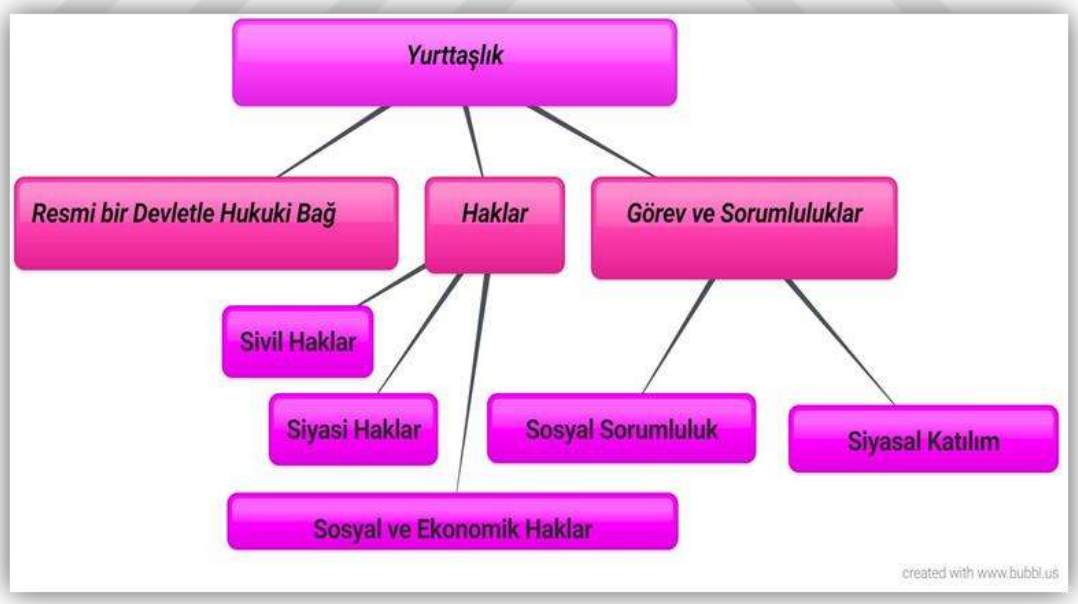
Yurttaşlık sadece bir statü değil aynı zamanda bir aktivite ve pratiktir. Kymlicka ve Norman'a (2012, s.207) göre yurttaşlık sadece bir dizi hak ve sorumluluk ile tanımlanan belirli bir statü değil aynı zamanda siyasal bir topluluğa üyeliğin ifadesi olarak bir kimliktir. "Rouesseau'nun deyişiyle "yurttaşlık" artık yalnızca "oy veren bir izleyici" değil, oyunu kamuoyunu ve hükümet politikasını etkileyerek ifade etmeye çalışan bir aktördür" (Akt. Kastoryano, 2015, s. 46). Yurttaşlık Leca'ya (1993, s.57) göre 'iyi' yurttaşın karakterinde olması gerektiği düşünülen bir ahlâki nitelikler bütünüdür.

Heater'e (2007, s.215) göre yurttaşlık MÖ yaklaşık 700 yılından MS 2000'e dek sürekli başkalaşım içinde varlığını sürdüren sosyopolitik bir kimlik biçimi olmuştur. Bireyin zaman içerisinde aile, okul, kitle iletişim araçları aracılığıyla toplumsallaşması sonucunda sosyal bir kimlik edinmesiyle varlık bulur (Akın, 2011, s.153). Sosyal kimlik bir aidiyettir; bireyin kendisini sosyal dünyada tanımlaması ve konumlandırması demektir. Başka bir deyişle bireyin kim olduğu ve kendini nerede konumlandırdığı sorusuna verilen bir cevaptır.

Siyasi kimlik sorununun çok önemli olduğunu düşünen Mouffe (1993, s.47) 'yurttaşlık' kimliğinin oluşturulması uğraşlarının demokratik siyasetin en önemli konularından biri olması gerektiğine inanmaktadır. Yurttaşlar, ne kanla ne de sözleşmeyle; fakat ortak çalışmalara ortak çözümler arayışında olan ortak ilgi ve ortak katılımlarıyla birbirine bağlanan komşulardır (Barber, 1995, s.273).

Touraine'e (2015, s.47) göre "yurttaşlık toplumsal bütünleşmeyi getirir, ayrıca yalnızca bir siteye değil, ulusal ya da federal bir devlete, aynı zamanda öte yanında düşmanların, rakiplerin ya da müttefiklerin beklediği sınırların içinde bir kültür ve bir tarihle birbirine kaynaşmış bir topluluğa ait olma bilincini de beraberinde getirir". Yurttaşlık kavramının günümüzde geçerli modern tanımını yapan Leca'ya (1993, s.57) göre yurttaşlık genelde üç özelliğin ideal birliği şeklinde algılanmaktadır. Birincisi hak ve yükümlülükler getiren yasal bir statü; ikincisi hem yönetim biriminin bir üyesi hem de seçmen olarak katılma haklarını kapsayan siyasi bir unsur; üçüncüsü ise zenginlik ve sosyal güvenlikten asgari bir pay talep eden toplumsal bir unsurdur.

Kavramı benzer bir bağlamda ele alan başka bir tanıma göre yurttaşlık "bireyin belirli bir devletle arasındaki hak, görev ve yükümlülük ilişkilerini belirleyen hukuksal bir bağdır" (Özbek&Aybay, 2015, s.4). Birey açısından kişinin o devletin ve siyasal toplumun bir üyesi olması ve bununla birlikte bazı haklara sahip olması yurttaşlık kavramı ile gerçekleşir. Devlet açısından ise yurttaşlık, bireye bazı görev ve sorumluluklar yükleyen bir kavramı çağrıştırır. Bireyin esas olarak devlet fikriyle bağını tanımlar. Yurttaşlığın ele alınan tanımlar bağlamında ortaya çıkan temel anlamı kavramsal olarak Şekil 1'de gösterilmiştir.



Şekil 1. "Yurttaşlık" kavram haritası

Şekil 1'e bakıldığında yurttaşlık kavramının üç temel boyutta anlam bulduğu görülmektedir. Öncelikle siyasal bir devletle hukuki bir bağı simgelemektedir. Diğer

yandan bireyin devletle kurduğu hukuki ilişki çeşitli hak ve sorumlulukları da beraberinde getirmektedir. Ancak son zamanlarda seçmen ilgisizliğinin artması, sosyal yardımlara giderek artan bağımlılık, göçler ve bunun sonucunda çok kültürlü hale gelen toplum yapısı, küreselleşme ve çevre politikalarının iflası gibi sebepler yurttaşlık erdemlerinin ön plana çıkması tartışmalarını gündeme getirmiştir. Yeni bir modern demokratik yurttaşlık anlayışının gerekliliğini vurgulayan Mouffe'ye (1993, s.56) göre bunun sağlanabilmesi için haklar idealinin ve çoğulculuğun, kamusal bir ruha sahip olmayla ve etik siyasi kaygıyla birleştirilmesiyle mümkündür.

Kymlicka ve Norman'a (2012, s.196) göre günümüzde yeterli bir yurttaşlık anlayışının kurulabilmesi haklar ve sorumluluklar arasında bir dengeyi gerektirmektedir. Bu dengenin kurulabilmesi ise bireylere etkin yurttaşlık niteliklerinin kazandırılmasıyla ilgilidir. Peki, bu erdemler nerde ve nasıl öğretilebilir? Kymlicka ve Norman'a (2012, s.203) göre yurttaşlık erdemlerinin öğretilmesi işi piyasaya, aileye veya sivil toplum örgütlerine bırakılamaz. Bunun sebebi bu alanların hiçbirinde insanların kamusal tartışmaya girmeyi ve otoriteyi sorgulamayı kendiliğinden öğrenemeyeceği gerçeğidir. Bu durumda yurttaşlık yetkinliğini sağlamanın en güvenilir yolunun eğitim olduğu söylenebilir.

2.2. "Yurttaşlık" Kavramına İlişkin Pedagojik Çerçeve

Johnson ve Morris (2010, s.77) günümüzde Avrupa Birliği ve Birleşmiş Milletler gibi uluslararası ve global oluşumların milletler üstü yurttaşlık eğitim biçimlerini geliştirmeleri yönünde okullara baskı oluşturduğunu belirtir. Çokkültürlülük, etno-ulusal kimliğin sınırlı geçerliliği, hoşgörü, insan hakları ve demokrasi gibi ortak değerlerin geliştirilmesi gibi etkenler genç bireylerin çok kültürlü toplumlarda birlikte yaşamalarını sağlayacaktır. Sözü geçen ortak değerlerin kazandırılması ise etkin bir yurttaşlık eğitimini ve beraberinde yurttaşlık yetkinliğini zorunlu kılmaktadır.

Yurttaşlığa ilişkin pedagojik çalışmalar yurttaşlığın nasıl daha iyi hale getirilebileceği ile ilgili yol ve yöntemlere odaklanırlar (Doğanay, 2012, s.19). Diğer bir ifadeyle yurttaşlık yetkinliğini geliştirme odaklı yürütülen çalışmalardır.

2.2.1. Yurttaşlık Eğitimine İlişkin Pedagojik Yaklaşımlar

Yurttaşlığın farklı temellere dayanan birden fazla anlama sahip olması yurttaşlık eğitimine ilişkin birbirinden farklı pedagojik yaklaşımları da beraberinde getirmektedir

(Veugelers, 2007, s.106). Pedagojik hedeflere ulaşmada çok önemli bir pozisyonda bulunan öğrenci, öğretmen ve ebeveynlerle yapılan empirik bir çalışmada (Veugelers&De Kat, 2002-2003; Akt Veugelers, 2007) katılımcılara geniş bir çeşitlilikte ve birbirinden farklı değerlerin eğitim konuları olup olmaması gerektiği ile ilgili sorular sorulmuştur. Araştırmanın sonucuna göre birbiriyle tutarlı üç konu ortaya çıkmıştır:

- Uyum ve disiplin
- Özerklik ve eleştirel düşünme
- Sosyal farkındalık.

Veugelers (2007, s.106) bu üç temel konunun esasında farklı yurttaşlık anlayışlarına denk geldiğini belirtir. Birincisi uysal ya da uyum sağlayıcı, ikincisi birey odaklı bir anlayış ve üçüncüsü eleştirel-demokratik bir yurttaşlık anlayışına denk gelmektedir. Bu üç farklı yurttaşlık anlayışı farklı eğitimsel pratiklerle ilişkilidir. Örneğin birey odaklı yaklaşım seçim yapmayı ve kişinin bireysel sorumluluğunu vurgularken, eleştirel-demokratik yaklaşım kollektif öğrenmeyi, eylem araştırmasını ve yansıtma yapmayı savunur. Eleştirel demokratik yurttaşlık anlayışının toplumsal norm ve değerleri kazandırmak açısından olumlu bulan Veugelers (2007) eğitimde sosyal ve demokratik değerlerle birlikte özerkliğin kazanılması için daha çok özen gösterilmesi gerektiğini vurgular.

Yurttaşlığa ve yurttaşlık eğitimine ilişkin literatürde yer alan pedagojik yaklaşımlara genel olarak bakıldığında kimi yaklaşımın kişisel özgürlük temelli, kimisinin toplumsal uyum ya da toplumsal eşitlik vurgusu taşıdığı görülmektedir. Bu yaklaşımların temelinde iyi bir yurttaş olmanın farklı niteliklerine vurgu söz konusudur. Örneğin "demokratik yurttaşlık" anlayışı karar alma becerisini ön plâna alırken (Engle&Ochoa, 1998) "etkin yurttaşlık" anlayışında yurttaşın belirlenen bilgi, beceri ve değerlere sahip olması beklenir (NCSS, 2001). "Aktif yurttaşlık" anlayışı ise etkin yurttaşlığın gerektirdiği bilgi, beceri ve değerlere ek olarak bireyin aktif katılımını gerektirir (Audigier, 2000). Aktif yurttaşlık anlayışına göre siyasal katılım yurttaşlığın temel niteliğidir. "Eleştirel yurttaşlık" yaklaşımı ise modern demokratik toplumların aktif katılımının yanı sıra eleştirel bakış açısına sahip olmaları gerektiğine vurgu yapar.

Temeli eleştirel pedagojiye dayanan "Eleştirel yurttaşlık" anlayışı bireylerin bağımsız ve sorgulayıcı bakış açısıyla donatılmaları gerektiğini düşünür. Demokratik bir toplumda katılımcı, aktif, özgür ve bağımsız yurttaşlara ihtiyaç duyulduğunu belirten

Doğanay, okulların politik bilgi ve bununla ilgili eleştirel düşünme ve değerlendirme gibi becerilerin kazandırılması bakımından en iyi donatılmış yerler olduklarını belirtir (2012, s.28). Bu doğrultuda başlangıcı eleştirel pedagojiye dayanan eleştirel yurttaşlık anlayışı, yurttaşların bağımsız bir perspektif edinmeleri ve soru soran bireyler olmaları yönünde eğitilmeleri gerektiğini belirtir.

2.2.1.1. Eleştirel Yurttaşlık Yaklaşımı

Mclaren'a (2011, s.278) göre eleştirel sözcüğünün liberal görüş tarafından yanlış kullanılması bu sözcüğü politik ve kültürel boyutlarından arındırmış ve bir anlam kaybına uğratmıştır. Bunun sonucunda sözcüğün analitik gücü "düşünme becerileri" ifadesi seviyesine indirilmiştir. Diğer bir ifadeyle öğretim, öğrencilerin daha üst bilişsel beceriler elde etmesine yardımcı olmak seviyesine indirgenmiştir. Liberaller için düşünme becerilerinin kazandırılmasındaki amaç var olan sosyal ilişkilerin doğurduğu zorlu ve rekabetçi bir dünyada öğrencilerin başarılı olmalarını teşvik etmektir. "Yeni muhafazakâr" olarak nitelediği Amerika'yı eleştiren Mclaren (2011) akademik başarının neredeyse tamamen uyumlu, üretken ve yurtsever işçiler yetiştirmek olarak tanımlanmasını doğru bulmaz ve eleştirel düşünen, yurttaşlık bağına gönül vermiş yurttaşların yetiştirilmesi hususunda duyarlılık gösterilmediğini belirtir.

Giroux'ya (2014, s.201) göre günümüzün yurttaşlık eğitimi, "servet, iktidar ve imtiyazlar temelindeki belirgin eşitsizliklerle mimli bir toplumda sosyal ve kültürel yeniden üretimin failleri olarak okulların ne rol oynadığıyla çok az ilgilenen bir 'pozitivizm kültürüyle' iç içe geçmiştir". Dolayısıyla okullarda demokrasinin ilerleyişi durma noktasına gelmiştir.

Bu noktada düşünen ve eylemde bulunan bir yurttaşlık anlayışının geliştirilebilmesi ile ilgili eğitim ve toplumu ideolojik, siyasi ve ekonomik alanlar arasındaki ilişkiler bakımından ve okulun bütün bunların içine nasıl dâhil olduğunun esaslı bir şekilde analizine dayanan (Apple, 2006, s.50) eleştirel bir pedagojiden bahsedilebilir. Mclaren (2011, s.273) eleştirel pedagojinin, II. Dünya Savaşı öncesinde Almanya'da kurulan Sosyal Araştırma Enstitüsü adıyla anılan "Frankfurt Eleştirel Kuramı" nın sosyal araştırmalara yönelik pozitivist ve tarihten kopuk, politikadan arınmış analizlere karşı geliştirdikleri kuramsal çerçeveye dayandığını belirtir. Dolayısıyla eleştirel pedagojiye ve öncesinde eleştirel pedagojinin dayandığı kuramsal çerçevenin epistemolojik pozisyonuna yakından bakmak gerekmektedir.

2.2.1.1. Eleştiri Kuramı

Eleştiri Kuramı düşünsel bir çevrenin ürünüdür. Bu düşünsel çevrenin üyeleri eleştirinin kalıcı değerine ve estetiğin özgürleştirici potansiyeline inanmaktaydılar. Jay'e göre (1989, s.10) bu düşünsel çevrenin teorisyenleri Frankfurt Okulu olarak bilinen bir "entelektüeller topluluğu"dur. Dolayısıyla Eleştiri Kuramı'nın özgür bir toplum teorisini işaret etmesinin yanı sıra bir grup entelektüeli de ifade ettiği söyleyebilir.

Eleştiri Kuramı sosyal gerçekliği kavramada disiplinler arası epistemolojik ve metodolojik kavrayışı esas almıştır. Habermas'a göre (2001, s.833) Eleştiri Kuramı 6 konu üzerinde çalışmıştır.

- Liberalizm sonrası toplumların bütünleşme biçimleri
- Aile içinde toplumsallaştırma ve ben gelişimi
- Kitle iletişim araçları ve kitle kültürü
- Susturulmuş protestonun sosyal psikolojisi
- Sanat kuramı
- Pozitivizm ve bilim eleştirisi

Eleştirel Kuramın eleştirel ilgi alanları toplum ve bilgi sistemleridir. Kuramın temel amacı ideoloji eleştirisi yapmaktır. Guess'a (2013, s.16) göre toplumdaki faillerin doğru durumlarını ve gerçek çıkarlarını algılamalarını engelleyen şey ideolojilerdir. Eğer toplumsal baskıdan kurtulmak istiyorlarsa, faillerin ideolojik yanılsamadan kurtulması gerekir. Toplumdaki bireyler, yanlış bilinç biçimlerini, ideolojik dünya görüşlerini taşıyarak kendilerini aldatmaktadır. İdeolojik yanılgı bireylerde bir yanılsama oluşturmaktadır.

Peki, bu durumda bireyler içine düştükleri bu durumdan nasıl çıkabilirler? Dünya görüşleri hangi anlamda ideolojik olarak yanlıştır ve yanlış olduğunu nasıl anlayabilirler? Eleştirel teori, bireyleri kendi kendileri üzerine dönüşlü olarak düşünmeye sevk eder. Bireyler bu şekilde düşünerek bilinç biçimlerinin ideolojik olarak yanlış olduğunu ve maruz kaldıkları zorlamayı kendi kendilerine dayattıklarını anlarlar.

Glesne'ye göre (2013, s.13) Eleştirel kuramı savunan araştırmacılar genellikle yanlı epistemolojileri kullanırlar. Yanlı epistemolojiler toplumda geleneksel olarak ezilmiş ve dışlanmış olan bir grubun (kadınlar, eşcinseller, lezbiyenler, ırksal azınlıklar, ekonomik olarak sömürülenler vb.) deneyimleri, değerleri ve çıkarlarında saklıdır.

Schwandt'a göre bu yanlı bakış açılarına dayalı olarak araştırmacılar, egemen grubun ırkçı, erkek egemen, heteroseksüel, batı merkezli ve benzeri uygulamalarını ortaya koyarak, onların söylemlerini eleştirir ve yeniden yapılandırırlar (Akt. Glesne, 2013).

2.2.1.2. Eleştirel Pedagoji

Okulları sorgulama ve mücadele mekânları olarak gören, farklı boyut ve biçimlerde dönüştürebileceğini düşünen eleştirel kuramcılar tahakküm ve direniş mekanizmalarının okullarda nasıl işlediğini anlamanın yurttaşlık eğitiminin yeniden kurgulanmasında önemli bir rol oynadığını düşünürler.

Eleştirel pedagojinin teorik çerçevesi 'Eleştirel kuram' a dayanır. Eleştirel pedagoji düşüncesi Freire ile doğmuştur (Kincheloe, 2018, s.129). Freire (2011, s.56) "*bankacı eğitim*" olarak nitelendirdiği eğitim anlayışını konfeksiyon üretimine benzetir. Ona göre öğretim eylemi politik bir eylemdir ve öğrencilerin dinlemesine dayalı ders saatleri, okuma ödevleri, bilgiyi değerlendirme yöntemleri, öğretmen ile ders alan arasındaki mesafe ve sınıf geçme kıstası gibi tüm bu ilişkiler ağı düşünmeyi engellemek için kurgulanmıştır. Eleştirel pedagoji sadece sosyal değişimle değil, aynı zamanda öğretmenlerin, öğrencilerin ve toplumdaki diğer üyelerin zihinlerini eğitmekle de ilgilenir (Kincheloe, 2018, s.67). Eleştirel eğitimciler adaletsiz sosyal bağlamların değişmeden zihinleri basitçe eğitmeye girişilemeyeceğini düşünürler. Freire'nin (2011, s.62) "*problem tanımlayıcı*" adını verdiği bu eğitim yaklaşımında insanlar bir yandan kendi içlerindeki dünyaya diğer yandan içinde bulundukları dünyaya ilişkin eleştirel bir kavrama gücü geliştirirler. "Bu nedenle öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğretmenler aynı anda hem kendileri hem de dünya hakkında düşünürler ve düşünme edimini eylemden koparmazlar; böylelikle düşünme ve eylemde bulunmanın gerçek bir biçimini oluştururlar" (Freire, 2011, s.62). Süregelen "*bankacı eği*tim" anlayışı gerçekliği mitleştirerek insanların varoluşunu açıklayan belirli gerçekleri gizlemeye çabalar, "*problem tanımlayıcı eğitim*" ise mitleştirmeyi bozmayı görev edinir. *Bankacı eğitim* öğrencilere yardım edilecek nesneler olarak yaklaşırken *problem tanımlayıc*ı eğitim onları eleştirel düşünürler haline getirir. Yaratıcılığı önleyen *bankacı eğitim* anlayışının aksine *problem tanımlayıcı* eğitim yaratıcılığa dayanır, "gerçek düşünceyi ve gerçeklik üzerinde eylemde bulunmayı teşvik eder; böylece de insanın, sadece sorgulayıcı ve yaratıcı dönüşüme katıldığı zaman özgün bir varlık olma yetisine karşılık verir" (Freire, 2011, s.63).

Yurttaşlık eğitiminin klasik Yunan tanımının bir akılcılık modeli olduğunu belirten Giroux (2014, s.199) günümüz eğitim pratiklerinde yer bulamayan Klasik Yunan yurttaşlığına özgü bir takım erdem ve niteliklerin siyasi ve moral bakımından yeniden düzenlenebileceğini düşünür. Günümüzde okulların artık kamu malı değil özel mülkiyet olarak görüldüğünü düşünen Giroux (2014, s.18) genç insanlara giderek daha yoğun biçimde sunulan tek yurttaşlık formunun tüketim olduğunu belirtir. Eleştirel bir yurttaşlık anlayışını savunan Giroux (2014) öğrencilerin eleştirel yolla düşünerek, risk alarak ve günlük hayatlarını şekillendiren egemen baskı biçimlerine direnmeleri açısından okulların verimli bir rol oynayabileceğini belirtir. Giroux'ya (2014, s.223) göre yurttaşlık eğitimi disiplinlerarası bir yapıya sahiptir ve pozitivizm kültürü ve bunun altında yatan teknokratik akılcılıktan geniş ölçüde etkilenmiştir. Bundan dolayı, eğitmenler genelde en karmaşık konulardan uzak durmuş, bu alandaki kuramsal çerçeveyi teknik ve yönetimle ilgili sorulara indirgemiştir. Giroux'ya (2014, s.18) göre yurttaşlık eğitiminin özgürlükçü olabilmesinin önkoşulu öğrencileri mevcut topluma adapte etmekten vazgeçmektir. Yurttaşlık eğitiminin özgürlükçü zemini bir dizi pedagojik varsayım ve uygulamaya dayanır.

Giroux'nun (2014, s.233-234) önerdiği eleştirel pedagojiye dayalı uygulamalar şu şekildedir:

- Öğrencilerin öğrenme sürecine etkin katılımı sağlanmalıdır. Bilmek, verili bir bilgi bütününü öğrenmekten fazlası olarak görülmelidir. "Bilgi sadece nesnel iddialarından soyulup bir problematiğe dönüştürülmemeli, ona anlam katıp yayılmasını sağlayan bağlamı temin edecek sosyal dolayım ve roller aracılığıyla tanımlanmalıdır" (Giroux, 2014, s.233). Bilgi öğrenciler arasındaki iletişim ve diyalogun aracısı haline gelmelidir.
- Öğrencilere eleştirel yolla düşünmeleri öğretilmelidir. Sadece kendi referans çerçevelerini anlamayı öğrenmekle kalmamalı, bunların nasıl geliştiğini ve dünyayı düzenlemek için nasıl bir 'harita' sağladığını da anlamalıdırlar.
- Öğrencilere içlerinden geldiği gibi konuşma ve kendi deneyimlerini özgün kılma imkânı veren şartları oluşturmalıdır.
- Öğrenciler kendi inanç ve eylemlerinin kaynağını anlamalıdırlar. Değerlerin insan hayatının dokusuna nasıl işlediğini, nasıl aktarıldığını ve bu aktarımın niteliğini öğrenmelidirler.

- Öğrenciler hayatlarını etkileyen ve kısıtlayan yapısal ve ideolojik güçleri öğrenmelidirler.

Apple'a (2006, s.56) göre "okullar, eşitsiz bir topluma uyum sağlayabilen ve buna hevesli öğrencileri pasif varlıklara dönüştüren, açık ve örtülü bilginin karşı konulmaz bir şekilde öğretildiği yeniden üretim kurumlarından ibaret değildir". Okullar öğrencilerin eleştirel yolla düşünebilecekleri, risk alarak ve derslikteki günlük hayatlarını şekillendiren egemen baskı biçimlerine direnerek (Giroux, 2014, s.17) dönüşebilecekleri bir alandır. Bu noktada hem kamu okullarında hem de yükseköğrenimde görevli öğretmenler, eleştirel bir pozisyon alarak öncelikle kendi mesleklerinin sosyal sorunlarla bağlantısını fark etmeli, bu konularla ilgili öğrencilere bilgi, tartışma ve diyalog olanakları sunmalıdırlar. Bu sayede yurttaşlık sorunlarının bütün sosyal gruplar için demokratik olanakları geliştireceği ve yaşamı biçimlendirmek adına bireysel sorumluluk almanın önemi vurgulanmalıdır (Giroux, 2008, s.20).

Okulların sadece eğitim verilen yerler olmadığını belirten Mclaren'a (2011, s.276) göre öğretmenler, sermayenin sosyal evreninde yer alan emek ayrışmasının dışında yeni bir toplum için çabalayacak cesarete sahip, eleştirel ve aktif yurttaşlar yetiştirmek için çaba harcamalıdırlar.

Doğanay'a (2012) göre "Eleştirel pedagoji" nin merkezinde eleştirel yurttaşlık anlayışı yer alır ve bu anlayış özerk bakış açısına sahip sorgulayan bireylerin yetiştirilmesi gerektiğini tartışır (Doğanay, 2012, s.24). Doğanay'a (2012, s.24) göre modern demokratik toplumlarda yurttaşlığın öne çıkan nitelikleri arasında aktif katılımın yanı sıra eleştirel bakış açısı da yer almaktadır. Eleştirel ve yaratıcı bakış açısına sahip bireyler kendilerine sunulan herhangi bir bilgiyi, değer ya da geleneği yeni biçimlerde anlamayı ve keşfetmeyi denerler. Eleştirel yurttaşların en önemli iki niteliği özgür ve bağımsız düşünmeleridir. Doğanay'a (2012, s.25) göre demokratik toplumun ihtiyacı katılımcı, etkin, özgür ve kendi kendilerine tutum, değer, beceri ve bilgileri eleştirel bir perspektifle değerlendiren, verilen bilgiyi sebebe dayalı eleştirel bir bakış açısından geçirdikten sonra buna göre eyleme geçen ve karara varan bağımsız yurttaşlardır.

2.2.1.3. Eleştirel Pedagojinin Ayırt Edici Özellikleri

Eleştirel pedagojinin anahtar kavramları vardır. Bunlardan ilki "*Politika ve ideoloji*" dir. Eleştirel pedagoji, eğitim ve politika arasında ayrılmaz bağların olduğunu

kabul eder. Bunun sebebi politikanın, kültürün pedagojik gücünden ayrılamayacağı gerçeğidir. Eleştirel pedagoji, bir yandan kültürün eğitimsel gücünü diğer yandan kimlik, yurttaşlık ve temsilin pedagojik ilişkiler ve pratiklerle nasıl örgütlendiğini anlamaya çabalayan ahlaki, politik ve eleştirel bir pratiktir (Giroux, 2008, s.19). Eleştirel pedagoji, öğrencilerin geçmişle eleştirel bir diyalog içine girebilmeleri, otoriteyi ve etkilerini sorgulamayı, ulusal ve küresel kamusal alanlarda eleştirel aktif yurttaşlar olmaya hazırlanmaları için gerekli bilgi, beceri ve sorgulama kültürünü sunan eğitim imkânlarının gerekliliğini savunur.

Eleştirel pedagojinin dikkat çekici diğer bir özelliği *sosyal-kolektif* bir nitelikle diyalog ve tartışmayı odak noktası almasıdır. Diyaloğun varoluşsal bir gereklilik olduğunu düşünen Freire'ye (2011, s.56) göre gerçek düşünme, *gerçeklikle* ilgili düşünme, yalıtılmış fildişi kulede olmaz, sadece iletişimle sağlanır. Fisher'a (2008, s.195) göre yurttaşlık eğitimi perspektifinden sosyal meselelerin tartışıldığı kolektif ve sorgulayan bir toplum, öğrencilerin etkin ve aktif yurttaşlık yeterliklerini geliştirmelerine yardım etmektedir. Eleştirel pedagoji için kişisel özgürlük sosyal özgürlüğün gerçekleşmesine bağlıdır ve bu yüzden de pedagoji yaklaşımı kolektivitenin merkezde olmasına odaklanmalıdır.

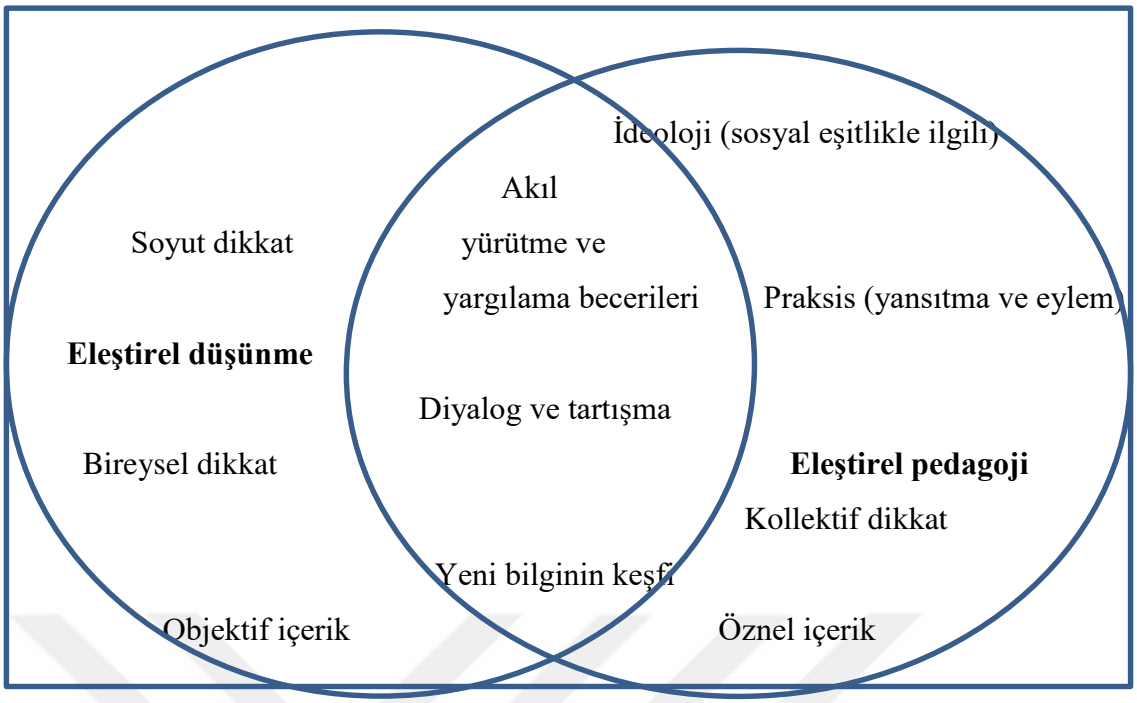
Eleştirel pedagojinin diğer bir ayrıcı özelliği "*Benlik/Öznellik*" tir. Eleştirel pedagoji için duygular, heyecanlar ve değerler son derece önemlidir. Bunun sebebi öznelliğin kişiye verdiği güven ve meşruiyet duygusudur (Johnson&Morris, 2010). Bireyler kendi deneyim ve bakış açılarının farkına varmalı ardından bunları sosyal ve tarihsel bağlama yerleştirmelidirler.

Eleştirel pedagojinin en ayırt edici kavramı ise "*praksis*"dir (Fischman&Mclaren, 2005). Freire (2011, s.66) için "*düşünme*" ve "*eylem*" radikal bir etkileşim içindedir. Öylesine ki biri kısmen feda edilecek olsa, diğer kavram zarar görür. Freire'ye (2011) göre bir söz, eylem boyutundan yoksun bırakıldığı zaman, düşünme de otomatik zarar görür. Sözün yerini boş laf alır. Diğer yandan düşünce bir yana bırakılıp eylem vurgulanırsa, söz aktivizme dönüştürülmüş olur. Aktivizm ise diyaloğu imkânsız kılar. "*Düşünce*" ve "*eylem*" arasındaki dinamik ilişki "*praksis"* in kendisidir. Yapıları dönüştürmek "praksis" ile mümkündür. "İnsanlar praksisin doluluğunu yaşarlarsa, yani eylemleri, düşüncelerini giderek daha fazla örgütleyen ve böylece onları gerçekliğin naif bilgisinden daha yüksek bir düzeye, gerçekliğin nedenlerini kavrayabilecekleri düzeye ulaştıran eleştirel düşünmeyi içeriyorsa, o zaman gerçekten eleştirel olacaklardır" (Freire, 2011, s.109).

2.2.1.4. Eleştirel Yurttaşlık Yaklaşımının Kuramsal Çerçevesi

Yurttaşlık eğitiminde eleştirel ve demokratik bir pedagojiyi öneren Veugelers (2007) yurttaşlık eğitiminin her öğretmen ve her okul için bir görev olarak görüldüğünü belirtir. Veugelers (2007) okulların programlarında yurttaşlık eğitimine ilişkin neyi dâhil etmeleri ile ilgili kararlarını netleştirmeleri ve daha somut hedefler barındıran okul programlarının hazırlanmasını yurttaşlık eğitiminin nitelik açısından arttırılması adına gerekli olduğunu belirtir.

Johnson ve Morris (2010) global ekonomide rekabet gücünü arttırmak isteyen ülkelerin daha yenilikçi, bağımsız, yaratıcı ve yansıtıcı işgücüne ihtiyaç duyduğunu belirtir. Bu durum giderek birçok ülkenin eleştirel yurttaşlık formlarını planlı okul programlarında desteklemeye başlamasının sebeplerinden birisidir. Eleştirel eğitimi ve geçerli eleştirel pedagoji modellerini analiz ettikleri araştırmalarında Johnson ve Morris (2010) eleştirel yurttaşlığın doğasını analiz etmek ve karşılaştırmak adına kavramsal bir çerçeve geliştirmişlerdir. Eleştirel düşünme ile eleştirel pedagoji arasındaki ayrıma değinen Johnson ve Morris (2010, s.80) eleştirel düşünmenin politik düşünmeden ayrı olduğunu, aslında "eleştirircesine düşünmeyi" hedeflediğini, eleştirel pedagojinin ise bu durumu aldatıcı bulduğunu belirtir. Johnson ve Morris (2010) eleştirel düşünme ile eleştirel pedagoji arasındaki bulanık sınırları gidermek amacıyla Şekil 2'de yer alan on kavram ortaya koyarlar.



Şekil 2. Eleştirel pedagoji ve eleştirel düşünme arasındaki kesişimler
Kaynak: Johnson & Morris, 2010, s.80

Şekil 2'de görüldüğü gibi ortaya konulan 10 temel kavramdan bazıları spesifik bir alanla ilgilidir. Örneğin "*praksis*" eleştirel pedagoji ile ilgili bir kavram iken *soyut dikkat* eleştirel düşünmeye özgü bir kavramdır. *Diyalog ve tartışma*, *yeni bilgiyi keşfetme* ise hem eleştirel düşünme hem de eleştirel pedagoji için ortak kavramlardır.

Eleştirel düşünme ile eleştirel pedagojiyi "eleştirel olmak" bakımından ele alan Burbules ve Berk (1999) geniş anlamda her iki literatürün ortak sorunları paylaştıklarını belirtirler. Buna göre eleştirel düşünme esas sorun olarak insanların yaşam tercihlerinde aslı olmayan iddiaları kabullenmelerini görür. Onlara göre bir problem doğası ve etkileri bakımından objektiftir. Toplumda eleştirel düşünen birey sayısının çoğalması tüm sosyal grup ve sınıflar için genel hümanist bir etki oluşturacaktır (Burbules&Berk, 1999).

Yurttaşlık eğitimi aslında sosyal ve politik eğitimi betimlemek amacıyla kullanılan çeşitli ideal terminolojilerin içinden tanımlanır. Kerr'e (1999, s.202) göre yurttaşlık eğitimi kavramları derslerde daha bütünsel başlıklar halindedir. Örneğin demokratik eğitim, insan hakları, sosyal ve toplumsal çalışmalar, değerler eğitimi ve yaşam becerileri şeklinde. Kerr (1999) için tüm bu başlıkları içeren bir yurttaşlık eğitimi kavramı uygundur ve herhangi ideal bir çeşidini tanımlamak zorunlu değildir. Bu bağlamda Johnson ve Morris (2010) yurttaşlık eğitimi, eleştirel pedagoji ve eleştirel düşünme alanında ele alınan kuram ve yaklaşımları analiz ederek ve karşılaştırarak

eleştirel yurttaşlık formunu geliştiren bir çerçeve oluşturmuşlardır. Bu kuramsal çerçeve eleştirel yurttaşlık için yararlı ve esnek bir model olmayı hedeflemesinin yanı sıra uyum ve düşünme becerilerinin gelişimine de açık bir özellik taşımaktadır.

Tablo 1'de "Eleştirel yurttaşlık eğitimi" ne ilişkin kuramsal çerçeve detaylı biçimde gösterilmiştir.

Tablo 1.

Eleştirel Yurttaşlık Eğitimi Kuramsal Çerçeve

	Politika/İdeoloji	**Sosyal/Kollektif**	**Benlik/Öznellik**	**Praksis/Katılım**
Bilgi	Tarihin, toplumların ve sistemlerin baskı, haksızlık ve güç yapıları ile görünen ilişkilerini anlama ve bilme	Hakim söylemi destekleyen düşünce ve yazılara kapılmadan kültür, iktidar ve dönüşüm arasındaki bağlantı bilgisi	Benlik algısı: bağlam, kültür ve kendi pozisyonunun ne olduğu bilgisi	Toplumu ve adaletsizliği etkileyen davranışların, iktidarın ve sistematik değişim için kolektif olmanın bilgisi
Beceri	Eleştirel ve yapısal sosyal analiz becerisi, kültür, bilgi ve iktidar kavramlarını kullanarak politika üretmek, nedenselliği daha derinden inceleyebilmek	Bütünsel düşünme yeteneği ile diğerlerinin bakış açısını eleştirel yorumlama, etkileşim, işbirliği ve diyalog becerileri	Kişinin kendi sesiyle konuşarak bağımsız eleştirel düşünmesi, toplumdaki bireyin durumu hakkında eleştirel düşünme kapasitesi	Aktif katılım ve eleştirel düşünme becerileri, daha iyi bir dünya düşüyle statükoya meydan okuyan kolektif eylem becerileri
Değer	Eşitsizliğe ve zorbalığa karşı değerlere bağlılık	Başkalarının kimlik ve değerleriyle diyaloğa dayalı kapsayıcı ilişkiler	Sosyal adalete ilgili olmak ve öz değeri dikkate almak	Derin düşünme, ahlaki eylem ve sorumluluktan haberdar olma
Yönelim	Fiilen meraklı, topluma ve kamusal meselelere eleştirel ilgi gösteren; araştıran zorbalığa, adaletsizliğe karşı eylemde bulunan	Sosyal farkındalık; işbirliği, kendine ve başkalarına karşı sorumlu, başkalarıyla öğrenmeye istekli	Eleştirel perspektif; bağımsız, eylemde, duyguda ve düşünmede sorumlu, gerçeklikle bağlantılı ilerici düşünen	Toplumu dönüştürmeye istek ve adanmışlık, yurttaşlık cesareti; kararlar ve eylemler için sorumluluk duyma

Kaynak: Johnson & Morris, 2010, s.91

Tablo 1'de eleştirel pedagojinin dört ayırt edici öğesi ayrı biçimde ele alınarak eleştirel yurttaşlığa ilişkin bir çerçeve oluşturulmuştur. Tablo 4'te, beceri düzeyinde kazandırılması planlanan eleştirel yurttaşlık yeterliliklerine bakıldığında, eleştirel pedagojinin dört ayırt edici özelliği; politika/ideoloji, sosyal/kolektif, benlik/öznellik, praksis/katılım olarak ayrıldığı görülmektedir.

Tablo 1'de yer alan kavramsal çerçevenin hazırlanmasında Johnson ve Morris'in (2010) "*Eleştirel Yurttaşlık Eğitimi İçin Kuramsal Bir Çerçeveye Doğru*" başlıklı makalesi temel alınmıştır. Demokrasi ve yurttaşlığa ilişkin kavramsal içeriğin her zaman için tartışmalı olduğu gerçeğinden yolan çıkan Johnson ve Morris (2010), konuya ilişkin tek bir formülasyonun yeterli olamayacağını belirtirler. Bu doğrultuda Tablo 4'te yer alan kuramsal çerçeve geniş bağlamda yurttaşlık çerçevesini belirlemek ve kavramsallaştırmak amacıyla ele alınmıştır (Johnson&Morris, 2010, s.91). Eleştirel yurttaşlık eğitimi için yararlı ve esnek bir model ileri süren Johnson ve Morris (2010) bu modelin aynı zamanda düşünme becerilerinin gelişimine de açık bir özellik taşıdığını belirtirler**.**

Eleştirel pedagojiye ilişkin ortaya konulan teorik çerçevelere genel olarak bakıldığında herkesçe kabul edilen standart bir teoriye ya da bireyi dönüştüren belirgin bir metodolojiye sahip olmadıkları görülmektedir (Leistyna&Woodrum, 1999, s. 7). Buna göre eleştirel pedagoji disiplinlerarası bir sürece dayalıdır. Bu süreç sınıfın sosyal içeriğine bağlı olarak değişir ve öğretmen ve öğrencilerin eleştirel bir diyalog içerisinde ortak bir katılım sağladıkları bir alan yaratır. Sınıftaki eleştirel diyaloğun amacı hegemonyanın yeniden üretilmesi değil öğretmen ve öğrencilerin kişisel değer ve fikirlerinin ortaya çıkmasını sağlamaktır.

2.2.1.5. Eleştirel Yurttaşlık Yaklaşımında Kullanılan Pedagojik Uygulamalar

Johnson ve Morris'in (2010) eleştirel yurttaşlık anlayışı doğrultusunda hazırladıkları kavramsal çerçeve bir temel oluştursa da Ellsworth'e (1992, s.98) göre eleştirel pedagoji teorisyenleri öğretmenlerle öğrenciler arasındaki kurumsallaşmış dengesiz gücü yeniden formüle etmeye dayalı bir program geliştirmede yani anlamlı bir analiz ortaya koymada yetersiz kalmıştır. Ellsworth'e (1992) göre böylesi bir analiz ya da programın eksikliği sınıftaki güç dengesizliklerinin dönüştürülmesi yönündeki çabaları sınırlandırmaktadır. Bu bakımdan eleştirel yurttaşlık yaklaşımının pedagojik uygulamalar bakımından incelenmesi gerekmektedir.

Eleştirel Diyalog

Freire'ye (2011) göre eleştirel pedagojinin en belirgin özelliklerinden biri diyaloğa dayalı bir yöntem kullanmasıdır. Freire için diyalog bir öğretme yönteminden daha fazlasıdır: "Yalnızca eleştirel düşünmeyi gerektiren diyalog, eleştirel düşünmeyi de

yaratabilecek durumdadır. Diyalogsuz iletişim, iletişimsiz de gerçek eğitim olamaz" (Freire, 2011, s.72). Burada Freire'nin sözünü ettiği diyalog öğretmen ve öğrencilerin pedagojik bir durumda buluştuğu zaman başlamaz, öğretmen ve öğrencilerin öncelikle kendilerine ötekiyle ne hakkında diyalog kuracaklarını sormalarıyla başlar. Bu durumda diyaloğun içeriğini ele almak aslında eğitim sürecinin program içeriğini de ele almaktır. Freire'nin diyalog süreciyle özgürlüğü nasıl bütünleştirdiğini ele alan Crotty'ye (1998, s.153) göre eylem ve yansıtma içiçedir ve diyalog tam anlamıyla iş birliği anlamına gelmektedir. Farkındalık ortak bir projedir ve diyalog olmadan farkındalik mümkün değildir.

Öğrencilerin eleştirel farkındalık ve eleştirel yurttaşlık özelliklerinin geliştirilmesinde geleneksel eğitim kurumlarına pedagojik öneriler sunan araştırmasında Lowe (1997) ileri sürdüğü eleştirel pedagojiye dayalı yaklaşımı diyalog, iş birliği ve bağlantı halinde olmayla açıklar. Buna göre diyaloğun temel vurgusu her bireyin (öğretmen-öğrenci) kendi sesini sınıf söylemlerine dahil etme sorumluluğuna sahip olmasıdır. Öğrenciler bilginin pasif alıcıları değildir. Öğretmenin sorumluluğu ise ders anlatma ve bilgiyi aktarmanın ötesindedir. Her iki tarafta diyalog kurmaya, sınıf söylemlerine katılmaya eşit bir sorumluluğa sahiptir. Öğretmen, öğrenciyi değerlendirirken okuduğunu tekrarlamaya dayanan performan değerlendirmesi yerine sınıf söylemlerine getirdiği katkıyı göz önünde bulundurur.

Problem Tanımlayıcı Eğitim

Freire (2011) öğretmenlere tematik incelemeler aracılığıyla öğrencilerin farkındalıklarını geliştirmelerini önerir. Öğrenciler öğretmenleriyle gündelik yaşamda karşılaştıkları çeşitli temaları keşfetmek, yapısal ve kültürel durumlar arasındaki ilişkiyi yansıtma yapmak için çalışırlar. Diyalog aracılığıyla öğrenciler gündelik yaşamda yaşadıkları durum ve sorunlara karşı bir pozisyon edinirler. Freire'ye (2011) göre *"problem tanımlayıcı eğitim"* aracılığıyla öğrenciler algıladıkları ve varoldukları dünyayı eleştirel boyutta algılama yetisini geliştirir, dünyanın statik değil dinamik bir sürece dayandığını görebilirler. Esas itibariyle "problem tanımlayıcı eğitim" toplumu eleştirmeye ve yeni eylemlerin imkânı adına keşfetmeyi destekleyen global konular ile öğrencilerin deneyimlediği yaşantılar arasında bir köprü işlevi görür (Giroux, 1988).

Problem tanımlayıcı eğitim ile bankacı eğitim arasındaki dinamik karşıtlıkların altını çizmek gerekir. Bankacı eğitim modeli öğrencileri didaktik öğretmen ve ticari metinler aracılığıyla bilgiyle dolduracakları boş bidonlar olarak görür (Shor, 1992, s.31-

32). Bankacı eğitim, öğrencilere önceden belirlenen bir kalıba uyarlayabileceği varlıklar olarak bakar. Öğrencinin pasif bir rol aldığı bankacı eğitimin aksine, problem kurma yaklaşımında öğrenciler daha demokratik biçimlerde düşünmeye ve eleştirel farkındalık aracılığıyla sosyal dönüşümü bulmaya cesaretlendirilirler (Goomansingh, 2009).

Freire'ye (2011, s.59) göre *problem tanımlayıcı* yöntem bankacı eğitime özgü dikey ilişki biçimlerini reddeder ve özgürlüğün pratiği olma işlevini yerine getirir. "Öğrenciler artık uysal dinleyiciler değildirler. Artık öğretmenle diyalog içinde eleştirel araştırma ortaklarıdır. Öğretmen öğrencilere malzemeyi, üzerinde düşünmeleri için sunar ve öğrenciler kendi düşüncelerini ifade ederlerken o da önceki değerlendirmelerini yeniden gözden geçirir" (Freire, s.60).

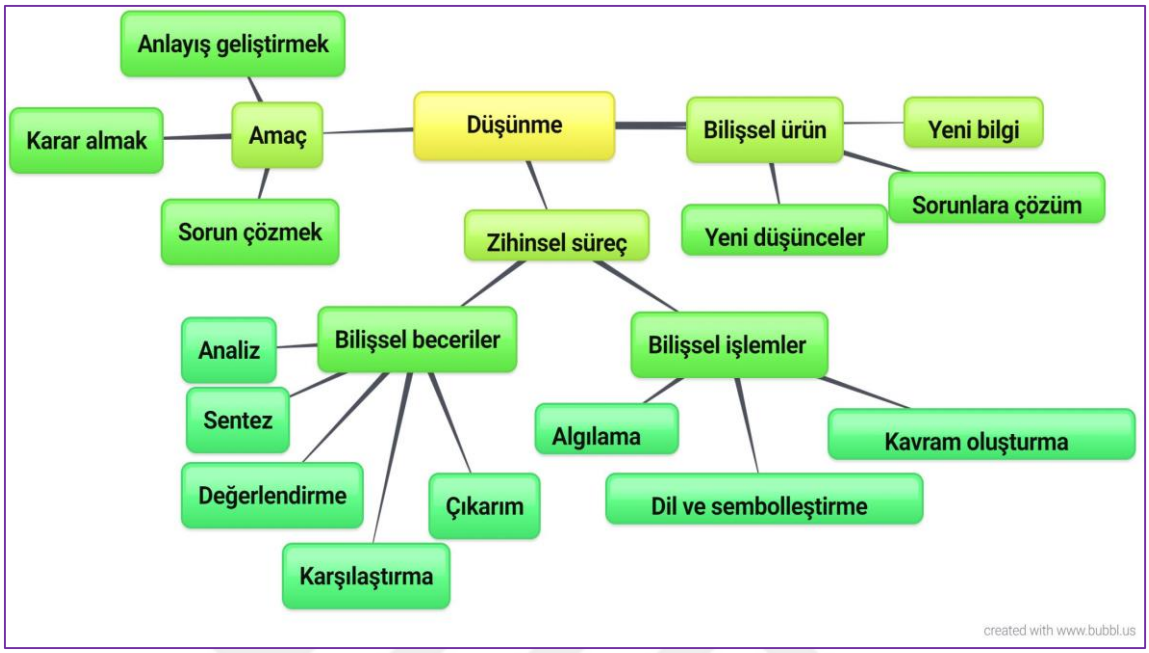
2.3. Düşünme Nedir?

Akıl, insanda var olan soyutlama yapma, kavrama, bağıntı kurma ve düşünme yetisi anlamına gelmektedir (Cevizci, 2003, s.12). Akıl insanı diğer canlılardan ayıran bir yetkinliktir. Aklın özgür ve kendine özgü eylemi ise düşünmedir. Düşünme, insanın dünyayı anlamada kullandığı zihinsel bir süreçtir.

Düşünmenin ahlaki ve politik bir önemi vardır. Berktay'a (2006, s.345) göre düşünmenin kendisi tehlikelidir. Çünkü doğrudan olgusal bir sonuç doğurmaz, alternatif bir inanç ya da norm sunmaz, buna karşılık verili olanı sarsar: "Düşünme… bizi sabit düşünce alışkanlıklarından, taşlaşmış kural ve ölçütlerden, standartlaşmış ifade biçimlerinden arındırır. Yıkıcı etkinliği aracılığıyla düşünme, bir ahlaksal ve estetik ayırt etme ve ayrıştırma 'açık alanı' yaratarak yargıda bulunma yetisini özgürleştirir" (Dana Villa, 1999; Akt. Berktay, 2006, s. 345).

Antik Yunan'da "düşünme" analiz, yargıya ulaşma ve ulaşılan yargının değerlendirilmesi aşamalarını içeren zihinsel faaliyetler olarak tanımlanmıştır (Keyser ve Broadbear, 1999, s.113). Günümüzde ise "düşünme" kavramını açıklama çabalarında iki ana eğilim olduğu belirtilmektedir (Doğan, 2015, s.167). Birinci eğilim düşünmeyi bir ürün ya da sonuç olarak tanımlarken, ikinci eğilimdekiler düşünmeyi süreç olarak tanımlamayı yeğlemişlerdir. Bu her iki eğilim göz önünde bulundurulduğunda düşünme, verileri toplamak ve elde edilen verileri analiz ederek karara varma ile sonuçlanan bir süreç olarak ele alınmaktadır (Ritchhart&Perkins, 2004, s.525). Düşünme içinde bulunulan durumu anlayabilmek amacıyla yapılan aktif, amaca yönelik sistematik,

zihinsel bir süreçtir (Ruggiero, 2017, s.52). Bu tanım doğrultusunda "düşünme" kavramına ilişkin hazırlanan kavram haritası *Şekil* 3'de gösterilmiştir.



Şekil 3. "Düşünme" kavram haritası

Duyu organları aracılığıyla toplanan bilgilerin anlam kazanabilmesi için bilgilerin bellekte toplanması ve daha önceki bilgi ve deneyimlerle ilişkilendirilmesi gerekir. Bu işlemlerin gerçekleşmesi algılama, kavram oluşturma, dil ve sembolleştirme gibi temel bilişsel işlemler aracılığıyla gerçekleşir. Bilişsel işlemler aracılığıyla elde edilen bilgiler analiz, sentez, değerlendirme, karşılaştırma, çıkarım gibi bilişsel beceriler aracılığıyla işlenir. Zihinsel süreç olarak adlandırılan bu bilgi işleme sürecinin sonunda yeni düşünceler, yeni bilgiler ve sorunlara çözüm üretme gibi bilişsel ürünler ortaya çıkar. Diğer bir ifadeyle zihin dışarıdan gelen uyarıcıları belli bir amaç doğrultusunda işlemden geçirerek yeni bir bilgi ya da düşünce üretmektedir (Doğanay, 2015, s.149; Doğanay, 2017, s.329).

Düşünme oldukça karmaşık beceri ve süreçlerden oluşmaktadır. Cuban'a (1984) göre hem sosyal bilimciler hem de uygulayıcıları için akıl yürütme, eleştirel düşünme ve problem çözme gibi düşünme becerilerini tanımlamak öylesine karmaşıktır ki bu durum "kavramsal bataklık"a benzer (Akt. Lewis&Smith, 1993, s.131). Günümüzde giderek genişleyen düşünme eğitimi literatürü bu "kavramsal bataklık" ı temizlemeye çalışsa da düşünmeye ilişkin yaygın olarak kabul edilen bir ayrım söz konusudur. Bu ayrım

düşünme becerilerinin alt ve üst düzey düşünme becerileri olmak üzere ayrılabileceği üzerinedir (Lewis&Smith, 1993, s.132).

2.3.1. Üst Düzey Düşünme Becerileri

Dikdörtgen alanını hesaplamayı bilen ancak paralelkenar alanını hesaplamayı bilmeyen bir çocuk düşünelim. Eğer çocuk paralelkenar alanının dikdörtgen alanına dönüşebildiğini görebilirse paralelkenarın alanını keşfedebilir. Maier'in akıl yürütme adını verdiği bu süreç niteliksel olarak öğrenmeden farklıdır ve üst düzeyde gerçekleşir. Maier'in tanımlamasına göre akıl yürütme problem çözme için kullanılır. Maier (1933) için istenilen bir şeyin sonu anında erişilebilir olmadığından engellenen bir davranış bir problemin doğmasına sebep olur. Böylesi problemlerin çözümü bütünleşmiş bir nitelik taşıyan ve geçmiş deneyim ve öğelerden oluşan bir örneği bulmaya dayanır. Bazen bir çözüme dair bir örneği bulmak daha önce hiç ilişki kurulmamış birbirinden farklı deneyimlerin kendiliğinden birleştirilmesini gerektirebilir. Böylesi bir durumda problem akıl yürütmeyle ya da üretici düşünme aracılığıyla çözülür. Çözüm modeli ilgili geçmiş deneyimlerden oluştuğunda, örneğin bir problemin çözümünde izlenen yol yeniden anımsandığında, Maier'ye göre problem, üretici düşünme aracılığıyla çözülmüş olur. Maier'ın üretici düşünmeye ilişkin betimlemeleri alt ve üst düzey düşünme arasında kullanışlı bir ayrımı sağlamaktadır (Akt. Lewis&Smith, 1993, s.133).

Maier'ın (1933) alt ve üst düşünme düzeyleri arasında yaptığı ayrıma Barlett'de (1958) katılır. Barlett, düşünmeyi "boşlukları doldurma" kavramıyla ele alır. Buna göre geçmiş yaşantıların yenileriyle bütünleşmesi "boşlukların dolmasıyla" mümkündür. Mantıksal bir sıralamada eksik kalan bilginin bireyin kendisi tarafından eklenmesi, eksik bir yargının akla uygun biçimde açıklanması, yeni bir yorum yapmak için bilginin yeniden düzenlenmesi gibi süreçler "boşlukların dolması" aracılığıyla gerçekleşir.

Barak, Ben-Chaim ve Zoller'e (2007) göre üst düzey düşünme, karmaşık düşünmenin bir formu olarak belirgin bir kurala dayanmayan çoklu çözümlerin elde edilmesini sağlayan bir kavramsallaştırma ortaya koyar. Resnick (1987) üst düzey düşünme becerilerinin tanımlanmasının zor olduğunu ancak ayırt edilebileceğini belirtir. Buna göre üst düzey düşünme karmaşık durumları çok yönlü kriterler doğrultusunda analiz etme ve değerlendirmeyi gerektiren ayrıntılı bir dizi zihinsel aktivitelerle ilgilidir. Üst düzey düşünme öz düzenlemeye dayanır. Bir eylemin yönü ya da hangi cevabın doğru olduğu önceden belirlenemez. Düşünen kişinin görevi anlamı yapılandırmaktır ve

durumları göründüğü şekliyle bulmayı beklemek yerine bu anlam yapılandırmasını benimsemektir (Resnick, 1987, s.44). Üst düzey düşünmenin tüm basamaklarda başarılı öğrenmenin işareti olduğunu belirten Resnick (1987), kompleks düşünme süreçlerinin öğretme sürecine nasıl dâhil edilebileceğini göstermeye çalışır. Buna göre verilen bir materyali geliştirmek, apaçık sunulanın ötesinde çıkarım yapmak, eş değer önermeler geliştirmek, bağlantıları analiz etmek ve kurmak gibi eylemler en belirgin temel zihinsel aktivitelerdir. Resnick'e (1987, s.45) göre temel zihinsel becerilerle üst düzey düşünme becerileri açıkça ayrılamaz.

Newmann (1987, 1990) alt ve üst düzey düşünmeyi birbirinden ayıran bir yaklaşım ortaya koyar. Yanıtlanması gereken bir soru ya da çözülmesi gereken bir problem sıradan bir uygulama ya da önceden öğrenilmiş bilgiyle çözülemez. Başarı niteliksel bilgiyi gerektirir ancak bilginin kullanılması anlamlı bir çaba gerektirmektedir. Okuduğunu anlamaya çalışmak ya da otobüs çizelgesini takip etmek bir kişi için üst düzey düşünmeyi gerektirirken aynı işler başka biri için sıradan görevler olabilir. Dolayısıyla Newmann'a (1987) göre üst düzey düşünme görecelidir. Newmann'ın öğretmenlerle yaptığı görüşmelere ve sınıflarda yaptığı gözlemlere dayanan görüşlerine göre alt düzey düşünmeler sadece mekanik ve rutin uygulamalar gerektirir. Rutin uygulamalara örnek olarak öğrenilmiş sayıların öğrenilmiş bir formüle eklenmesi ya da eskiden hatırlanan bilgilerin listelenmesi verilebilir. Bunun aksine üst düzey düşünme bilginin yönetilmesini, analiz edilmesini ve yorumlanması gibi zihinsel uygulamalar gerektirir.

Halpern'e (1998) göre üst düzey düşünme bir takım çıktılar ortaya koymak için bilgiyi kontrol etmektir. Üst düzey düşünme becerilerinin başta gelen süreci olarak eleştirel düşünmeyi odak alan Halpern, ileri sürdüğü taksonomide üst düzey düşünme becerilerini sözel akıl yürütme, kanıta dayalı akıl yürütme, var sayımları kontrol etmeye yönelik beceriler, olasılık ve belirsizlik kavramları aracılığıyla düşünme, karar verme ve problem çözme becerileri olarak sınıflandırmaktadır.

2.3.1.1. Eleştirel Düşünme

Eleştirel düşünmeyi otoriter ve baskıcı beyin-yıkama propagandalarına karşı güçlü bir koruma olarak gören Lipman'a göre (2003, s.209) demokrasinin yayılması ve korunması için esnek ve güvenilir düşünen demokratik yurttaşlar gereklidir. Okullarda eleştirel düşünmenin güçlenmesi ve geliştirilebilmesi içinse eleştirel düşünmeyi niteleyen öğelerin açık ve net biçimde ortaya konulması gerekmektedir (Wright, 2002).

Kelime kökeni Antik Yunan'da yargılama işinde usta anlamına gelen *kritokos* kavramına dayanan eleştirel düşünme (Wright, 2002, s.43) öncelikli olarak bilgisel yeterliğe öncelik tanır. Eleştirel olmanın temel anlamı argüman yanlışlarını, yüzeysel genellemeleri, kanıta dayanmayan argümanları, güvenilmez otoritelere dayalı iddiaları ve belirsiz ya da anlaşılmaz içerikleri doğruluk bakımından kontrol etme anlayışına dayanır (Burbules&Berk, 1999). Eleştirel düşünmenin başlıca uğraşı dikkatsiz ve çarpık düşünmenin yerine güvenilir soruşturma prosedürlerine dayalı düşünmeyi getirmektir. Eylemlerinin sebebini sorgulamadan eylemde bulunan, inançlarını sorgulamayan ve bu yüzden kendi yaşamı üzerinde söz sahibi olmayan bir birey özgür olamaz. Siegel'e (1988, s.58) göre eleştirel düşünme bireyin öz-yeterliğe sahip olmasının bir aracıdır. Öz-yeterliğe sahip bir birey özgür bir bireydir çünkü yersiz ve istenmeyen gerekçesiz inançlardan bağımsızdır. Siegel'e (1988) göre eleştirel düşünme gerekçelerin uygun biçimde harekete geçirildiği düşünmedir.

Lewis ve Smith (1993, s.134) eleştirel düşünmenin kullanımına ilişkin tutarsızlıkları ele alarak eleştirel düşünmeyi üst düzey düşünme becerilerinden biri olarak sınıflandırır. Buna göre eleştirel düşünme anlam karmaşasına sebep olacak biçimde üç farklı anlamda birbirinin yerine kullanılmıştır. Bunların ilki problem çözme olarak eleştirel düşünme, ikincisi yargılama ve değerlendirme olarak eleştirel düşünme ve üçüncüsü ise değerlendirme ve problem çözmenin sentezi olarak eleştirel düşünmedir. Eleştirel düşünmenin değerlendirme ve yargılama yapmanın ötesinde bir anlam taşıdığını belirten Lewis ve Smith (1993, s.136) eleştirel düşünme ile ilgili becerilere örnek olarak; bir argümana katılıp katılmadığına karar vermek için öncesinde verilen bilgiyi, savı, dayanakları inceleme, edinilmiş bilgi ve deneyime dayalı değerlendirme yapma, değerlendirme yaparken dayanağın güvenirliği, dildeki olası hatalar, uygulanan akıl yürütmenin uygunluğu gibi kriterleri göz önünde bulundurmayı gösterirler.

Swartz ve Perkins'e (2017, s. 38) göre eleştirel düşünme akla dayalı olarak kabul edilen şeye ilişkin eleştirel değerlendirme yapmayı amaçlar. Bu değerlendirme sürecinde birey eleştirel yansıtma aracılığıyla kendi kendine elde ettiği standartları kullanır. Bu standartları belirlemek ve uygulamak için akıl yürütmeye dayalı çeşitli strateji ve argümanlara başvurur. Argümanları destekleyen sebepler bulmak ya da kanıt olarak kullanmak için güvenilir bilgiyi arar ve bir araya getirir.

Eleştirel düşünmenin özünde değerlendirme vardır (Pithers&Soden, 2000, s.239; Ruggiero, 2017, s.52). Eleştirel düşünme bu nedenle iddia ve argümanları test ettiğimiz ve hangilerinin değerli hangilerinin değersiz olduğuna karar verdiğimiz bir süreç olarak

tanımlanabilir. Ruggiero'ya (2017, s.52) göre eleştirel düşünme yanıtlar için bir araştırma, *arayış*tır. Zihinsel bir disiplin gerektiren eleştirel düşünme, bireyin zihinsel yaşamı üzerinde kontrol sahibi olmasını sağlarken ayrıca test edip onaylayana kadar fikirleri kabul etmekten kaçınmayı beraberinde getirir.

Lipman'a (2003, s.212) göre eleştirel düşünme, belirli kriterlere dayandığından dolayı değerlendirmeyi kolaylaştıran ve bağlama duyarlı bir öz-düzenleme yetisidir. Eleştirel düşünme sadece bir süreci ifade etmez; bir ürün geliştirmeyi de hedefler. Lipman'ın (2003, s.242) eleştirel düşünmeyle ilgili ortaya koyduğu güven verici kriterler; doğruluk, tutarlık, ilgi, uygunluk ve yeterliliktir. Ennis (1987, s.10) eleştirel düşünmeyi bir şeyi yapmak ya da inanmak için karar vermeye odaklanan yansıtıcı bir akıl yürütme olarak ele alır. Ennis'e (1987) göre eleştirel düşünme üst düzey düşünme becerilerinin birçoğunu doğrudan içeren pratiğe dayalı bir etkinliktir. Eleştirel düşünmeyi bir takım yönelim ve becerilerin ayrılmaz bir bütünlüğü içerisinde ele alan Ennis (1987), açıklık, dayanak, çıkarsama ve etkileşimi temel alanlar olarak kabul eder.

Eleştirel düşünme herhangi bir bilgiyi, varsayımı ya da değerlendirmeyi doğruluk, değer ve gerçeklik bakımından muhkeme etme anlamına gelir (Beyer, 1989, s.33). Bu düşünme şekli kusur bulmak amacıyla yapılan varsayımların aksine, dikkatle uygulanan, nesnel, sık sık pozitif ve doğrulayıcı hatta övücü değerlendirmelerle sonuçlanır. Eleştirel düşünme herhangi bir iddiayı sürekli olarak analiz eder. Bu süreçte doğruluk, geçerlik ve değer ilkelerini temel alır.

Facione (1984) eleştirel düşünmeyi değerlendirme ve problem çözmenin bütünsel bir içeriği olarak ele alır. Eleştirel düşünmenin uygulamaya yönelik bir tanımını yapan Facione'e (1984) göre eleştirel düşünme argümanların geliştirilmesi ve değerlendirilmesine dayanır. Dolayısıyla eleştirel düşünme argümanların değerlendirilmesi yanında yapılandırılmasıyla da ilgili aktif bir süreçtir. Argümanların yapılandırılması ise problem çözmenin temel basamaklarına dayanır. Buna göre bilginin alt yapısının belirlenmesi, güvenilir hipotezlerin ileri sürülmesi, bu hipotezleri test etmeye yönelik işlemlerin geliştirilmesi, test edilen işlemlerin sonuçlarından bir argümanın açıklanması ve bu argümanın değerlendirilmesi eleştirel düşünmenin içeriğini ortaya koyan süreçlerdir (Facione, 1984; Scriven&Paul 2007). Sistematik bir yaklaşım sunan problem çözme süreci öğrencilere aynı zamanda bilimsel metodolojiyi kullanmayı da öğretmektedir. Facione'ye (1984) göre bir argümanı yapılandırmayı öğrenmek her bilimsel disiplinin kendine özgü ortaya koyduğu üretimlerin yöntemini öğrenmek anlamına gelmektedir.

Scriven ve Paul (2007) eleştirel düşünmeyi bir inanç ya da bir eylemin kılavuzu olarak aktif sürece dayalı zihinsel bir düzenleme olarak tanımlar. Buna göre eleştirel düşünme iletişim kurma, akıl yürütme, yansıtma yapma, deneyimleme ya da gözlem yapma aracılığıyla toplanan bilginin analizi, sentezi, değerlendirilmesi, uygulanması ya da kavramsallaştırılması becerilerini içerir. Konu ayrımı olmaksızın eleştirel düşünmenin dayandığı zihinsel bir takım değerler vardır. Bunlar açıklık, doğruluk, kesinlik, tutarlık, uygunluk, sağlam kanıt, haklı sebep, derinlik, önyargısız bakış ve dürüstlüktür. Bu bileşenlerin tüm akıl yürütme süreçlerinde tam olarak kullanılması gereklidir.

Browne ve Keeley (2018) eleştirel düşünmenin sosyal ve etkileşime dayalı doğasını vurgular ve eleştirel sorular soran bireyin soruşturma değerinden büyük oranda etkilendiğini belirtir. Browne ve Keeley (2018) eleştirel düşünmeyi üç farklı boyutta ele alarak açıklar; bu boyutların birincisi ilgili bir takım eleştirel sorulara ait farkındalık, ikincisi eleştirel soruları etkin biçimde kullanma isteği, üçüncü boyut ise eleştirel soruları uygun bir biçimde sorma ve yanıtlama kabiliyetidir. İyi bir eleştirel düşünür olmak için kazanılması gerekli öncelikli değerler vardır; özerklik, merak, alçak gönüllülük ve etkin düşünmeye saygı. Bu değerler bireyin kendini sorgulamasını ve ulaşacağı sonuçlardan emin olmasını sağlayacaktır.

Watson ve Glaser (1980) eleştirel düşünmeyi üç farklı tanımla açıklar. Buna göre eleştirel düşünme bir şeyin doğruluğunu değerlendirirken kanıta dayalı bir soruşturma yaklaşımıdır. Diğer yandan mantıken saptanmış birbirinden farklı kanıtların doğruluğunun belirlenmesinde genelleme, özet ve geçerli çıkarsamaların doğasındaki bilgidir. Son olarak eleştirel düşünme bilgi ve yönelimlerin ötesinde çalışma ve uygulama becerileri anlamına gelmektedir.

Paul, Binker, Martin ve Adamson (1989, s.351) eleştirel düşünmeyi ele alan tanımlamaların ilk bakışta benzerlik ortaya koyduğunu ancak bu tanımlamaların incelendiğinde birbirinden farklı olduklarını belirtirler. Eleştirel düşünmenin çok sayıda bağlantı ve davranışla ilgili olması kavramı karmaşık hale getirmektedir. Kuramcıların ortaya koyduğu birbirinden farklı tanımlamalar eleştirel düşünmenin ve ilgili olduğu işlevlerin daha görünür hale gelmesini sağlamaktadır. Paul, Binker, Martin ve Adamson'a (1989, s.353) göre eleştirel düşünme:

- Bireyin ideolojik bağlantıları ya da ilgileri aracılığıyla kazandığı bağımsız epistemolojik isteklerin bir araya geldiği düşünme becerileridir.

- Kişisel çıkarlara karşı hakikate bağlılık ve karşı bakış açısını empati yoluyla karakterize eden düşünme becerileridir.
- Kişinin karşıt düşüncelere karşı taşıdığı akla dayalı kanıt ve delilleri içeren zihinsel standartların uygulanmasından oluşan düşünme becerileridir.
- Bireyin kendi duyguları ve ilgilerinin etkisinde kalmadan, tüm bakış açılarını anlamaya ilişkin bir anlayış ve bu bakış açılarını benzer zihinsel standartlar aracılığıyla değerlendirmeye dayalı düşünme becerileridir.
- Bireyin kendi düşünmesini daha açık, dikkatli, doğru, ilgili, tutarlı ve yeterli olmasını sağlayan düşünüyor olduğu şey üzerine düşünme sanatıdır.
- Yapıcı kuşku sanatıdır.
- Tek taraflı düşünme, ön yargı ve kalıp yargının terkedilmesi ve teşhis etme sanatıdır.
- Ussal öğrenmeye dayalı, derinlemesine öz yönelim sanatıdır.
- Tarafsızlık, kavrayış, doğruluk ve açıklık bakımından yansıtıcı düşünme sanatıdır.

2.3.1.1.1. Eleştirel Düşünme Yeterlikleri

Eleştirel düşünme yeterlikleri iki kategoriye ayrılabilir (Beyer, 1989, s.35; Davies, 2015, s.44; Ennis, 1987, s.12; Facione, Facione&Giancarlo, 1996; Pithers&Soden, 2000, s.239; Swartz, 1987, s.106; Swartz&Perkins, 2017, s.39). Birincisi analiz, değerlendirme ve çıkarsama yapmayı içeren *beceriler*, ikincisi problemleri çözme, kararlar verme, meseleler hakkında düşünmeyle ilgili bireyin motivasyon ve öğrenme yaklaşımını barındıran *eğilimler*. Barak, Ben-Chaim ve Zoller'e (2007, s.356) göre eleştirel düşünmeyle ilgili sadece *becerilerin* değil aynı zamanda *eğilimlerin* de değerlendirilmesi önemlidir. Eleştirel düşünme eğilimleri, öğrencinin farklı bağlamlarda eleştirel düşünmeyi uygulama yönelimine işaret etmektedir. Gözlem ve deneye dayalı çalışmaların yapıldığı psikoloji alanındaki araştırmalar ise becerilere öncelik vermektedir (Ten Dam & Volman, 2004, s.362).

2.3.1.1.1.1. Eleştirel Düşünme Eğilimleri

Lazere (2009, s.56) eleştirel düşünme becerileri ile yönelimleri arasında bir ayrım olduğunu belirtir. Eleştirel düşünme eğilimleri politik etkileri olan, sosyal, kültürel ve psikolojik bir içerik barındıran ve eleştirel düşünmeyi hem geliştirebilen hem de

engelleyebilen bir nitelik taşımaktadır. Eleştirel düşünmeyi geliştiren eğilimlerin içeriği bağımsız düşünme, açık fikirlilik ve kuşkunun geliştirilmesine dayanır. Eleştirel düşünmeye engel olan yönelimler ise kültürel şartlanmalara dayalı varsayımlar, ben-merkezcilik, etnik-merkezcilik, totalitarizm, mantığa uydurma, kategorilerleştirme, kalıp yargılar, ön yargı ve savunma mekanizmalarını içerir.

Paul'e (1995) göre düşünme eğilimleri eleştirel düşünmenin önemli bir parçasını oluşturur. Diğer insanların bakış açılarına saygı duyma ve açık fikirli olma gibi eğilimler olmadan ben-merkezli düşünmenin ötesine geçilemez. Paule'e (1995) göre kişiler önyargıları ya da içinde bulundukları zayıflıkları keşfetmeyi derinden istemez. İstedikleri şeyin ne olduğunu sorgulamaktansa toplum tarafından dışlanmaktan kaçınır ve bunun için zihinlerinde kendi kendilerini haklı çıkarmaya çalışırlar. Ben-merkezli düşünme olarak adlandırılan bu düşünme eğilimi tipik olarak düşünmenin doğal sürecinde yer alan gerçek bir içe bakışa yer vermez. Bu duruma örnek olarak birçok kişinin düşünme çabasına girmeden bilgiyi elde etmenin, zihinsel bir çaba sarf etmeden okumanın, zorlu bir çaba ve pratiğin ürünü olmasına rağmen iyi bir yazarlığın doğuştan gelen bir yetenek olduğuna bilinçsizce inanması verilebilir. Özetle insanlar kendi öğrenmelerinin sorumluluğundan kaçınmaktadır. Ben-merkezli düşünme kalıp-yargılara dayalı basit bir düşünme sürecine dayanmasına rağmen kişinin bunu fark etmesini de engeller. Böylelikle kişiyi bir bakıma köleleştiren gizli zincirler yaratır (Paul&Elder, 2002, s.38). Zihinsel bir köleleştirmeye sebep olan bu gizli zincirler insanlar arasındaki ilişkileri, başarıyı ve mutluluğu olumsuz etkileyebilir. Bu düşünme biçimini dönüştürmenin yolu eleştirel düşünme becerilerini kazanmaktır. Eleştirel düşünme becerilerine sahip bireyler muhalif bakış açılarını kendi fikirlerine yönelik bir tehdit olarak algılamaz. Varsayımda bulunmak yerine daha çok soru sorarlar ve daha etkin bir akıl yürütme için farklı fikirlerle karşılaşmayı isterler.

Eleştirel düşünme becerilerini kullanmaya eğilimli kişilerin özelliklerini ele alan Facione (2015) bu kişilerin eleştirel bir ruha sahip olduklarını belirtir. Eleştirel düşünme amaca yönelik geliştirilebilen bir fenomendir ve Facione'ye (2015) göre eleştirel düşünebilen biri buna uygun eğilimlere de sahiptir. Dolayısıyla güçlü eleştirel düşünürler yetiştirmek için eleştirel düşünme becerileri, eleştirel düşünme eğilimlerini besleyecek biçimde ele alınmalıdır. Eleştirel düşünmeyi karakterize eden eğilimler şu şekildedir:

- Geniş bir konu alanıyla ilgili merak
- Haberdar olmaya ve kalmaya ilgi
- Uygun zamanlarda eleştirel düşünmeyi kullanmaya dikkat etmek

- Akla dayalı sorgulama sürecine güven duymak
- Akıl yürütme becerilerine ilişkin öz güven duymak
- Muhalif dünya görüşlerine karşı açık fikirli olmak
- Seçenek ve alternatifleri değerlendirme esnekliği
- Diğer insanların düşüncelerini anlama
- Değerlendirmeye yönelik akıl yürütmede tarafsızlık
- Bireyin kendi önyargı, kalıpyargı ve ben-merkezli düşünmesi ile yüzleşmesi
- Değişimin kaçınılmazlığını içten gelen bir hisle fark ettiğinde bakış açısını yeniden gözden geçirmeye ve değiştirmeye istekli olmak (Facione, 2015, s.11).

Pithers ve Soden'e (2000, s.239) göre eleştirel düşünmenin ilgili olduğu eğilimler şunlardır;

- Belirli bir problemi destekleyici varsayımlarla ortaya koyma
- Probleme odaklanma ve onu açıklama
- Analiz etme, anlama ve çıkarsamaları kullanma
- Tümevarım ve tümdengelim akıl yürütme
- Varsayımları bilgi kaynağı, geçerlik ve güvenirlik bakımından değerlendirme.

Ennis (1987, s.12) beceri ve eğilimler arasında bir ayrım yapar. Ennis'e (1987) göre eleştirel düşünme eğilimleri;

- Bir soruya ya da sonuca dikkatini vermek ve belirlemeye yapmaya hazır olma
- Bir durumu bütünsel biçimde ele almaya istekli olma
- Sebepler bulmaya ve sunmaya hazırlıklı olma
- Farkında olma
- Alternatifleri sorgulamaya istekli olma
- Yeterli kanıt olmadığında değerlendirme yapmayı kısıtlama gibi eğilimlerden oluşur.

Eleştirel düşünme eğilimlerinin kapsamını ortaya koydukları makalelerinde Facione, Sanchez, Facione ve Gainen (1995) eğilimler ile bilişsel kabiliyetleri eleştirel düşünmenin iki ayrı boyutu olarak görür. Buna göre yükseköğretim düzeyinde verilen eğitim bilişsel analiz gücünü kullanmaya istekli, açıklama, çıkarsama, değerlendirme, anlatma ve neye inanacağı ya da ne yapacağı hakkında değerlendirme yapmayı sağlayan üst bilişin öz denetimini sağlayabilen mezunlar yetiştirmelidir. Facione, Sanchez, Facione ve Gainen'e (1995) göre daha iyi eleştirel düşünür yetişmenin yolu eleştirel düşünmeye ilişkin eğilimleri geliştirmekten geçmektedir. Eleştirel düşünmenin eğilim ve beceri bakımından karşılıklı pekiştirilmesi gerektiğini belirten Facione, Sanchez, Facione ve Gainen (1995) eleştirel düşünme becerilerinin öğretiminde kapsamlı ve güçlü eğilimlerin tamamlayıcı bir unsur olduğunu belirtir. Eleştirel düşünme eğilimlerinin ampirik bir araçla belirlendiği araştırmada yedi alt boyuta ulaşılmıştır: öğrenme isteğine dayalı zihinsel merak, farklı fikirlere karşı açık fikirlilik, düzenli ve dikkatli olmayı sağlayan sistematiklik, kanıta dayalı problem çözmeyi sağlayan analitik yaklaşım, doğruluk arayışı, eleştirel düşünmeye ilişkin özgüven ve makul karar verme anlamında olgunluk.

2.3.1.1.1.2. Eleştirel Düşünme Becerileri

Facione (2015) eleştirel düşünme becerilerini eleştirel düşünmenin merkezinde yer alan bilişsel beceriler olarak ele alır. Buna göre yorumlama, analiz, değerlendirme, çıkarsama yapma, açıklama ve öz-düzenleme eleştirel düşünme becerileridir.

Yorumlama: Geniş bir çeşitlikte deneyim, durum, bilgi, anlayış, gelenek, inanç, kural, prosedür ya da kriterin anlamını anlamak ve açıklamak.

Analiz: Betimlemeler, içerikler, sorular ve durumlar arasında çıkarıma dayalı ilişkileri tanımak ya da teşhis etmek.

Çıkarsama yapma: Akla dayalı sonuçları tasvir etmek için gerekli öğeleri tanımak ve elde etmek. İlgili bilgiyi göz önüne almak; hipotez ve varsayımları şekillendirmek.

Değerlendirme: Bireyin fikir, inanç, yargı, durum, deneyim ve kavrayışını ortaya koyan temsil ve ifadelerin güvenirliğini değerlendirmek ve durumlar, betimlemeler, sorular ve diğer temsil formları arasındaki çıkarımsal ve güncel ilişkilerin mantıksal gücünü değerlendirmek.

Açıklama: Sonuçları göz önünde bulundurarak çevre, ölçüte dayalı akıl yürütme, metodoloji ve kavramsal çerçeveye ait kavramlarla akıl yürütmeyi haklı çıkarmak ya da saptamak ve inandırıcı argümanlar formatında bir akıl yürütme sergilemek.

Öz-düzenleme: Bilişsel aktiviteleri, bu aktivitelerde kullanılan öğeleri, ortaya çıkan sonuçları bilinçli biçimde denetlemek.

Ennis'e (1987) göre eleştirel düşünme becerileri;

Önermeleri analiz etme
Kaynakların güvenirliğini değerlendirme
Konunun odağını belirleme
Açıklayıcı ve düşündürücü sorular sorma ve cevaplama gibi becerilerden oluşur.

Beyer (1989, s.27) on farklı eleştirel düşünme becerisi ortaya koyar:

- Farklı gerçeklikler ve değere dayalı iddialar arasında ayırım yapma
- İlgili ve ilgisiz bilgi, varsayım ya da sebepler arasında ayırım yapma
- Bir ifadenin olgusal doğruluğunu belirleme
- Bir bilgi kaynağının güvenirliliğini belirleme
- İddia ve argümanların belirsizliğini ortaya koyma
- Açıklanmamış varsayımları ortaya koyma
- Önyargıları açığa çıkarma
- Mantıksal yanlışlıkları ortaya koyma
- Bir düşünüş tarzında mantıksal tutarsızlıkları ayırt etme
- Bir iddia ya da argümanın değerini belirleme

Eleştirel düşünmeyi bir takım eğilimler içeren zihinsel bir çerçeve olarak ele alan Beyer (1989) çok sayıda bilişsel işlemi barındırdığını da belirtir. Beyer'e (1989) göre eleştirel beceriler analiz ve değerlendirme ile ilgilidir. Eleştirel düşünmenin en kapsayıcı eylemi bir savı ileri sürme ya da herhangi bir savı analiz etmedir. Buna göre eleştirel düşünme kavramlarına göre bir argüman, bir dizi akıl yürütme ve kanıta dayalı ortaya atılan bir iddia ya da değerlendirmedir. Yukarıda eleştirel düşünme becerileri olarak listelenen beceriler Beyer'e (1989) göre argümanların üretilmesinde ve incelenmesinde kullanılan becerilerdir. Bu becerilerin herhangi biri diğer becerilerin bir ya da daha fazlasıyla ilgilidir ve eleştirel düşünme becerilerinin uygulanması ve öğretilmesi adına bir temel ortaya koymaktadır.

Eleştirel becerilerin belirli bir reçetesi olmadığını belirten Paul, Binker, Martin ve Adamson (1989, s.17) eleştirel düşünmeyi duyuşsal, diğer ikisi makro ve mikro bilişsel beceriler olmak üzere üç kategoriye ayırır. Buna göre duyuşsal beceriler birbiriyle iç içe geçmişken bilişsel beceriler iki gruba ayrılmaktadır.

Paul, Binker, Martin ve Adamson'a (1989, s.56) göre eleştirel düşünmenin 35 farklı becerisi vardır ve bunlar aynı zamanda eleştirel düşünmeyi öğretirken kullanılabilecek stratejilerdir.

A. Duyuşsal Stratejiler

1. Bağımsız düşünme
2. Toplum ve ben merkezli düşünmenin iç yüzünü anlama
3. Önyargısız olmaya çabalamak
4. Düşüncelerin temelindeki duygular ile duyguların temelindeki düşünceleri keşfetmek
5. Sezgilerden şüphelenmek ve zihinsel erdem geliştirmek
6. Zihinsel cesaret geliştirmek
7. Doğruluk ve zihinsel iyi niyet geliştirmek
8. Zihinsel direnç geliştirmek
9. Makul biçimde kendine güven geliştirmek

B. Bilişsel Stratejiler- Makro Beceriler

10. Basitleştirmelerden kaçınmak ve genellemeleri inceltmek
11. Benzer durumları kıyaslamak: kavrayışları yeni bağlamlara transfer etmek
12. Bakış açısı geliştirmek: teori, varsayım ve inanışları keşfetmek ya da yaratmak
13. Konuları, sonuçları ve inançları açıklığa kavuşturmak
14. Kelime ya da cümlelerin anlamını analiz etme ve açıklığa kavuşturma
15. Değerlendirme için kriter belirlemek: değer ve standartları açıklığa kavuşturmak
16. Bilgi kaynağının güvenirliğini değerlendirmek
17. Derin sorgulama: anlamlı sorular ya da sebebi sorgulamak
18. Teori, inanç, yorum ve varsayımları değerlendirmek ya da analiz etmek
19. Üretmek ya da çözümlere değer biçmek
20. Tutum ve eylemleri değerlendirmek ya da analiz etmek

21. Eleştirel okuma: metinleri açıklığa kavuşturma ya da eleştirme
22. Eleştirel dinleme: sessiz diyalog sanatı
23. Disiplinler arası bağlantılar kurmak
24. Sokratik tartışmayı uygulamak: bakış açılarını, teorileri ve inançları sorgulamak ve açıklığa kavuşturmak
25. Diyaloğa dayalı akıl yürütme: teorileri, yorumları ve bakış açılarını kıyaslamak
26. Diyaletiksel akıl yürütme: teorileri, yorumları ve bakış açılarını değerlendirme

C. Bilişsel Stratejiler- Mikro Beceriler

27. Beklenen ile asıl uygulamayı karşılaştırma ve farklarını belirtme
28. Düşünme hakkında özenle düşünme: Eleştirel kelimeler kullanma
29. Anlamlı benzerlik ve farklılıkları tespit etme
30. Varsayımları incelemek ve değerlendirmek
31. İlgili gerçekleri ilgisizlerden ayırt etmek
32. Makul açıklamalar, tahminler ve çıkarsamalar yapmak
33. İleri sürülen gerçek ve kanıtları değerlendirmek
34. Çelişkileri fark etmek
35. İpucu ve sonuçları keşfetmek

2.3.1.1.2. Eleştirel düşünme becerilerinin Geliştirilmesi

Popüler inanışın aksine düşünme yeterlikleri kendiliğinden gelişen beceriler değildir. Perkins'e (1987) göre düşünme becerilerinin gelişimi doğalında ilerleyen bir süreç değil insan eliyle birçok farklı biçimde geliştirilebilen bir sürece dayanır.

> Sıradan yürüme gibi gündelik düşünme de hepimizin yapabildiği doğal bir performanstır. Fakat etkili düşünme, tıpkı kaya tırmanışı ya da 100 yardalık koşu gibi, ustalık gerektiren teknik bir performanstır. Etkin düşünmenin birçok biçimi doğal eğilimlere karşı gelmektir. Örneğin insanlar bir olayın farklı tarafını görmeye, ilk bakışta uygun görünen seçeneğin ötesine bakmaya ya da olası çözümlere başvurmadan önce derin derin düşünmeye eğilimli değildir.

Eleştirel düşünmeyi, geliştirilebilen bir fenomen olarak ele alan Kuhn (1999) konuyla ilgili detaylı bir çerçeve ortaya koyar. Kuhn'a (1999, s.80) göre epistemolojik

inançların belirli aşamaları vardır ve bu aşamalar eleştirel düşünmenin farklı özelliklerini ortaya koyar. Bu aşamalar soruşturma, analiz ve sentezdir. Bu aşamaların her biri kendi içinde farklı nitelikler taşır. Soruşturma aşaması öğrencinin anlamaya değer bir sorun hissettiği aşamayı; analiz, kanıta dayalı inceleme ve yorumlamayı; sentez ise sav ya da iddiaların ortaya konulduğu aşamayı ifade etmektedir.

2.3.1.1.2.1. Öğretmenin Rolü

Eleştirel düşünmenin bilişsel bir sorumluluk olduğuna değinen Lipman (2003, s.214) *zihinsel sorumluluk* adını verdiği düşünme modeli ile öğretmenlerin düşünmeye ilişkin kriterleri öğrencilerine açık biçimde sunması gerektiğini belirtir. Bu sayede öğrenciler kendi düşünmelerinde sorumluluk almaya davet edilmiş olacaktır. Eğitimin her basamağında eleştirel düşünmenin öğretilmesi ve desteklenmesi gerektiğini belirten Lipman (2003, s.229) eleştirel düşünmenin eğitim programına bağımsız bir ders olarak eklenmesi gerektiğini belirtir. Buna göre eleştirel düşünmenin genel özelliklerini öğreten bağımsız bir dersin olmaması, ayrıntılı disiplinler içerisinde eleştirel düşünmenin önemini göstermelerinde öğretmenler için zorluk yaratmaktadır.

Eleştirel düşünmenin etkin biçimde öğretilmesinde Lipman'a (2003) benzer bir yaklaşımla düşünme sorumluluğuna vurgu yapan Paul, Binker, Martin ve Adamson (1989, s.327) eleştirel düşünmenin öğretilebilmesi için öncelikle öğretmenlerin eleştirel düşünmeleri gerektiğini belirtirler. Eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde ve öğretilmesinde herhangi bir algoritmanın olmadığını belirten Paul, Binker, Martin ve Adamson (1989, s.15) öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi öğretirken kendi özgün plânlarını geliştirmeleri gerektiğini vurgularlar. Eleştirel düşünmeyi 35 adet beceri aracılığıyla belirleyen Paul, Binker, Martin ve Adamson (1989, s.53) rol oynama ve Sokratik sorgulamayı içeren stratejiler önerirler. Bu süreçte öğrencilerin eleştirel motivasyonlarının da geliştirilmesi gereklidir. Bu açıdan eleştirel düşünmenin etkin hale getirilmesinde bilişsel boyut kadar duyuşsal boyutun da kritik bir öneme sahip olduğu söylenebilir (Paul, Binker, Martin & Adamson, 1989, s.53).

Eleştirel düşünmenin öğretilmesinde bireysel öğretme stillerine bağlı olarak bir farklılık olabileceği görüşüne Swartz da (1987, s.106) katılır. Bireysel farklılıkların yanında yine de eleştirel düşünme ile ilgili olarak beceri, eğilim ve yönelimlerin ortak özellikler ortaya koyması Swartz'a (1987) göre öğretmeni özgün bir öğretim programının geliştirilmesi noktasında odak noktası haline getirmektedir.

Eleştirel düşünmenin geliştirilmesinde probleme dayalı öğrenmenin önemine dikkat çeken Pithers ve Soden (2000) öğrencilere bilgi formlarının öğretilmesine yarayan özel ders ya da programlar yerine konuya problemle başlayan ve öğrencileri eleştirel düşünmeye teşvik eden ders tasarımını önerirler. Eleştirel düşünme ve problem çözmenin çalışma ya da gündelik yaşamın izole olmayan aktiviteleri olduğunu belirten Pithers ve Soden'e (2000, s.247) göre bu beceriler genel olarak bağlamdan ve bulundukları kültürden etkilenirler. Öğrenciler problem içerisinde yer alan temel sorunun ne olduğunu, problemin nasıl çözülebileceğini ve bunun için öne sürülen önerinin nasıl değerlendirilmesi gerektiğini ayırt edebilmelidir.

2.3.1.1.2.2. Argümantasyon

Andrews (2015) eleştirel düşünmenin argümantasyonla yakın bir ilişkide olduğunu ve hem eleştirel düşünmenin hem de argümantasyonun yükseköğretim için pedogojik kazanımlar sağladığını belirtir. Andrews'a (2015, s.60) göre yükseköğretimde eleştirel düşünmeyi geliştirmenin yolu argümantasyona daha fazla odaklanmaktan geçmektedir. Bunun sebebi argümantasyonun somutlaştırılabilir olmasıdır. Örneğin argümantasyonun farklı uygulama modelleri yazı yazmaya, konuşmaya, kompozisyon oluşturmaya uyarlanabilir.

Cottrell'in (2005) önerdiği eleştirel düşünme becerilerini geliştirme stratejilerinden argümanı ayırt etme yöntemine göre yazılı ya da konuşmaya dayalı bir materyalde argüman ve diğer öğeler iç içe birbiriyle bütünleşik bir durumda yer alır. Cotrell'in (2005) önerdiği argümanı ayırt etme yöntemine göre ilk aşamada yazılı ya da konuşmaya dayalı materyalin argümanı ve bu argümanı destekleyen kanıtları belirlemek gerekmektedir. Bunun yanı sıra materyalde farklı bakış açılarına yer verilip verilmediğinin de belirlenmesi gerekmektedir. İkinci aşamada, argümanın iç içe bulunduğu diğer öğeleri ayırt etmek gerekir. Bu öğeler, giriş, arkaplan bilgisi, tanım, açıklama-çıkarsama ve özettir.

Argüman, bir gerçeğe, görüşe ya da inanışa dayalı olabilen, belirgin bir bakış açısını kanıtlar kullanarak destekleme işlevi görür. Argümanlar, akla dayalı varsayımlar içerir (Teays, 2003).

Tanım, bir sözcüğün ya hemen herkes tarafından kabul edilen ya da onu kullanan kişi tarafından kastedilen anlamını ortaya koyma, bir kavramın anlamını belirleme işlemidir (Cevizci, 2003, s.375). Tanımlamalar, bir şeyi anlaşılır ve bilinir hale getirme;

bir şeyin nasıl olup bittiğini ifade ederler. O şeyin niçin ve nasıl gerçekleştiği ile ilgili kanıt bildirmezler. Bazen, konuyu detaylı biçimde analiz etmeyle karıştırılır. Tanımlamalar, ikna etmeye yönelik değildir, olan şey hakkında sebep bildirmezler, sonuç içermezler.

Açıklamalar, sonuç bildiren ifade ve sebepler içerdikleri için argüman yapısında görünebilirler. Ancak açıklamalar, dinleyiciyi belli bir bakış açısına ikna etmeye yeltenmezler. Bir şeyin nasıl ve niçin meydana geldiğini bildirirler. Bir teorinin, argümanın veya başka bir mesajın anlamını tasarlamak için kullanılırlar.

*Özetle*r, daha uzun mesajların veya metinlerin kısaltılmış formlarıdır. Tipik olarak, bir özet, en önemli yönlere dikkat çekerek, daha önce söylenmiş olanın bir hatırlatıcısı olarak kilit noktaları tekrarlar. Bu yüzden de sık sık bir argümanın sonucunu söylerken kullanılır. Yeni içerikler genellikle bir özetlerde tanıtılmaz (Cotrell, 2005).

2.3.1.1.2.3. Yazı Yazma

Giroux'ya (1978) göre kötü yazma, zayıf düşünceyi yansıtır ve öğretmenlerin genellikle yazmada basitçe bir "hata" olarak gördükleri şey, aslında, düşünmenin kendisindeki bir hatanın yansımasıdır. Yazma ve eleştirel düşünme pedagojisinin diyalektik olarak bağlantılı olduğunu belirten Giroux (1978) makalesinde, öğrencilerin herhangi bir sosyal bilgiler konusu hakkında öğrenmelerine ve eleştirel düşünmelerine yardımcı olabilecek bir yazma pedagojisinin bir öğrenme aracı olarak nasıl kullanılabileceğini ele alır. Buna göre epistemolojik olarak yazma, araçsal bir beceriden ziyade diyalektik bir süreç olarak görülmelidir. Bu durumda, nasıl yazılacağını öğrenmek nasıl düşüneceğini öğrenmek anlamına gelir (Sheils, 1975; Akt. Giroux, 1978). Diğer bir ifadeyle yazmak bir epistemolojidir, bir öğrenme biçimidir.

Yazıyı bir öğrenme aracı olarak kullanmak, tüm konu alanlarında öğrencilere bilişsel becerilerini geliştirme ve düşüncelerini somutlaştırma fırsatları sunar (Davis, 2009). Akademisyenler için, deneme formatındaki yazma görevlerinin önemli bir işlevi, öğrencilerin eleştirel veya üst düzey düşünme yeterlikleri edinip edinmediklerini göstermesidir (Andrews 2003).

Giroux'ya (1978) göre öğrencilerin, bilgiye farklı boyutlardan ve bakış açılardan bakmaları, bilgiyi sorunlu ve dolayısıyla bir araştırma nesnesi olarak ele almaları gerekir. Öğrencilerin, belirli bir olgunun, kavramın veya sorunun meşruiyetini sorgulayabilmeleri için kendi referans çerçevelerinin dışına nasıl çıkabileceklerini öğrenmeleri gerekir.

Ayrıca, inceledikleri şeyin özünü, ona anlam veren bir ilişkiler sistemi içerisinde nasıl algılayacaklarını da öğrenmeleri gerekir. Başka bir deyişle, öğrencilere izole edilmiş ve bölümlere ayrılmış bir tarzda değil, diyalektik düşünmeleri öğretilmelidir.

2.3.1.1.2.4. Sınıf Tartışması

Bireylerin nasıl öğrendiği üzerine yaptığı çalışmalarla tanınan sosyo-kültürel yapılandırmacı Vygotsky'e göre (Akt. Jaramillo, 1996) sosyal yaşantılar, düşünmeyi ve dünyayı yorumlama yollarını şekillendirmektedir. Buna göre bireysel biliş, sosyal bağlamda ortaya çıkmaktadır. Grup çalışmaları, üst düzey zihinsel öğrenme için oldukça önemli bir öğrenme yoludur. Bunun sebebi grup halinde çalışırken bilgiyi birlikte yapılandıran ve bu etkinliği genelde dil yoluyla transfer eden daha bilgili akranlar ve yetişkinler bulunmasıdır.

Kuhn'a (1991) göre düşünme, sosyal boyutları olan akla dayalı tartışmadır (Akt. Pithers&Soden, 2000, s.239). Bu düşünme süreci bireyin sahip olduğu inançlarla karışmıştır. Kuhn'un tartışma becerileri arasında bir kişinin düşüncesine alternatif bir düşünce önerme ve bu önermeyi destekleyecek kanıtları bilme kabiliyeti vardır.

Brookfield'e (2012, s.204) eleştirel düşünme, sosyal öğrenme sürecinin vazgeçilmez öğeleri olan akranlar arasında en etkin biçimde deneyimlenir ve tartışma tüm öğretme yaklaşımlarının belki de en sosyal olanıdır. Eleştirel düşünmeyi geliştirmek için eleştirel tartışma yöntemini öneren Brookfield'e (2012) göre bu tartışma yönteminde bir takım uygulama ve soru formlarının yapılandırılması gerekmektedir. Var sayımların betimlenmesi, kanıtların değerlendirilmesi, çıkarsama basamaklarının belirlenmesi ve çoklu bakış açılarının oluşturulması eleştirel tartışmanın odak noktalarıdır.

Öğretmen adaylarına yöntem olarak tartışmayı öğretme amacıyla yola çıkan Parker ve Hess (2000) bu amaçla uygulamada tartışma yöntemini temel alarak gerçekleştirdikleri araştırmalarında sınıf tartışmalarına ilişkin bir tipoloji ortaya koyarlar. Tartışmanın amacı, tipi ve yönergelerinin yer aldığı bu tipolojinin amacı sınıf tartışmasının farklı anlamlarını bütünsel biçimde öğretmen adaylarına anlatmak ve bu sayede adayların tartışmayı planlama ve yönetme yeterliğini geliştirmektir (Parker&Hess, 2000, s.281). Buna göre üç tip tartışma vardır; akademik yapılandırılmış tartışma (*deliberation*), Sokratik seminer (*seminar*) ve diyaloğa dayalı tartışmadır (*conversation*). Akademik yapılandırılmış tartışmada amaç ne yapılması gerektiği ile ilgili bir karara ulaşmaktır. Odak soru "yapmamız gereken şey nedir?" şeklindedir. Sokratik seminerde

amaç bir konuyu daha geniş bir kapsamda ele alıp anlamaya çalışmaktır. Odak soru ise "yazar (ya da sanatçı) burada ne anlatmak istemektedir?" şeklindedir. Diyaloğa dayalı tartışmada ise amaç tartışma sonunda bir anlaşmaya varmaktır. Diyaloğa dayalı tartışmada odak soru "sahip olmak istediğimiz toplum nasıl bir toplumdur?" biçimindedir. Örneğin sokak çocuklarının dilenmeleri konusunda yapılması gerekenler tartışılacaksa akademik yapılandırılmış tartışma kullanılmalıdır. Sokak çocuklarının dilenmeleri sorununu neden çözmek istediğimizle ile ilgili çözüm önerilerinde fikir ayrılığı olması durumunda diyaloğa dayalı tartışmaya geçilmeli ve "nasıl bir toplum" sorusu üzerine konuşulmalıdır. Parker ve Hess'e (2000, s.285) göre çekişmeli bir sürece dayanması ve diyalog içermemesi sebebiyle münazara tartışmanın gerçek bir formu değildir.

Tartışmaya dayalı pedagojilerin disiplinlerarası uygulanabildiğini belirten Sibold (2017) eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeyi hedefleyen tartışmaya dayalı öğrenme stratejilerinin yer aldığı bir rehber ortaya koyar. Buna göre tartışmaya dayalı üç spesifik yöntem vardır; yapılandırılmış tartışma, müzakereye dayalı tartışma ve probleme dayalı tartışma.

2.4. İlgili Araştırmalar

2.4.1. Yurt İçinde Yurttaşlık Yeterlilikleri İle İlgili Yapılan Çalışmalar

Ersoy'un (2007) *"Sosyal Bilgiler Dersinde Öğretmenlerin Etkili Vatandaşlık Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri"* isimli doktora çalışmasında öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersinde gerçekleştirdikleri etkili vatandaşlık eğitimi uygulamaları ve vatandaşlık eğitimi konusundaki gereksinimleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın birinci aşamasında 24 öğretmenle yarıyapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın ikinci aşamasında 404 öğretmene anket uygulanmıştır. Öğretmen Görüşme Formu ve Öğretmenlerin Etkili Vatandaşlık Eğitimi Uygulamalarını Değerlendirme Anketi kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler araştırma soruları temel alınarak çözümlenmiş; elde edilen bulgular tanımlanmış ve yorumlanmıştır. Araştırmanın sonucuna göre öğretmenler etkili vatandaşı, hak ve sorumluluklarını bilen ve kullanan, başkalarının haklarına saygılı olan kişi olarak tanımlamışlardır. Ayrıca öğretmenlerin vatandaşlık eğitimine ilişkin kaynaklar, demokratik sınıf ortamı oluşturma, okulda vatandaşlık etkinlikleri düzenleme ve vatandaşlık eğitiminde yapılmış çalışmalar konularında bilgiye gereksinim duydukları belirlenmiştir.

Demirkaya-Gedik'in (2008) "*Sosyal Bilgiler Eğitiminde Güncel Olaylar*" başlıklı çalışmasında ilköğretim 4-7. sınıf öğrencilerinin kitle iletişim araçlarını kullanma durumları, güncel olaylara ilişkin görüşleri ve farkındalık düzeyleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırma betimsel tarama kapsamında nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı bir durum tespitine dayanmaktadır. Sosyo-ekonomik açıdan üst-orta-alt çevreleri örnekleyen ilköğretim okullarından 4-7. Sınıf düzeyinden birer şube öğrenciye konuya ilişkin anket uygulanmış, elde edilen veriler analiz edilmiştir. Araştırmanın nitel kısmında ise anket uygulanan şubelerden dörder öğrenci ile standartlaştırılmış açık uçlu görüşme tekniğine dayalı veri toplanmıştır. Araştırma sonuçları öğrencilerin güncel olaylarla ilgili farkındalıklarının cinsiyet, sosyoekonomik düzey ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre farklılık gösterdiğini bulgulamıştır. Sosyo-ekonomik düzey bakımından üst sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilerin lehine, sınıf düzeyi bakımından 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Bakioğlu ve Kurt'un (2009) *"Öğretmenlerin Demokrasi Vatandaşlık ve Vatanseverlik Algılarının Nitel Olarak İncelenmesi*" başlıklı çalışmasının amacı öğretmenlerin demokrasi, vatandaşlık ve vatanseverlikle ilgili görüşlerini niteliksel olarak incelemektir. 22'si kadın, 23'ü erkek 45 öğretmenden oluşan araştırma grubuna yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre öğretmenler aktif katılımın gerekliliğini savunmuş aynı zamanda öğrencilere vatanseverlik eğitimi verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca vatandaşlık anlayışının gelişiminde okul, çevre ve ailenin birlikte hareket etmelerinin gerekliliği sonucuna ulaşılmıştır.

Kırıkçı'nın (2013) "*Sosyal Bİlgiler Öğretmen Adaylarının Vatandaşlık Yeterliliklerini Geliştirmeye Yönelik Etkinlik Temelli Bir Model Oluşturma*" başlıklı çalışmasında Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının vatandaşlık yeterlikleri geliştirilmeye çalışılmıştır. Etkinlik temelli bir model yoluyla katılımcıların sosyal, bilişsel ve duyuşsal becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Bu doğrultuda eylem araştırması deseniyle yapılan araştırmada "Topluma Hizmet Uygulamaları", "Sosyal Proje" ve "Okul Deneyimi" derslerinde birbirinden farklı etkinlikler gerçekleştirilmiştir. "Topluma Hizmet Uygulamaları" dersinde medya okuryazarlığı etkinliği, engelli merkezlerine ziyaret, huzur evi ziyaretleri, çeşitli sivil toplum kuruluşlarına katılım etkinlikleri yer alırken, "Sosyal Proje" dersinde lisans öğrencilerine seminerler verme, kimsesiz çocukları ziyaret, ekonomik yoksunluk çeken öğrencilere ders verme ve müze ziyaretleri yapılmıştır. "Okul deneyimi" dersinde ilköğretim öğrencilerine seminerler verme, drama

uygulamaları ve otizm ile ilgili bir seminere katılma etkinliklerine yer verilmiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının vatandaşlık yeterlilikleri bakımından sosyal, bilişsel ve duyuşsal becerilerinin olumlu yönde geliştiği ve plânlanan modelin uygulanabilir olduğu belirtilmiştir.

Tutkun'un (2013) "*Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlık Düzeyi İle Aktif Vatandaşlık Bileşenlerinden Temsili Demokrasiye, Protesto ve Sosyal Değişime Katılım Düzeyi Arasındaki İlişki*" başlıklı çalışması tarama modelinde yaptığı araştırması öğretmen adaylarının medya okuryazarlık ve aktif vatandaşlığın "temsili demokrasiye katılım" ve "protesto ve sosyal değişime katılım" boyutlarıyla ilgilidir. Araştırma öğretmen yetiştirme programlarının aday öğretmenlerin vatandaşlık becerilerini ne şekilde etkilediğini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın bulgularına göre adayların medya okuryazarlık ve aktif vatandaşlığın "temsili demokrasiye katılım" ve "protesto ve sosyal değişime katılım" boyutlarındaki düzeylerinin düşük olduğu ve lisans eğitimi sürecinde bu düzeylerinin gelişmediği tespit edilmiştir.

Kansu (2015) İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinde Etkin Yurttaşlık Eğitiminin Etkililiği" başlıklı çalışmasında etkin vatandaşlık eğitim programı temel alınarak yapılan öğretimin, öğrencilerin etkin vatandaşlık düzeylerine (bilgilerine-becerilerine ve değerlerine, başarılarına) etkisi ve bu etkinin kalıcılığı araştırılmıştır. Bu amaçla, hazırlanan taslak eğitim programı pilot çalışmanın ardından 40 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisi ile uygulanmıştır. Deneysel araştırma modelinin kullanıldığı araştırmada aktif öğrenme etkinlikleri ile zenginleştirilmiş, etkin vatandaşlık ile ilgili öğretim etkinlikleri uygulanmış ve öğrenme sonuçları değerlendirilerek etkililiği araştırılmıştır. Araştırma bulgularına göre etkin vatandaşlık ile ilgili öğretim etkinlikleri temel alınarak yapılan eğitim, deney grubundaki öğrencilerin, etkin vatandaşlık düzeylerini ve başarı düzeylerini arttırmış ve bu durum izleme ölçümlerinde de korunmuştur.

Ulubey'in (2015) *"Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Programının Yaratıcı Drama ve Diğer Etkileşimli Öğretim Yöntemleri İle Uygulanmasının Akademik Başarıya ve Demokratik Değerlere Bağlılığa Etkisi"* başlıklı çalışmasında yaratıcı drama ve diğer etkileşimli öğretim yöntemleri kullanılarak "Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Ders Programının" uygulanması sonucu öğrencilerin akademik başarılarının, demokratik değerlere bağlılıklarının, başarılı öğrencilerin başarıları olma nedenlerinin belirlenmesi ve program önerisi yapılması amaçlanmıştır. İç içe deneysel desenin kullanıldığı araştırmada nicel boyutun çalışma grubunu, bir okulun sekizinci sınıfında öğrenim gören 80 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın nitel boyutunun çalışma grubunu ise, deney

grubu öğrencilerinin tamamı oluşturmuştur. Nicel verilerin toplanmasında, "İlköğretim Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Dersi Başarı Testi" ile "Demokratik Değerlere Bağlılık Ölçeği" kullanılmıştır. Nitel verilerin toplanması için "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu"ndan yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda, yaratıcı drama ve diğer etkileşimli öğretim yöntemleri ile zenginleştirilen programın öğrencilerin başarılarını arttırmada ve onlarda demokratik değerlere bağlılık oluşturmada etkili olduğu belirlenmiştir. Deney grubunda yer alan öğrenciler, yaratıcı drama ve diğer etkileşimli öğretim yöntemlerinin dersin konularını yaparak yaşay arak ve daha kolay öğrenmelerini sağladığını, yöntemin canlandırma aşamasının öğretici ve yaşama hazırlayıcı olduğunu, dersi eğlenceli ve ilgi çekici hale getirdiğini ve derse katılımı arttırdığını belirtmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin temel insan hak ve özgürlüklerini ve sorumluluklarını öğrendikleri, öğrencilerde demokrasi kültürü oluştuğu belirlenmiştir.

Altıntaş'ın (2016) "Sosyal Bilgiler Adaylarının Aktif Vatandaşlık Kazanımları: Eylem Araştırması" başlıklı araştırması eylem planı dahilinde Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının aktif vatandaşlık bilgi, beceri ve değerlerinin eksikliklerini tespit etmeyi ve bu eksikliklerin nedenlerini kavramsal çerçeve açısından değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Bu amaçla Sosyal Bilgiler Eğitimi ikinci sınıf öğrencilerinin etkin vatandaşlık yönündeki algılarını öğrenerek konuyla ilgili bir eğitim çerçevesinde; bilgi, beceri ve değer boyutlarındaki kazanımları düzenleme yönünde bir eylem planı gerçekleştirmiştir. Çalışmanın sonucunda katılımcıların süreç boyunca bilgiye ulaşma yollarında eleştirel düşünme yönünde bir artış olduğu ve kültürel anlamda toplumsal birlikteliği vurgulayıcı bir aktif vatandaşlık benimsedikleri ortaya çıkmıştır.

Yıldırım'ın (2016) "Vatandaşlık Yeterlikleri Bağlamında Ortaokul Ekonomi Okuryazarlığı Standartlarının Belirlenmesi ve Öğretim Programlarındaki Yerinin İncelenmesi" başlıklı çalışmasında vatandaşlık yeterliklerinden "ekonomi okuryazarlığı"nın bilimsel temelde yeterlikleri ele alınmıştır. Araştırma "ekonomi okuryazarlığı"nın yeterliklerini belirlemenin yanı sıra yeterliklerin kazanılması sürecinde ortaokul ekonomi öğretimi standartlarını tespit etmeyi ve bu standartlara ulaşılmasında ilk ve ortaokul öğretim programlarının mevcut rolünü incelemeyi de hedeflemiştir. Yapılan dört Delphi turu sonucunda "ekonomi okuryazarlığı" yeterlikleri bilgi, beceri ve tutum/değer olmak üzere üç temel yeterlik alanı kapsamında bir içerikle ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Efe'nin (2017) "İlkokul 4. Sınıfta Türkçe ile İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Derslerinde Eleştirel Pedagoji Uygulamaları" isimli çalışmasında belirlenen

derslerde eleştirel pedagoji uygulamalarının nasıl gerçekleştiği araştırılmıştır. Eylem araştırması ile desenlenen araştırmada 14 haftalık bir uygulama süreci gerçekleşmiştir. Veri toplama aracı olarak video kayıtları, öğrenci günlükleri, yansıtıcı günlük, yarı yapılandırılmış görüşme, geçerlik komitesi notları, öğrenci çalışmaları ve ödevleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda eleştirel pedagoji uygulamaları ile öğrencilerin problem çözme, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinde farkındalık geliştiği gözlenmiştir. Öğrencilerin alınan kararlara uymalarında ya da kararları benimsemelerinde kararın demokratik yolla alınmış olmasının oldukça etkili olduğu görülmüştür. Ayrıca sanatsal faaliyetlerin öğrenmeyi eğlenceli hale getirdiği, öğrencilerin gizil yeteneklerini ortaya çıkardığı ve öğrencilerin özgüvenlerini geliştirdiği bulgulanmıştır.

2.4.2. Yurt İçinde Düşünme Becerileri İle İlgili Yapılan Çalışmalar

Gelen'in (1999) "İlköğretim Okulları Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Düşünme Becerilerini Kazandırma Yeterliklerinin Değerlendirilmesi" başlıklı araştırmasında öğretmenlerin problem çözme, karar verme, soru sorma, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini kazandırma yeterlikleri değerlendirilmiştir. Genel tarama modelinde betimsel olarak desenlenen çalışmada 30 adet ilköğretim okulun 4. Sınıflarını okutan 97 öğretmene anket uygulanmış ve bunların içinden random 24 öğretmen gözlem sürecine dahil edilmiştir.

Araştırmanın sonucuna göre öğretmenler düşünme becerilerinin kazandırılmasında kendilerini yeterli bulurken araştırmacı tarafından yapılan gözlemlerde öğretmenlerin bu becerileri kazandırmada yetersiz ya da tamamen yetersiz oldukları ortaya çıkmıştır.

Doğanay, Akbulut-Taş ve Erden'in (2007) "*Üniversite Öğrencilerinin Bir Güncel Tartışmalı Konu Bağlamında Eleştirel Düşünme Becerilerinin Değerlendirilmesi*" başlıklı çalışması eleştirel düşünme becerilerini; cinsiyet, yaş, yerleşim yeri (köy, ilçe, il), mezun olunan lise ve okuduğu bölüm değişkenleri açısından incelemiştir. Araştırmada yazılı bir kompozisyon kullanılarak öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini kullanmalarını gerektiren çok boyutlu, güncel tartışmalı bir konuyla ilgili açık uçlu bir soru sorulmuştur. Buna paralel olarak öğrencilere, kişisel bilgilere ilişkin soruların yer aldığı bir anket formu dağıtılmıştır. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini ve düzeylerini belirlemek için Faciona ve Faciona tarafından geliştirilen Bütüncül Eleştirel Düşünme Puanlama Rubriği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, eleştirel düşünme becerilerini kullanabilme açısından üniversite öğrencilerinin büyük çoğunluğunun, altı

düzeyden oluşan bir ölçeğin ikinci düzeyinde oldukları anlaşılmıştır. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin cinsiyete, yaşa, mezun olunan lise ve bölüm türüne göre anlamlı farklılaştığı, yerleşim yerine göre ise anlamlı bir fark bulunmadığı görülmüştür.

Yağcı'nın (2008) "*Sosyal Bilgiler Öğretiminde Eleştirel Düşünme: İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretiminde, Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Becerilerini Geliştirmek İçin Uyguladıkları Etkinliklerin Değerlendirilmesi*" başlıklı araştırması sosyal bilgiler öğretiminde, öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için ne tür etkinlikler yaptıklarını ve bu konuda karşılaştıkları sorunları saptamak amacıyla yapılmıştır. Anket ve yarı yapılandırılmış görüşme formunun kullanıldığı araştırmada öğretmenler eleştirel düşünme becerileri ile ilgili etkinliklerin seviyeye uygun olmadığını, araç-gereç sıkıntısı yaşadıklarını ve derse ayrılan zamanın yetersiz olduğunu belirtmişlerdir.

Çalışkan'ın (2009) *"Sosyal Bilgiler Öğretiminde Araştırmaya Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Eleştirel Düşünme Becerisine Etkisi"* başlıklı çalışmasında araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının ilköğretim yedinci sınıflar Sosyal Bilgiler dersinde kullanılmasının öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerine etkisi ele alınmıştır. Deney ve kontrol gruplu deneysel tasarımın kullanıldığı araştırmada, öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinde anlamlı farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma sonucunda deney grubundaki öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin kontrol grubundaki öğrencilerden daha fazla geliştiği sonucuna varılmıştır.

Acun, Demir ve Göz (2010), tarama modelinde ilişkisel bir çalışma olarak yürüttükleri araştırmalarında birinci sınıfta ve farklı bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarının vatandaşlık yeterlilikleri ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi tespit etmişlerdir. İki farklı ölçme aracının kullanıldığı araştırmada araştırmacıalr tarafından geliştirilen 'Vatandaşlık Yeterlilikleri Ölçeği' kullanılmıştır. Eleştirel düşünme beceri düzeylerinin ölçmek amacıyla Ennis ve arkadaşları tarafından geliştirilen ve araştırmacılar tarafından Türkçeye uyarlanan Cornell Eleştirel Düşünme Testi Düzey Z (CEDTDZ) kullanılmıştır. Yükseköğretim düzeyinde öğrenim gören 93 birinci sınıf öğrencisi araştırma örneklemini oluşturmuştur. Araştırmanın sonucuna göre öğretmen adaylarının vatandaşlık konularına ait bilgi düzeyleri, sergiledikleri vatandaşlık davranışları ve vatandaşlık konularına atfettikleri önem seviyesi oldukça yüksektir. Ayrıca öğretmen adaylarının vatandaşlık yeterlilikleri ile eleştirel düşünme becerileri arasında orta düzeyde bir ilişki ortaya çıkmıştır.

Tok ve Sevinç'in (2010) "*Düşünme Becerileri Eğitiminin Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme Becerilerine Etkisi*" başlıklı çalışmasında düşünme becerileri eğitimi programının okul öncesi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerisi ve problem çözme becerilerine ilişkin algılarına etkisi araştırılmıştır. Araştırma kapsamında Robert J. Sternberg'in Başarılı Zekâ Kuramı temel alınmıştır. Öntest- sontest kontrol gruplu yarı-deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma grubunu dördüncü sınıf 101 okul öncesi öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma grubu eğitim ve iki tane karşılaştırma grubundan oluşturulmuştur. Araştırmada ölçme aracı olarak Watson Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Ölçeği (YM formu), Problem Çözme Envanteri kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda eğitim grubunun Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Ölçeğinde "Yorumlama" boyutu dışında bütün boyutlar ve toplam puanda son test puanları öntest puanlarından yüksektir. Eğitim grubunun sontest puanları Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Ölçeği toplam puanda her iki grubun sontest puanlarından anlamlı derecede yüksektir. Eğitim grubunun problem çözme envanteri sontest diğer grupların sontest puanlarına göre anlamlı derecede düşüktür.

Çakır'ın (2013*) "Üniversite Eğitiminin Üst Düzey Düşünme Becerilerinin Gelişimine Etkisi"* başlıklı çalışmasında analitik düşünme, eleştirel düşünme ve problem çözme üst düzey düşünme becerilerinin üniversite eğitimi ile ne derece geliştirildiği belirlenmeye çalışılmıştır. Bu temel amaç doğrultusunda lisans bir ve dördüncü sınıf öğrencilerinin üst düzey düşünme becerileri düzeyleri, bir ve dördüncü sınıf öğrencilerinin üst düzey düşünme becerileri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin cinsiyet, mezun oldukları lise türü, akademik başarıları, anne ve babalarının eğitim düzeyleri ve sosyo-ekonomik düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Araştırmada ayrıca üniversite öğreniminin öğrencilere analitik düşünme, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini ne düzeyde kazandırdığı ile ilgili öğrenci ve öğretim elemanlarının görüşleri alınmıştır. Betimsel desenin kullanıldığı çalışmanın nicel verileri Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı bir ve dördüncü sınıf öğrencilerinden toplam 227 öğrenciden toplanmıştır. Nitel veri kaynağı ise 18 öğrenci ve 4 öğretim elamanıdır. Araştırmanın sonucuna göre üniversite bir ve dördüncü sınıf öğrencilerinin analitik düşünme ve problem çözme beceri düzeyleri düşük, eleştirel düşünme beceri düzeyleri orta düzey olarak belirlenmiştir. Üniversite bir ve dördüncü sınıf öğrencilerinin üst düzey düşünme becerileri arasında sadece analitik düşünme ve problem çözme becerilerinde dördüncü sınıflar lehine istatiksel olarak anlamlı fark gözlenmiştir.

Tican'ın (2013) *"Yansıtıcı Düşünmeye Dayalı Öğretim Etkinliklerinin Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Becerilerine, Eleştirel Düşünme Becerilerine, Demokratik Tutumlarına ve Akademik Başarılarına Etkisi"* başlıklı deneysel modelde tasarlanan çalışmasında yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim etkinliklerinin, öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerine, eleştirel düşünme becerilerine, demokratik tutumlarına ve akademik başarılarına etkisi araştırılmıştır. Araştırma grubu Türkçe Öğretmenliği Bölümü ikinci sınıf öğrencilerinden deney grubunda 21, kontrol grubunda 21 olmak üzere toplam 42 öğrenci seçilmiştir. Araştırma verilerinin toplanmasında; *California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği*, *Demokratik Tutum Ölçeği*, *Akademik Başarı Testi*, *Öğretmen ve Öğretmen Adayları İçin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği*, *Yansıtıcı Günlük*, *Portfolyo İçin Dereceli Puanlama Anahtarı Uzman Formu (Rubrik)* kullanılmıştır. Çalışmanın sonucuna göre deney grubunda daha yüksek puanlar elde edilmesine karşın kontrol grubuyla anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Sönmez'in (2016) "*Düşünme Eğitimi Dersinin İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme Becerilerine Etkisi*" başlıklı araştırmasında seçmeli ders olarak okutulan Düşünme Eğitimi dersinin öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri üzerindeki etkisinin ve eleştirel düşünme ile yaratıcı düşünme arasında bir ilişkinin olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma İki farklı özel okulun 6. sınıfında öğrenim gören toplam 52 öğrenciiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nicel boyutunda öntest-sontest deney ve kontrol gruplu deneysel desen uygulanmış, nitel boyutunda ise 9 odak öğrenci üzerinde gözlem, görüşme ve araştırmacı günlüğü teknikleri uygulanmıştır. Araştırmada nicel veriler *Cornell Eleştirel Düşünme Testi Düzey X Testi (CEDT-X)* ve *Torrance Yaratıcı Düşünme Testi (TYDT)* ile toplanmıştır. Nitel veriler ise deney grubunda derse giren İngilizce, Fen Bilgisi, Matematik, Türkçe, Sosyal Bilgiler ve Görsel Sanatlar öğretmenlerinin yanı sıra araştırmacının deneysel süreç boyunca 9 odak öğrenci için doldurdukları gözlem formları aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın nicel verilerinin sonucuna göre "Düşünme Eğitimi" dersi öğrencilerin hem eleştirel düşünme hem de yaratıcı düşünme becerilerinin gelişiminde etkili olmuştur. Nitel verilerin sonucuna göre deneysel süreç boyunca öğrencilerin hem eleştirel düşünme becerilerinde hem de yaratıcı düşünme becerilerinde olumlu yönde belirgin bir gelişme belirlenmiştir.

Ünlü'nün (2017) *"Eleştirel Düşünmeyi Destekleyen Öğretmen Eğitimi Programının Geliştirilmesi"* başlıkı çalışmasında öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarına yönelik bir eğitim programı geliştirilmiş ve programın etkisi belirlenmiştir. İç içe geçmiş desenin kullanıldığı araştırmanın çalışma grubunu, bir okulda

görev yapan Türkçe, fen bilimleri, matematik, sınıf ve sosyal bilgiler branşlarından toplam 20 öğretmen oluşturmuştur. Nicel verilerin toplanmasında, "Yapılandırılmış Gözlem Formu", "Uzman (Yansıtıcı) Değerlendirme Formu" ile "Çalışma Kâğıtları" kullanılmıştır. Nitel verilerin toplanması için "Katılımcı Günlüğü"nden yararlanılmıştır. Araştırmanın başlangıcında yapılan ihtiyaç analizi sonuçlarına göre program geliştirme çalışması yapılmıştır. İhtiyaç analizi sonucunda, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında eleştirel düşünmeyi destekleyen davranışları; "açık fikirlilik, üst düzey soru sorma, bilginin doğruluğunun güvenirliliğinin sorgulanması ve neden kanıt arama" boyutlarında eğitim ihtiyaçları olduğu belirlenmiştir. Nitel bulgular sonucunda öğretmenler derse girişte doğru soruyu sormanın dersin işlenişinde anahtar bir rol oynadığını, sorgulayıcı etkinlikler aracılığıyla çatışmalı ve önyargılı oldukları konular hakkında fikirlerinin değişebileceğini gördüklerini, yeni ve farklı bilgiler öğrendiklerini, eğitimin mesleki gelişimleri için katkı sağlayıcı olduğunu ve geliştirilen programda yer alan etkinlikleri sınıf düzeyine uyarlayarak derslerinde uygulayabileceklerini belirtmişlerdir.

Korkmaz'ın (2018) *"Eleştirel Düşünme Becerileri Eğitiminin Öğretmenlerin ve Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi"* başlıklı çalışmasında sınıf öğretmenleri için hazırlanan eleştirel düşünme becerileri eğitiminin ve ilkokul 4. sınıf öğrencileri için yeniden düzenlenen eleştirel düşünme becerileri temelli konuların etkililik düzeyi belirlenmeye çalışılmıştır. belirlemektir. Karma yöntem desenlerinden iç içe desen kullanılan çalışmada ön test- son test kontrol gruplu yarı deneysel desen ve durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmada öğretmen ve öğrenci çalışma grubu olmak üzere iki ayrı çalışma grubu vardır. Ayrıca sınıf gözlemleri ve yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Veri toplama araçları *"Eleştirel Düşünmeyi Destekleyen Öğretmen Davranışları Envanteri"*, "*Eleştirel Düşünme Ölçekleri*", "*Yarı Yapılandırılmış Öğretmen ve Öğrenci Görüşme Formu"* ve "*Öğretmen ve Öğrenci Gözlem Formu*" dur. Araştırmanın sonucunda deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin son test puanları arasında envanterin tüm alt boyutları için deney grubunun lehine anlamlı bir farklılığa ulaşılmıştır. Deney 1, deney 2 ve kontrol grubu öğrencilerinin son test puanları arasında değerlendirme, yorumlama ve açıklama ölçeği için anlamlı bir farklılığa ulaşılmıştır.

Yücel'in (2018) *"Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Gelişiminde Tartışmalı Konuların Etkisi"* başlıklı çalışmasında Richard Paul tarafından geliştirilen eleştirel düşünme modeli aracılığıyla tartışmalı konulara derslerde yer verilmesinin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eleştirel düşünme

düzeylerine etkisi incelenmiştir. Kontrol gruplu ön test son test yarı deneysel desene uygun olarak tasarlanan araştırma sonucunda tartışmalı konuların derslerde ele alınmasının öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeylerine anlamlı derecede ve olumlu yönde etki ettiği bulgulanmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının gerek ön test gerekse son test aşamalarında ölçülen eleştirel düşünme düzeylerinin yeterli seviyede olmadığı anlaşılmıştır. Araştırma ile ileride sosyal bilgiler öğretmenliği yapması muhtemel öğretmen adaylarının, eleştirel düşünmeye yönelik düşünme öğretimine ihtiyaç duydukları sonucuna ulaşılmıştır.

2.4.3. Yurttaşlık Eğitimi Bağlamında Eleştirel Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesiyle İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Robertson ve Rane-Szostak'ın (1996) "Eleştirel Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesi İçin Diyaloğun Kullanılması: Uygulamalı Bir Yaklaşım" adlı çalışmasının amacı diyalog kullanımına dayanan, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini uygulama ve geliştirmede öğretmenlere etkin biçimde yardım edecek, eğlenceli ve yenileştirici bir yaklaşım sunmaktır. Araştırma kolej seviyesinde iki adımdan oluşan bir yaklaşım ortaya koyar. Buna göre ilk adım iki kişi arasında etkileşime dayanan ve her bir konuşmacının farklı bir bakış açısını ortaya koyan kısa yazılmış diyaloglarla ilgilidir. Süreci daha verimli kılmak için işbirliğine dayanan gruplar oluşturulmuştur. Öğrencilerin değerlendirme yaptığı diyalog Ruggiero'nun (1990) geliştirdiği yapılandırılmış bir yönteme dayalı olarak her grup için farklıdır. Öğrenciler verilen diyaloğu, önyargıların varlığını kanıtlarıyla ele almalı, alternetaif yorumlar yapmalı, gerçekleri yanlış yansıtıp yansıtmadığını bulmaya çalışmalıdır. Sonrasında her grup sunulan diyalogda en mantıklı düşünceye karar vermeli, 20 dakikanın sonunda sınıfta bulunan diğer öğrencilere diyaloğu eyleme dökerek analizlerini sunmalıdır. Tüm sınıfla paylaşılan grup değerlendirmeleri öğrencileri ikinci adıma hazırlar. Yaklaşımın ikinci adımı grup diyaloglarında sunulan örneklerin analiz edilmesine dayalı bir tartışmanın tasarlanmasıyla ilgilidir. İkinci adımın amacı öğrencilere sadece bakış açılarını değerlendirme olanağı tanımak değil aynı zamanda eleştirel düşünme becerilerini uygulamalarını güçlendirmektir. Bu doğrultuda sınıfta tartışma ortamı yaratılmış, tartışmaya katılmayan diğer öğrenciler ise gözlemci olmuştur. Araştırma sonuçları grup diyaloglarının eleştirel düşünme startejilerini uygulama ve öğrencilere eleştirel düşünme

becerilerini keskinleştirme imkanını sağlamak adına etkili bir araç olduğunu bulgulamıştır.

Ten Dam ve Volman'ın (2004) *"Bir Yurttaşlık Yeterliliği Olarak Eleştirel Düşünme: Stratejilerin Öğretilmesi"* başlıklı çalışmaları sosyal katılımı sağlamak adına kritik bir yurttaşlık yeterliliği olarak ele aldıkları eleştirel düşünmenin geliştirilmesi üzerinedir. Bu doğrultuda araştırmanın uygulamaya dayanan ilk sorusu eleştirel düşünmeyi etkin biçimde geliştiren öğretimsel stratejilere dayanır. Eleştirel düşünmeyi geliştirdiği varsayılan öğretim özellikleri; öğrencinin epistemolojik inancının geliştirilmesine dikkat etmek, aktif öğrenmeyi geliştirmek, problem çözmeye dayalı bir program, öğrenciler arası etkileşimi teşvik etmek ve gerçek yaşama dayanan durumların öğrenilmesidir. Araştırma eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek amacıyla tasarlanan programın etkililik bakımından sonuç vermediğini belirtir. Ardından çalışmanın ikinci kısmında, sosyal yapılandırmacı bakış açısıyle eleştirel düşünme formatına uygun çeşitli öğretimsel öneriler tartışılmıştır. Eğitim yoluyla öğrencilerin eleştirel yeterliliği geliştirilmesi sınıf ortamında sağlanan imkanlara bağlıdır. Öğrenme konuları öğrencilerin anlayabileceği, yorumlayabileceği ve uygulanabilir nitelikte problem çözmeye ilişkin sorumluluk duygusunu geliştirebileceği içerikten seçilmelidir.

Enniss'in (2006) "*Yükseklisans Öğrencilerinin Yansıtıcı Kompozisyonlarında Üst Düzey Düşünme Süreçlerinin Nitel Bir Analizi*" başlıklı araştırması bir üniversitenin iki farklı bölümünde 20 öğrencinin okuma öğretimi konusunda yazdığı kompozisyonları üst düzey düşünme süreçleri bakımından incelemiştir. Araştırmanın katılımcıları yapılandırmacı öğretim modelinde eleştirel düşünme ve okumayı geliştiren bir eğitim almıştır. Uygulama sırasında yapılandırmacı öğretim modelinin üst düzey düşünme süreçleriyle olası ilişkisini belirlemek amacıyla bir eğitim döneminde yazılan üç yazı örneği açık ve tematik kodlamayla analiz edilmiştir. İki farklı bölümün düşünme süreçlerine ilişkin farklılıklar SPSS kullanılarak karşılaştırılmıştır. Bulgular yapılandırmacı öğretim modelinin etkili olduğunu, katılımcıların okuma, öğrenme ve uygulamayla ilgili tekrarlayan beç tema içinde odaklandıklarını ve düşünme süreçlerini çoklu biçimde kullandıklarını ortaya koymuştur. Ayrıca üst düzey düşünme sürecinin kompozisyona ayrılan zaman bakımından etkilendiği, ancak kompozisyon uzunluğunun bu sürecin niteliğini etkilemediği bulgulanmıştır.

Castro'nun (2009) "*Eleştirel Çokkültürlü Yurttaşlığın Geliştirilmesi: Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Hazırlanmasına İlişkin Bir Durum Çalışması*" başlıklı araştırması günümüzün kültürlü ve ekonomik çeşitliliği içerisinde büyüyen öğrencilerin

kazanması gereken nitelikleri temel almıştır. Araştırmada öğretmen uygulama dersini alan dört aday Sosyal Bilgiler öğretmenini, eleştirel çokkültürlü yurttaşlığı nasıl öğrettiği incelenmiştir. Eleştirel yurttaşlığın, eleştirel pedagoji ve çokkültürlü eğitimin kesişiminde ele alan araştırmada katılımcıların yurttaşlığın ve demokrasinin doğasına ilişkin perspektifleri ve uygulama sınıflarında bu bakış açılarını nasıl harekete geçirdikleri keşfedilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın verileri beş adet gözlem, yansıtıcı günlükler, üç oturumda yapılan görüşmeler ve aday öğretmenlerin kullandığı ilgili ödevler aracılığıyla toplanmıştır. Bulgular katılımcıların benimsedikleri bakış açılarının eleştirel çokkültürlü yurttaşlıkla bağlantılı olduğunu ancak yine de bu yurttaşlık anlayışını öğretmek için kullandıkları içeriğin anlaşılmasında sorunlar yaşadıklarını göstermektedir.

Girón'un (2012) *"İyi Yurttaşlık Eğitimi: Ontario'da Dört Çokkültürlü Yüksekokulda Yurttaşlık Eğitimine İlişkin Bir Durum Çalışması*" başlıklı çalışması Ontario'da yurttaşlık eğitiminin nasıl uygulandığını ve öğretmenlerin sınıflarında bulunan çeşitliliğe ilişkin öğretimi nasıl gerçekleştirdiklerini incelemektedir. Çoklu durum çalışmasının kullanıldığı araştırma Ottawa'da dördüncü sınıf düzeyinde yurttaşlık bilgisi dersinde yapılmıştır. On sınıfın kullanıldığı araştırmaya göre seçilen okulların tümü farklı kültürden gelen öğrencilerin bulunduğu okullardır. Sınıf öğretimlerini gözlemlemek amacıyla katılımsız gözlem, 30 öğrenci ve dört Yurttaşlık bilgisi öğretmeniyle görüşmeler, program materyalleri ve diğer dökümanların analizi veri toplama yöntemleri olarak kullanılmıştır. Araştırmada her bir sınıfta yurttaşlık eğitiminin nasıl uygulandığı ve öğretmenlerin yurttaşlığa ilişkin bakış açılarının öğretimlerini nasıl etkilediği karşılaştırmalı durum çalışması aracılığıyla detaylı biçimde ele alınmıştır. Araştırmaya göre paylaşılan yerel kılavuza rağmen çok farklı yurttaşlık yaklaşımları kullanılmakta ve bu yaklaşımlar öğretmenlerin kişisel iyi yurttaşlık içerikleri tarafından biçimlenmektedir. Öğretmenlerin tümü yurttaşlık bilgisi kazanımının önemini ve etkin yurttaşlar eğitmeye yardım ettiklerini belirtmelerine rağmen bazı öğretmenler de bireysel sorumlu yurttaşlığı işaret etmişlerdir. Araştırmaya göre bu yönetimsel ayrılık etkin yurttaşlığın öğretilmesinde ve sınıflarında bulunan kültürel çeşitliliği yönetmede farklı yaklaşımları beraberinde getirmektedir. Bireysel sorumlu yurttaşlık anlayışı öğrencileri oy kullanma gibi bilindik yurttaşlık davranışları aracılığıyla kamusal yaşama çekerken diğer yandan kültürel farklılığa duyarsız bir hale getirmektedir.

Ververi'nin (2012) *"Demokratik Yurttaşlık Eğitiminde Yurttaşlık Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünmeleri: Eleştirel Düşünmenin Sosyolojisi"* başlıklı çalışması iki yurttaşlık dersi öğretmeninin 'Demokratik Yurttaşlık Eğitimi' programının

ilgili konularında eleştirel düşünmelerini ele almaktadır. Araştırma öğretmenlerin, eleştirel düşünmelerinin, öğretme pratiklerini nasıl nitelediğini incelemeye yöneliktir. Araştırma eleştirel düşünmeye dair ilgili literatür çerçevesinde eleştirel düşünmeyi gerçekliği kurmayı hedefleyen anlamlı ve konulararası bir süreç olarak ele almaktadır. Bunu eleştirel realist felsefe ile edindiğini belirten araştırmacı bu bağlamda 'Demokratik Yurttaşlık Eğitimi' programının ders kitaplarını yurttaşlığın merkezi içeriği olarak nitelendirdiği sosyal ve politik gerçeklik bakımından değerlendirmiştir. Yunanistan'da yaşayan iki yurttaşlık dersi öğretmeninin "Demokratik Yurttaşlık Eğitimi" dersine ait ders kitaplarını nasıl yorumladıkları, sosyal ve politik gerçekliğe ilişkin öznel yaklaşımlarının eleştirel düşünmeyi yapılandırma sürecindeki anlamı incelenmiştir. Öğretmenlerin öğrencilerin karşısında üstün olduğu sınıflarda güç ilişkilerini vurgulayan araştırma iki öğretmeni hakikatın anlatıcıları olmaları bakımından karşılaştırmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin eleştirel düşünme süreçleriyle ilgili sürekli bir değerlendirme yapmaları gerektiği vurgulanmış ve eleştirel düşünmenin sosyolojik içeriği önerilmiştir.

Vijayaratnam'ın (2012) "*Grupla Problem Çözme Aracılığıyla Üst Düzey Düşünme Becerilerinin ve Grup Dayanışmasının Geliştirilmesi*" başlıklı araştırması grupla problem çözmenin öğrencilerin üst düzey düşünmelerini geliştirmeye, problem çözmeye ve takım becerilerine etkisini araştırmayı hedefler. Karma yöntemin kullanıldığı araştırmada ilk adımda öğrencilerin uygulamaya yönelik eğilimlerini belirlemek amacıyla soru listesinden oluşan bir anket uygulanmış; İkinci adımda ise öğrencilerin deneyimlerini derinden incelemek için gözlem, görüşme ve doküman analizi yapılmıştır. "*İletişim ve Araştırma Becerileri*" dersinde yürütülen araştırma yedi haftalık kısa sömestır döneminde ve 4-5 kişilik küçük öğrenci gruplarıyla yapılmıştır. Öğrencilere akranlarıyla problem çözme, yansıtma yapma ve okumaları için "*Büyük Bariyer Resifi*" hakkında bir sayfalık bir senaryo dağıltılmış ve problem çözme aşamaları doğrultusunda öğrencilerin problemin çözümüne yönelik bir tasarım yapması beklenmiştir. Öğrencilerin hazırladığı tasarımlar üç farklı alan uzmanının katıldığı final sunumunda değerlendirilmiştir. Bulgular grup dayanışmasının ve gerçek yaşam deneyimlerinin öğrencilerin üst düzey düşünme ve takım çalışma becerilerini geliştirdiğini ortaya koymuştur. Ayrıca alan uzmanlarının değerlendirmeci olarak uygulamaya katılmasının güvenirliği arttırdığı ve öğrencilere problem çözme, takım çalışması ve diğer kişilerarası becerilerini sergileme fırsatı sağlaması bakımından olumlu etkileri olduğu belirtilmiştir.

Phelan'ın (2012) "*Bir Öğretmen Eylem Araştırması: Yükseköğretim Düzeyi Teknoloji Kursunda Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Bilgi, Beceri, Yönelim, Uygulama*

ve Transferinin Geliştirilmesi" başlıklı çalışması yükseköğretim düzeyi teknoloji kursunda öğretimsel bir uygulama olarak eleştirel düşünmenin etkilerini incelemiştir. Araştırmanın amacı eleştirel düşünmeye ilişkin transfer edebilme, uygulama, yönelim, beceri ve bilgiyi geliştiren uygulamanın ne olduğunu ve büyüklüğünü belirlemektir. Tarihsel olarak yükseköğretimin öncelikli amaçlarından biri olarak kabul edilen eleştirel düşünmeye erişmenin kanıtları sınırlıdır. Dolayısıyla bu araştırma yükseköğretim düzeyindeki sınıflarda eleştirel düşünmenin geliştirilmesi ve incelenmesi adına daha etkili pedagojilerin geliştirilmesinde eğitimciler için bir gereksinimdir. Araştırmada öğretmen-araştırmacı etkileşiminden dolayı karma metod olarak eylem araştırması kullanılmıştır. Veri üçgenlemesinin yapıldığı araştırmada nitel metod için California Eleştirel Düşünme Becerileri Testi, California Eleştirel Düşünme Eğilim Envanteri, Eleştirel Düşünme Bilgi Testi ve Öğrenci Algılama Anketi kullanılmıştır. Araştırma bulguları uygulamanın öğrencilerin eleştirel düşünmeye ilişkin, bilgi, beceri, eğilim, uygulama ve transfer edebilmelerine olumlu etkileri olduğunu göstermiştir. Araştırma bulguları ayrıca eleştirel düşünür olmanın otomatik bir sürece dayanmadığını, ancak açık, net ve bilinçli şekilde uygulandığında eleştirel düşünmenin pozitif kazanımlar sağladığını ortaya koyar.

Gonsalvez'in (2013) *"Aktif Yurttaşlık Eğitiminde Hatalar, Dışlamalar ve Boşlukları Dikkate Sunmak Amacıyla Eleştirel Söylem Analizini Kullanma"* başlıklı çalışmasına göre aktif yurttaşlık politikaları, etkin çalışmayan eğitim programı ya da pedagojiyle yakından bağlantılıdır ve birçok araştırmacı öğrencileri kamusal olaylara ve politik gerçeklere çekmek için farklı yollar aramaktadır. Evrensel aktif bir yurttaşlık eğitimini keşfetmeye çalışan araştırmacı bu amacını gerçekleştirmek için eleştirel teori aracılığıyla doküman ve söylem analizini kullanmıştır. Araştırmacı aktif yurttaşlık eğitimiyle ilgili bulunduğu konumu ve sonrasında gitmesi gereken yeri belirlemek amacıyla yurttaşlık eğitimiyle doğrudan ya da dolaylı ilgili 400'ün üstünde dokümanı analiz etmiştir. Bu araştırmasının sonucunda yurttaşlığa ve yurttaş haklarına ilişkin orijinal kavramlara ulaşan araştırmacı bu kavramların farklı olduğu ancak yine de yansıtma, eleştiri ve özgürlük temalarında ortak olduklarını belirtir. Araştırmaya göre sürdürülebilirlik, dayanışma ve insan hakları gibi evrensel söylemler ikincil yurttaşlık eğitimini geliştirse de bu söylemlerin sadece bazıları program ve pedagojide politika olarak yer alır. Öğrenciler, sınıf ortamında kendilerine sunulan sınıf, yaş, cinsiyet, gelir, ırka dayalı ezilme biçimleriyle mücadele etme, güçlü ve yansıtıcı yurttaşlar olarak toplumu etkileme kapasitelerinin farkında değillerdir. Araştırma ahlaki, etik ve

demokratik ilkelere dayalı, yurttaşlık eğitim programlarının nasıl yaratılması gerektiğiyle ilgili tavsiye sunmaktadır.

Gordon da Cruz'un (2013) "*Eleştirel Demokratik Yurttaşlık: Eşit Olmayan İçeriğin ve Sosyal Odaklı Öğrenmenin Öğrenci Öğrenmesine Etkileri"* başlıklı çalışmasında öncelikle "Eleştirel Demokratik Yurttaşlık" adını verdiği ırksal eşitisizliğe ilişkin yapısal düşünme, hak odaklı aktif düşünme, nezaket içinde tartışma, çoklu bakış açılarına açıklık ve katılımcı olmayı destekleyen bir öğrenme yaklaşımının taslağını belirler. Ardından bu yaklaşımı geliştiren bir strateji olarak sosyal odaklı öğrenmeyi ele alır. Uygulanmasında belirsizlikler yaşanan sosyal odaklı öğrenmenin pedagojik uygulamalarına odaklanan araştırma bu alanla ilgili yeni bir perspektif olarak "eleştirel katılım"ı önerir. Californiya Üniversitesinde gerçekleşen ve karma desenle hazırlanan araştırma öncelikle derin bir nitel araştırmayla başlar. Ardından Eleştirel Demokratik Yurttaşlık bağlamında eşit olmayan içeriğin ve sosyal odaklı öğrenmenin etkilerini incelemek amacıyla istatistiksel geçerli araçlar geliştirilir. Araştrmaya göre ortalamanın üstündeki öğrenciler Eleştirel Demokratik Yurttaşlık bağlamında hazırlanan eğitimi daha başarılı biçimde bitirmiş ve aynı zamanda eşitsizliğin yapısal içeriğininin yasa, politika ve kültürel pratikler tarafından yeniden üretildiğini belirmişlerdir. Dahası bu sınıflardaki öğrencilerin katılımcı ve hak odaklı olma ile topluma ilişkin aktif düşünme becerilerinde de daha donanımlı oldukları bulgulanmıştır.

Henry'nin (2015) "*Sosyal Bilimlerde Orijinal Kaynak Kullanımı Aracılığıyla Ortaokul Üstün Yetenekli Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesi*" başlıklı çalışması fenomenolojik nitel desenle hazırlanmıştır. Amacı iki bağlantılı kavram olarak ortaokul Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünmeye ilişkin bakış açıları ile üstün yetenekli öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişimini keşfetmektir. Güney Karolina da bir ortaokulda gerçekleştirilen araştırma 9 katılımcının işbirliğine dayanmaktadır. Bu öğretmenlerin üçü Ulusal Heyet (National Board) sertifikalı, ikisi üstün zekalı eğitim belgesine sahiptir. Öğretmenlerin kıdem yılları bir ve yirmi yıl arasında değişmektedir. Sürekli karşılaştırmalı metod aracılığıyla veriler anket, görüşme ve sınıf gözlemleriyle toplanmıştır. Araştırmanın bulguları eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin öncesinde içeriği tanımlanmış olmasa da orijinal kaynakların bilgi ve kullanımına sahip olduklarını göstermiştir. Ancak yine de üstün zekalı öğrencilerin sınıftaki ihtiyaçları noktasında profesyonel bir gelişime ve bilgiye muhtaç oldukları da bulgulanmıştır.

Pugliese'nin (2015) "*Global Bir Toplumda Öğrencileri Yurttaşlığa Hazırlamak: Bir Durum Çalışması*" başlıklı çalışması karma yönteme dayanan betimsel bir araştırmadır. Özelde küresel vatandaşlar olmaları için öğrencilere bilgi, beceri ve değer eğitimi veren geleneksel bir yüksek okulun tek bir Sosyal Bilgiler sınıfını ele almaktadır. Morais ve Ogden'in (2010) Küresel Yurttaşlık Modelini temel alan çalışma, dersin eleştirel tasarım özelliğini ve öğretmenlerin küresel yurttaşlık bağlamındaki içeriğe ilişkin bakış açılarını keşfetmeye dayanır. Ayrıca literatürün nitelediği ve öğrencilerin küresel yurttaşlık boyutlarını yansıtan ders içinde katılımın nasıl olduğu da ele alınan diğer önemli bir başlıktır. Bulgular, küresel yurttaşlığın geliştirilmesinde katılımcı bir öğrenmeyle desteklenen iyi tasarlanmış bir Sosyal Bilgiler programını tavsiye etmektedir. Araştırma şimdiki yurttaşlık eğitimi modellerinde anlamlı boşlukları ortaya çıkardığını ve böylelikle yüksek nitelikte küresel bir yurttaşlık eğitimi için yeni bir model geliştirdiğini belirtmektedir.

McGhee'nin (2017) "*Test İçin Değil Başarı İçin Öğretme: Etnik Azınlık Öğrencilerinin Sosyal Katılımında Eleştirel Düşünme Becerilerinin Etkisinin İncelenmesi*" başlıklı çalışmasına göre Afrika kökenli Amerikalı öğrencilerin düşük akademik performans fenomeni sıklıkla başarıyla ilgili boşluğa işaret edilir. Son yirmi sene boyunca Afrika kökenli Amerikalı öğrencilerin test skorları aynı düzeyde devam ederken beyaz öğrencilerin test skorları yükselmektedir. Araştırmada bu açığı kapatmak için azınlık öğrencilerinin akademik başarılarına katkıda bulunacak faktörler incelenmiştir. Sosyal katılımı ve bilgi işlemi, akademik başarının güçlü göstergeleri olarak kabul eden araştırma eleştirel düşünme becerilerinin doğrudan öğretilmesinin öğrencinin sosyal katılımına etkisini değerlendirir. Araştırmada öğrenciler bireysel ve sınıf pratikleri olmak üzere iki platformda eleştirel düşünme ve sosyal katılımları bakımından gözlemlenmiştir. Kontrol grubunun da yer aldığı araştırmada tekrarlanan eleştirel düşünmeye ilişkin gösterimlerin bir değişim sağladığı bulgulanmıştır. Ayrıca alınan eleştirel düşünme derslerinden sonra eleştirel düşünme ile sosyal katılım arasında pozitif yönde bir bağlantı olduğu bulgulanmıştır.

Stanley'in (2017) "*İlkokul Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrencilerin Eleştirel Düşünmelerinin ve Akademik Başarılarının Yükseltilmesi*" başlıklı çalışması ilkokul Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin öğrencilerin başarı ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için kullandığı öğretimsel stratejileri ortaya koymayı amaçlar. Araştırmaya göre bireyin eleştirel düşünme becerilerini nasıl tanımladığı bireyin düşünme sistemini kontrol etme yeterliliğini ve aynı sonuçlara varmak için kullandığı farklı metodları

harekete geçirme anlamına gelir. Araştırmada 10 ilkokul Sosyal Bilgiler öğretmeniyle yüz yüze görüşmeler, gözlemler yapılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre ilkokul Sosyal Bilgiler dersinde yapılandırmacı öğretim startejileri öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmektedir. Kendi kendine öğrenme stratejileri öğrencilerin öz değerlendirme becerilerini de geliştirmektedir. Ayrıca küçük proje grupları sosyal bilgiler konularının öğretilmesinde öğrencileri geliştirmektedir. Öğretmenlere göre öğrenciler programlar arası disiplinlere ilgili duymakta ve teknoloji kullanımından faydalanmaktadır. Öğrencilerin projeleri kendilerinin seçmeleri, akranlarıyla toplanarak öz değerlendirme yapmaları ve birbirine "nasıl" ve "niçin" sorularını sormaları eleştirel düşünme becerilerinin kanıtı olarak bulgulanmıştır.

Awan, Perveen ve Abiodullah'ın (2018) "*Ortaokul Programında Yurttaşlık Eğitimi İçin Eleştirel Düşünmenin Bir Analizi*" başlıklı araştırmaya göre yurttaşlık eğitiminin temel amacı toplumda barış atmosferini kurma yeterliğine sahip etkin yurttaşlar hazırlamaktır. Bunu sağlamanın yolu ise bireyin aldatıcı bilgiden kaçınmasını ve yanstıcı olmasına rehberlik eden düşünme becerilerinin geliştirilmesidir. Bu başlangıç noktasını temel alan araştırma ortaokul programında yurttaşlık eğitiminde eleştirel düşünmenin varlığını analiz etmeyi amaçlar. Derinlemesine yapılan literatür çalışması aracılığıyla, yurttaşlık eğitimi için eleştirel düşünmenin beş öğesi ele alınmıştır. Bu beş öğeyi analiz etmek için geçerliği .81 olan bir kontrol listesi geliştirilmiştir. Nitel olarak üç kaynak kullanılmıştır. Buna göre ilk aşamada dört adet ders kitabı yurttaşlık eğitimi bakımından analiz edilmiştir. İkinci aşamada sözü edilen dört kavram bağlamında program dökümanları üçüncü aşamada ise eğitim politikası analiz edilmiştir. Dördüncü aşamada bir anket oluşturulmuştur. Bu anket nitel yöntem aracılığıyla yurttaşlık eğitimi veren 100 öğretmene uygulanmıştır. Araştırmanın bulguları, ortaokul programında yurttaşlık eğitiminde eleştirel düşünmeye uygun biçimde önem verilmediğini göstermiştir.

Samson'un (2018) "*Sosyal Hizmet Eğitiminde Eleştirel Düşünme: Anlama Duyusu Üzerine Bir Delphi Çalışması*" başlıklı çalışması yükseköğretim düzeyinde hem öğrenilmesi hem de öğretilmesi önemli bir konu olan eleştirel düşünmenin henüz etkin biçimde verilmediğini belirtir. Sosyal dışlanmaya uğrayan insanlara sosyal adaletin sağlanmasıyla ilgili çalışmalar yürüten sosyal hizmet uzmanlığı için eleştirel düşünmeye katılım ve yansıtma yapma en başta gelen yeterliliklerdir. Bu doğrultuda 21. yüzyılda değişime uğrayan öğrenme ve öğretme faaliyetleri içinde eleştirel düşünmenin nasıl geliştirilebileceği ve sosyal hizmet eğitimi, eleştirel düşünmenin yeni bir

kavramsallaştırmasını ortaya koyar. Delphi çalışması olarak gerçekleştirilen araştırma uluslararası 28 sosyal hizmet akademisyeniyle bağlantı kurularak yapılmıştır. Toplanan verinin tematik analizinde altı tema ortaya çıkmıştır. Sosyal hizmet uzmanı akademisyenin eleştirel düşünmeyi nasıl anladığı, sınıfta nasıl kullandığı ve öğrencilerin eleştirel düşünmeyi kullandıklarını nasıl anladıklarının belirlenebilmesi için nitel desen kullanılmıştır. Üç tekrarlamadan sonra oy birliğiyle yedi noktaya ulaşmıştır. Buna göre eleştirel düşünme çok boyutlu bir süreçtir, epistemolojik etkilere sahiptir, paylaşılan bir anlaşmaya gereksinim duyar ve karşılıklı yapılan bir değerlendirmedir. Araştırma bulgularına göre sosyal hizmet eğitiminde kullanılan öğretimsel pedagojiler ve düşünceler birbirinden farklılık göstermektedir. Araştırma bulgularının hem program geliştirme çalışmalarında hem de gelecek nesil sosyal çalışmacıların becerilerinin geliştirilmesinde kullanılabileceği belirtilmiştir.

2.4.4. İlgili Araştırmaların Değerlendirilmesi

"Yurttaşlık" kavramının çatı bir kavram olması, kuramsal ve pedagojik olmak üzere iki ayrı bağlamda ele alınması bu kavram temelinde yapılan çalışmaların oldukça fazla ve zengin bir içerikte olmasını beraberinde getirmektedir. Nitekim araştırmanın kavramsal içeriği göz önünde bulundurularak yapılan literatür taramasında konuyla doğrudan bağlantılı 37 araştırma incelenmiştir. İncelenen araştırmaların "Yurttaşlık Yeteliliklerinin Geliştirilmesi" ve "Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesi" olmak üzere iki farklı bağlamda olmasına dikkat edilmiştir. İncelenen araştırmalara genel olarak bakıldığında; yurttaşlık yeterlilikleri bakımından ele alınan araştırmaların etkili yurttaşlık eğitimini temel alarak, bu konuda öğretmenlerin görüş ve düşüncelerinin belirlenmeye çalışıldığı, yurttaşlık yeterliliklerinin sosyal-bilişsel-duyuşsal düzeyler bakımından geliştirilmeye çalışıldığı, etkin yurttaşlık programının geliştirilmeye çalışıldığı ve bu doğrultuda yaratıcı drama, eleştirel pedagoji uygulamaları gibi etkileşimli yöntemler aracılığıyla yurttaşlık eğitimine ve buna ilişkin kazanımlara yönelik uygulama ağırlıklı çalışmaların olduğu da belirlenmiştir.

Diğer yandan düşünme becerilerine yönelik ele alınan çalışmalara genel olarak bakıldığında; öğretmenlerin düşünme becerilerini kazandırma yeterliliği ile eleştirel düşünme becerisini geliştirmek için uyguladıkları etkinliklerin içeriğinin ele alındığı; 'Düşünme Eğitimi' dersinin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine etkisinin ortaokul ve yükseköğretim düzeyinde incelendiği, eleştirel düşünmeyi geliştirmeye

dayalı farklı yöntemlerin (güncel tartışmalı konular, araştırmaya dayalı öğrenme, yansıtıcı öğrenmeye dayalı etkinlikler, tartışmalı konular gibi) ele alındığı görülmüştür. Ayrıca eleştirel düşünmeyi geliştirmeye yönelik program geliştirme ve değerlendirme çalışmalarının olduğu da belirlenmiştir.

Konuyla ilgili yurt dışında ele alınan çalışmalara bakıldığında; öğretmenlerin; eleştirel çokkültürlü yurttaşlık- demokratik yurttaşlık- aktif yurttaşlık-küresel yurttaşlık gibi birbirinden farklı yurttaşlık anlayışları doğrultusunda uyguladıkları eğitim içeriğinin incelendiği; bu doğrultuda eleştirel düşünmeyi geliştirme temelinde diyalog, grupla problem çözme, yapılandırmacı öğretim modeli gibi yöntemlerin etkililiğine yönelik amprik çalışmaların yapıldığı belirlenmiştir.

İncelenen araştırmalarda yurttaşlık eğitiminde doğrudan düşünme becerilerini ele alan çalışmaların az sayıda ve oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Buna göre yurt içinde ele alınan tek çalışmanın (Acun, Demir & Göz, 2010) tarama modelinde ilişkisel bir çalışma olduğu, yurt dışında ele alınan çalışmaların (Awan, Perveen & Abiodullah, 2018; Ten Dam & Volman, 2004) ise yurttaşlık yeterliliği bakımından sadece eleştirel düşünme ile sınırlı biçimde ele alındığı tespit edilmiştir. Bu durumda yurttaşlık eğitimi ile düşünme becerilerini doğrudan ele alarak bütünleştirmeye yönelik uygulamaya dayalı bir araştırmanın eksik olduğu görülmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli ve Deseni

Patton'a (2014, s.188) göre sağlıklı ve güçlü bir demokrasi için bilinçli yurttaşlara; bilinçli yurttaş olmak için ise düşünme süreçlerinin öğrenilmesine ihtiyaç vardır. Bu noktada nitel araştırmalar insanların daha değerlendirici bir şekilde düşünmelerini ve birbirleriyle ilişki kurmayı öğrenmelerine yardımcı olarak daha düşünceli ve bilinçli yurttaşların ortaya çıkmasını sağlamaktadır.

Kemmis (1993), eylem araştırmasını bir "yöntem"den ziyade bir "yaklaşım" olarak nitelendirir ve özgürleştirici potansiyelini vurgular. Buna göre bir eylem araştırmasında demokratik ilkelerin somutlaşması, katılımcıların kendi yaşamlarının ve çalışmalarının koşullarını belirlemeseler de etkilemelerine ve işbirliği içerisinde bağımlılığı, eşitsizliği veya sömürüyü sürdüren sosyal koşullara yönelik eleştirel bakış geliştirmelerine olanak tanır (Kemmis, 1993, s.179). Kemmis'e (1993) göre, eylem araştırması, uygulayıcılar tarafından kendi uygulamalarına yönelik yürütülen bir araştırma biçimidir ve eylem araştırmasının, eğitimi iyileştirici işlevi, onu katılımcı demokratik bir eğitim araştırmasına dönüştürür. Buna göre eylem araştırması, "planlama, eyleme geçme, gözlemleme ve yansıtma döngülerinin kendi kendini yansıtan bir sarmalı" ile karakterize edilen pratik bir sorgulama biçimidir (Kemmis, 1993, s.178).

Eylem araştırması, kendini yansıtan bir sarmal içerir. Öz-düşünümsel sarmalda, plan, ileriye dönük olarak; yansıtma temelinde ise geriye dönük olarak inşa edilir. Gözlem, gerçekleştirilen eyleme ilişkin geriye dönük, eylemin değerlendirileceği yansıtma için ileriye yöneliktir. Dönüşüm ve anlama arasında belirli bir ilişki türü vardır. Anlayış, değişime olan ilgi tarafından yönlendirilir ve değişimin kendisi anlamayı gerektirir. Eylem araştırması, eylemi ve sonuçlarını anlamak ve anlayarak hareket etmekle ilgilenir. Bu süreçte yansıtma kilit bir rol oynar. Eylem araştırmasının yürütülmesinde "teorik ve pratik bilginin temel birliğini" vurgulamak için tireli "eylem-araştırma" terimini tercih eden Winter'e (1989, s.4) göre "yansıtma" daha iyi anlamaya yöneliktir: "Belirli veri toplama prosedürlerinden veya gerçekleştiği anda pratik deneyimlerimizden olsun, kanıtları anlamlandırmamızı sağlayan önemli süreç" tir.

Patton (2014) nitel araştırma sürecini vurgulayarak "süreç kullanımı" aracılığıyla düşünme becerilerinin etkin biçimde kullanıldığını ifade eder. "Çeşitli insanlarla mülakat yapmak ve derinlemesine durum örneklerini anlamak, bu insanların kapasitelerini

artırmaya yardımcı olmak, kanıtlar hakkında düşünmek ve verilerden uygun sonuçlar çıkarmak, değerlendirmelerde ve araştırmalarda, özellikle araştırmacı olmayanların katılımını arttırmanın etkili olan yollardır" (Patton, 2014, s.189).

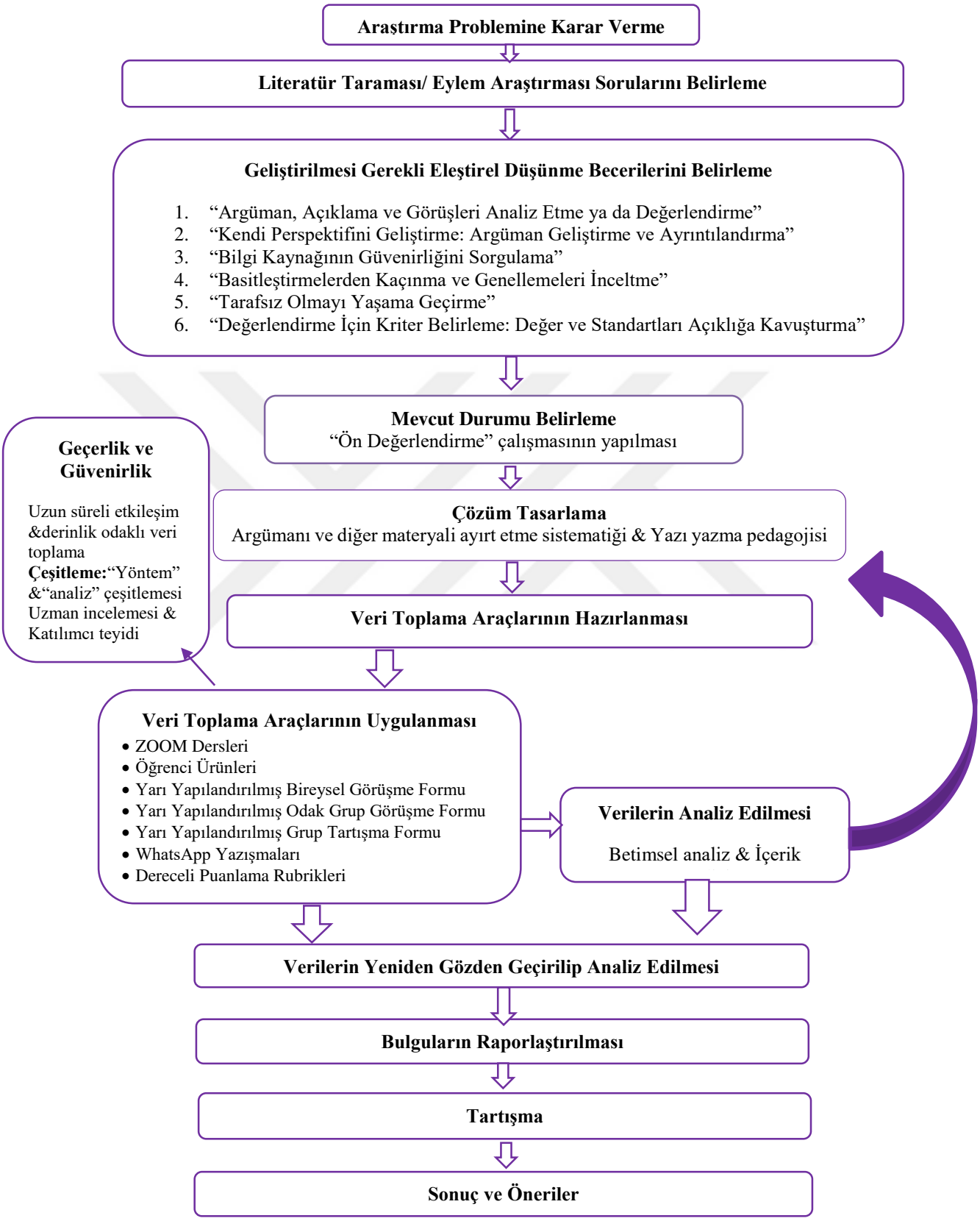
Eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi, "süreç kullanımı" nı gerekli kılmaktadır. Eylem araştırmasının "planlama, eyleme geçme, gözlemleme ve yansıtma döngülerinin kendi kendini yansıtan bir sarmalı" ile karakterize edilen pratik bir sorgulama biçimi olması (Kemmis, 1993, s.178), diğer yandan eğitim uygulamasını katılımcı demokratik bir eğitim araştırmasına dönüştürmesi bu araştırmanın gerçekleştirilme amacıyla tam olarak bir parelellik içerisindedir. Eleştirel düşünme becerileriyle ilgili eylem araştırması doğrultusunda geliştirilen uzaktan eğitim uygulamalarına dayalı süreci anlayabilmek ve gerçekleştirilen uygulama ve müdahaleleri eleştirel yansıtmalar aracılığıyla geliştirebilmek amacıyla, bu araştırma nitel araştırma desenlerinden eylem araştırması aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Pratik, dönüştürücü ve yansıtıcı niteliklerinin yanı sıra eylem araştırması, öğrencilerin süreç boyunca gelişimini gözlemlemek için kullanılabilecek en etkin araçlardan birisidir.

Eylem araştırmalarının farklı yaklaşımlara dayalı türleri bulunmaktadır. Bu araştırmada Berg'in (2001, s.187) önerdiği eylem araştırmaları türlerinden "özgürleştirici/ geliştirici/ eleştirel" yaklaşım kullanılmıştır. Eylem araştırmasına yönelik bu yaklaşım katılımcılarda özgürleştirici pratiği geliştirmeyi hedefler. Bu dönüşüm, politik olduğu kadar pratik eylemde de kendini gösteren eleştirel bilincin gelişmesine bağlıdır. Berg'e (2001) göre bu yaklaşımın iki temel hedefi vardır. İlki katılımcıların, teorik bilgiyi gerçek dünya sorunları ve deneyimleriyle bir araya getirmeleridir. İkincisi, katılımcıların sosyal gerçekliğe ilişkin sis perdesini aralalayarak ve kolektif bilinçlerini yükselterek, temel sorunları daha iyi anlamalarıdır. Diğer bir ifadeyle bu eylem yaklaşımında teori ile pratiğin bir araya gelerek sosyal eleştiri olarak gelişmesi söz konusudur (Berg, 2001).

3.1.1. Eylem Araştırması Süreci

Henstrand'a (2006) göre bir araştırmanın kuramsal bir çerçeveye dayanması araştırmaya ilişkin verinin toplanması, analiz edilmesi, düşüncelerin açıklanması ve yapılan işlerin birleştirilmesi adına araştırmacıya bir rehber işlevi görmektedir. Kuramsal çerçeve içerisinde yer alan teorik noktalar, araştırmacıya veri içerisindeki belirgin yerlere odaklanması ve incelemeye tabi tuttuğu fenomenleri farklı bir biçimde ele alması ve yorumlaması bakımından kolaylık sağlamaktadır. Bu araştırmanın kuramsal çerçevesi,

yurttaşlık eğitimi bağlamında ele alınan eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine dayanmaktadır. Araştırmanın deseni ve izlenen süreç *Şekil* 4'te gösterilmiştir



Şekil 4. Araştırmanın deseni ve izlenen süreç

Şekil 4'te araştırmanın deseni ve izlenen süreçle ilgili bilgilere yer verilmiştir. Buna göre ilk aşamada araştırma problemine karar verilmesiyle birlikte bu kapsamda literatür taraması yapılmıştır. Literatür taramasıyla birlikte eylem araştırmasının soruları da belirlenmiştir. Bir sonraki aşamada, hangi eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi gerektiğini belirleme çalışmasına geçilmiştir. Bu kapsamda Araştırmacı, gerçek uygulamanın yapılmasından önceki eğitim-öğretim yılında 04.11.2019-09.12.2019 tarihleri arasında "Günümüz Dünya Sorunları" dersini yürütmüştür. Bu süreçte öğrencilerin sosyal problemlerle ilgili eleştirel düşünme becerileri belirlenmeye çalışılmıştır. "Nüfus Sorunları", "Mülteci Sorunları", "Kadın Sorunları" ve "Kadın ve Eğitim Sorunları" konularında olmak üzere dört ayrı derste öğrencilerin ders sonunda *"Öğrenci Değerlendirme Formu*"nu doldurmaları istenmiştir. *"Öğrenci Değerlendirme Formu",* Araştırmacı tarafından geliştirilen, ders sonunda öğrencilerin konu içeriği kapsamında yansıtmalar yapmalarını gerektiren bir formdur. Bu form altı sorudan oluşmaktadır ve öğrenciler ders sonunda bu formu doldurmuşlardır. Soruların hazırlanmasında Paul, Binker, Martin ve Adamson'ın (1989) önerdiği makro ve mikro bilişsel beceriler ile duyuşsal beceriler temel alınmıştır. Formlar, Araştırmacı tarafından hazırlanan rubrik aracılığıyla betimsel analize tabi tutulmuştur. Rubriğin hazırlanmasında Paul, Binker, Martin ve Adamson'ın (1989) önerdiği otuz beş adet eleştirel düşünme becerisi temel alınmıştır. Betimsel analiz sonucunda, öğrencilerin sıklıkla zorlandıkları beceriler seçilmiş ve bu sayede geliştirilmesi gerekli altı eleştirel düşünme becerisi belirlenmiştir.

Eylem araştırmasının uygulama süreci, 2020-2021 akademik yılının güz döneminde gerçekleşmiştir. Mevcut durumu belirlemek amacıyla, önceki sene belirlenen altı adet eleştirel düşünme becerisi kapsamında "ön değerlendirme" çalışması hazırlanmış ve uygulanmıştır. "Ön değerlendirme" çalışması betimsel ve içerik analizi aracılığıyla analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular, öğrencilerin belirlenen eleştirel düşünme becerileriyle ilgili sorun yaşadıklarını ortaya koymuştur. Belirlenen sorunları gidermek ve belirlenen eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek amacıyla "argümanı ve diğer materyali ayırt etme sistematiği & yazı yazma pedagojisi" temelinde çözüm tasarlanmış ve gerekli veri toplama araçları hazırlanmıştır. Uygulama yapılan üniversitenin uzaktan eğitim kararı alması sebebiyle, eğitim uygulamaları ile veri toplama araçları uzaktan eğitime uygun hale getirilmiştir.

3.2. Araştırma Ortamı

"*Günümüz Dünya Sorunları*" Dersi

Bu araştırma 2020/2021 akademik yılında Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi programında lisans dersi olarak okutulan "*Günümüz Dünya Sorunları*" dersini alan ve araştırmaya gönüllü katılan öğretmen adayları, dersi yürüten akademisyen ve dersle ilgili eğitim uygulamalarını hazırlayıp uygulayan Araştırmacı tarafından yürütülmüştür.

Araştırmanın bu programda gerçekleştirilmesinin öncelikli nedeni ilköğretim okullarının ikinci kademesine (5,6,7 ve 8. sınıf) sosyal bilgiler öğretmeni yetiştirmesidir. Sosyal Bilgiler Eğitimi lisans programı; alan bilgisi, genel kültür ve pedagojik formasyona ilişkin derslerden oluşmaktadır. Bu programdan mezun olanlar, ikinci kademedeki "Sosyal Bilgiler" derslerinden başka, Sosyal Bilgiler öğretiminin kapsamına giren "Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi" ile "Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük" gibi dersleri de vermektedir. Dolayısıyla gelecekte Sosyal Bilgiler eğitimi verecek olan öğretmen adaylarının ülkenin yurttaşlık eğitiminin sürdürülmesinde oldukça etkin bir poziyonda olacakları düşünülmektedir.

Araştırmanın katılımcıları Sosyal Bilgiler eğitimi programında öğrenim gören öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi, yükseköğretim kurumlarının en nihai hedeflerinden birisidir. Diğer yandan Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇÇ, 2019) lisans düzeyinde yer alan beceri ve yetkinliklere bakıldığında, öğrencilerin kazanmaları hedeflenen yeterliklerin şunlar olduğu görülmektedir:

- Edindiği bilgi ve becerileri eleştirel bir yaklaşımla değerlendirir.
- Düşüncelerini ve sorunlara ilişkin çözüm önerilerini nicel ve nitel verilerle destekleyerek uzman olan ve olmayan kişilerle paylaşır.
- Bireysel ve grup çalışmalarında sorumluluklar alır ve alınan görevi etkin biçimde yerine getirir.
- Farklı kültürlerde yaşar ve sosyal yaşama uyum sağlar.

Bu yetkinliklerin kazandırılması sürecinde öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerine sahip olmalarının oldukça etkili olduğu söylenebilir. Bu noktada *"Günümüz Dünya Sorunları"* dersinin geleceğin düşünen ve sorgulayan yurttaşlarının yetişmesinde

etkin rolü olacağı düşünülen Sosyal Bilgiler aday öğretmenleri için meslek bilgisine yönelik son derece önemli bir ihtiyaca cevap verdiği düşünülmektedir.

Eleştirel düşünmeyi geliştirmesi hedeflenen eğitim uygulamaları 2020/2021 eğitim-öğretim güz döneminde uygulamanın yapıldığı üniversitenin aldığı karar dolayısıyla; çevrimiçi ortamda uygulanmıştır. Dolayısıyla bu araştırmanın ortamı, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi programına devam eden ve araştırmaya katılmaya gönüllü 30 lisans öğrencisinin uzaktan eğitim sürecine dayalı dijital platformda (Perculus&ZOOM) gerçekleştirdiği eğitim-öğretim uygulamalarına dayalı sürece dayanmaktadır.

"Günümüz Dünya Sorunları" dersinin, katılımcıların öğrencisi bulundukları bölüm ve gelecekte yürütecekleri öğretmenlik mesleği göz önünde bulundurulduğunda onlar için oldukça işlevsel ve faydalı bir içerik sunduğu söylenebilir. Bu doğrultuda Eryılmaz'ın (2015) Sosyal Bilgiler dersinde güncel olaylardan yararlanmanın öğrencilerin sosyal problemlere duyarlılıklarına etkisini araştırdığı çalışmasına bakılabilir. Araştırmaya göre güncel olaylardan yararlanılarak öğretim yapılan öğrenciler, kontrol grubundaki öğrencilere göre sosyal problemlere duyarlılık ölçeğinden anlamlı olarak daha yüksek puan almışlardır. Diğer yandan derslerde güncel olaylara yer vermek aynı zamanda öğrencileri etkin yurttaşlar olarak yetiştirmenin de bir parçasıdır (Martorella, 1998; Welton ve Mallan, 1999). Bu bilgiler doğrultusunda uygulamanın içeriği "Günümüz Dünya Sorunları" temelinde aşağıdaki konu başlıklarından oluşmuştur:

1. Hafta. "Salgın ve Bulaşıcı Hastalıklar"
2. Hafta. "Çevre Sorunları"
3. Hafta. "Nüfus Sorunları"
4.&5.Hafta. "Göç Sorunu"
6. Hafta. Değerlendirme
7. Hafta. "Mülteci Sorunu"
8. Hafta. "İnsan Hakları Sorunu"
9. Hafta. "Kadın Sorunları"
10. Hafta. "Kadına Yönelik Şiddet Sorunu"

3.3. Araştırmanın Katılımcıları

Araştırmanın katılımcıları, Sosyal Bilgiler Eğitimi Programına devam eden son sınıf öğrencileri, "*Günümüz Dünya Sorunları"* lisans dersini yürüten akademisyen ve araştırmacıdır.

3.3.1. Öğrenciler

Araştırmaya katılan öğrencilerin kişisel bilgileri Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2.

Öğrencilerin Kişisel Bilgileri

Kişisel Bilgiler	f
Cinsiyet	
Kadın	23
Erkek	7
Yaş	
21	16
22	12
34	2
Mezun Olunan Ortaöğretim Kurumu	
Anadolu Lisesi	19
Meslek Lisesi	7
İmam Hatip Lisesi	3
Özel lise	1
Lisans Eğitiminde Eleştirel Düşünme Dersi Alma Durumu	
Eleştirel Düşünme Dersi Alan	23
Eleştirel Düşünme Dersi Almayan	7
Uygulama Sürecinde Bir İşte Çalışma Durumu	
Çalışan	4
Çalışmayan	26
Uygulama Sürecinde Bilişim Teknolojilerine Erişim İmkânı	
Oldukça İyi	13
İyi	5
Orta	11
Oldukça Zayıf	1
Uygulama Sürecinde Kendilerinden Beklenen Çalışmaları Hazırlama Yöntemi	
El Yazısı	7
Cep Telefonu	13
Dizüstü/Masaüstü Bilgisayar	12

Tablo 2'de uygulamaya katılan öğrencilere ilişkin kişisel bilgiler yer almıştır. Buna göre araştırmaya katılan 30 öğrenci olmuştur. Bu öğrencilerin 23'ü kadın, 7'si erkektir. Öğrencilerin çoğunluğu (f:28) 21-22 yaşlarında, iki öğrenci 34 yaşındadır. Öğrencilerin 19'u Anadolu Lisesi, 7'si Meslek Lisesi, üçü İmam Hatip Lisesi, bir öğrenci de Özel Lise mezunudur. Öğrencilerin lisans eğitimleri boyunca eleştirel düşünme dersi alma durumlarına bakıldığında; 23 öğrencinin eleştirel düşünme eğitimi aldığı, 7 öğrencinin almadığı görülmektedir. Uygulama sürecinde öğrencilerin 26'sı herhangi bir işte çalışmazken, 4'ü bir işte çalışmıştır. Uygulama sürecinde bilişim teknolojilerine erişim imkânlarına bakıldığında; 13 öğrenci bilişim teknolojilerine erişim imkânını "oldukça iyi", 11 öğrenci "orta", 5 öğrenci "iyi" ve bir öğrenci "oldukça zayıf" şeklinde belirtmiştir.

Nitel araştırmalarda zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak veren amaçlı örnekleme yöntemleri kullanılır (Yıldırım&Şimşek, 2016, s.118). Bu araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden "ölçüt örnekleme" yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt olarak belirlenen özellikler şunlardır:

1. 2020/2021 akademik yılında Sosyal Bilgiler Öğretmenliği lisans programı 4. sınıf öğrencisi olmak
2. Sınıf ortamında araştırmanın problemi ile ilgili sorun yaşıyor olmak
3. Araştırmaya gönüllü katılmak

3.3.2. Lisans Dersini Yürüten Akademisyen

Mersin'in Tarsus ilçesinde 1974 yılında doğan akademisyen, 1998 yılında Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Araştırma Görevlisi olarak akademik hayata başlamıştır. 2001 yılında Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümünde yüksek lisans programından mezun olarak "Bilim uzmanı" unvanı almıştır. 2004 yılında Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Coğrafya Eğitimi Ana Bilim Dalından "Sosyal Bilgiler Dersi Coğrafya Ünitelerinin İşlenişinde Öğrenmeyi Öğrenme Stratejilerinin Öğrencilerin Başarı ve Tutumlarına Etkisi" konulu teziyle mezun olarak "Doktor" ünvanını almıştır. 2009-2012 yılları arasında Mersin Üniversitesinde görev yaptıktan sonra 2012 yılında Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Eğitim Fakültesine geçmiştir. 27 Haziran 2012 tarihinde Üniversiteler Arası Kuruldan doçent unvanı alan akademisyen, 2017 yılında Profesör kadrosuna atanmıştır. Coğrafya eğitimi,

sosyal bilgiler öğretimi, çevre eğitimi, kültür coğrafyası, öğretmen yetiştirme alanlarında ulusal ve uluslararası alanda yayımlanmış makale, kitap, bildiri ve projeleri bulunan akademisyen, halen Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesinde görev yapmaktadır.

Eylem araştırması sürecinde, dersi yürüten akademisyenin rolü, araştırmacıyla sürekli devam eden bir iletişim ağı içerisinde, araştırmacının tasarladığı eylem planlarının uygulanmasında işbirliği yapmak şeklinde olmuştur. Bu kapsamda, dersi yürüten akademisyen "*Günümüz Dünya Sorunları*" dersiyle ilgili gerekli konu içeriklerini, üniversitenin uzaktan eğitim platformu olan "Perculus" üzerinden sunmuştur. Ders içerikleriyle ilgili kullanılan power-point sunuları, belirlenen konular temelinde araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Dersi yürüten akademisyen, eylem araştırmasının devam ettiği süre boyunca, öğrencileri araştırmacı tarafından hazırlanan eğitim uygulamalarına etkin şekilde katılmaları yönünde motive etmeye çalışmış, bu uygulamaların ders kapsamında ölçme- değerlendirme çalışmaları olarak kullanılacağını belirtmiştir. Uygulama sonunda araştırmacı, dersi yürüten akademisyenle bireysel görüşme yapılmış ve sürece yönelik değerlendirme yapması istenmiştir.

3.3.3. Araştırmacı

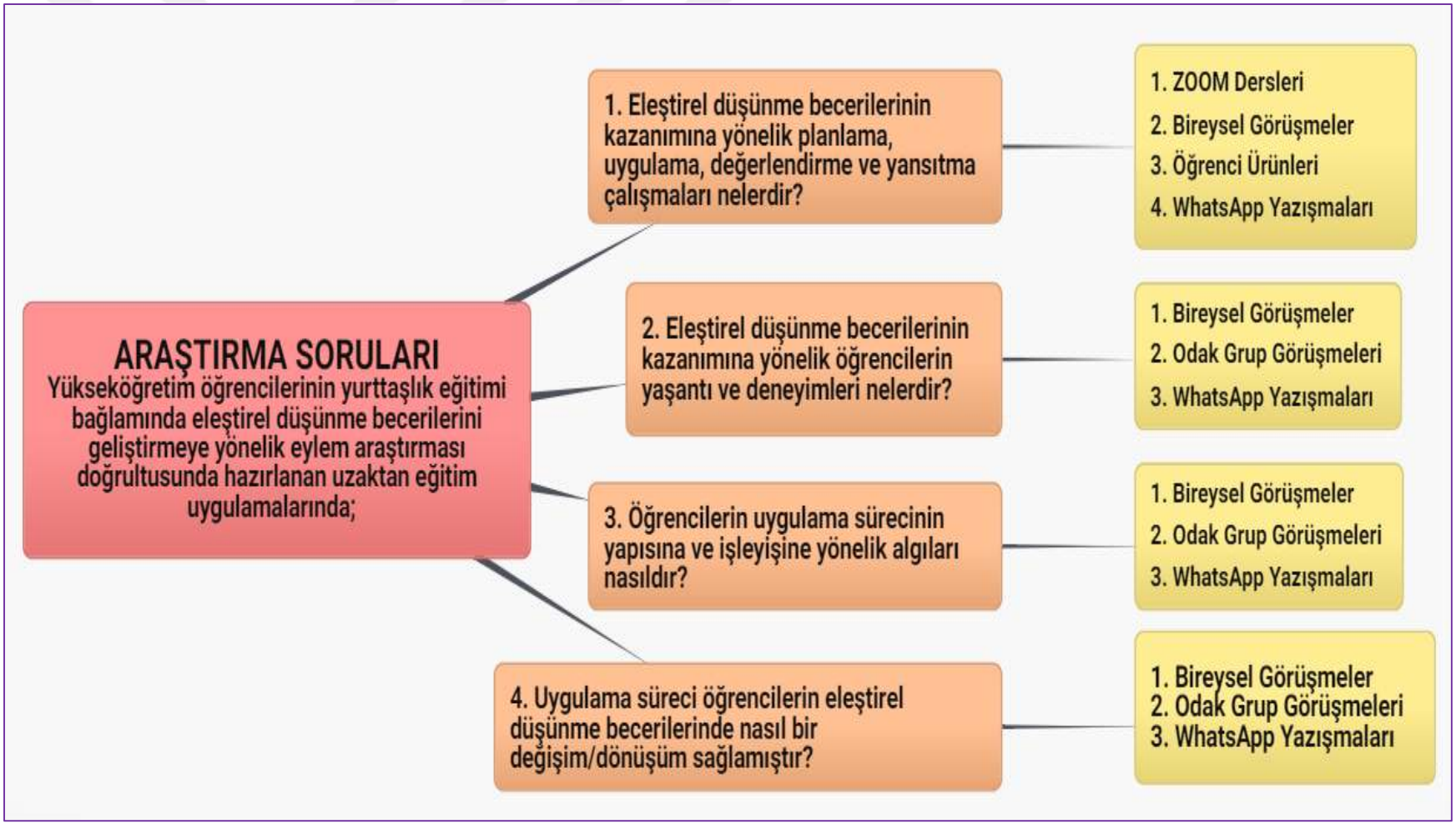
Araştırmacı lisans düzeyinde "Sınıf Öğretmenliği", yüksek lisans düzeyinde "Felsefe" ve "Eğitim Programları ve Öğretim" mezunudur. Araştırmacı Milli Eğitim Bakanlığında öğretmenlik deneyiminin ardından Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesinde öğretim görevlisi olarak çalışma hayatına devam etmektedir. Araştırmacının sahip olduğu öğretmenlik deneyiminin, araştırmanın tasarlanması ve uygulamasında olumlu etkiler oluşturduğu söylenebilir. Ayrıca araştırmacının Eylül 2018 tarihinde katıldığı, destekçileri arasında Avrupa Konseyi ve İngiltere Büyükelçiliği'nin de bulunduğu Boğaziçi Avrupa Siyaset Okulu mezunu olmasının da araştırmayı temellendirme ve uygulamada kolaylık sağlayacı etkiler oluşturduğu söylenebilir.

Araştırmacı, eylem araştırma sürecine, *"katılımcı gözlemci"* pozisyonda katılmıştır. Denzin'e (2009, s.185-186) göre katılımcı gözlem, "doküman analizini, katılımcılarla görüşmeyi, doğrudan katılımı, gözlemi ve içebakışı aynı anda birleştiren" alan stratejisi olarak tanımlanır. Araştırmaya, katılımcı gözlemci olarak katılan Araştırmacı, dersle ilgili tüm konu içeriklerini, belirlenen eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik tüm eylem planlarını ve gerekli veri toplama araçlarını hazırlayıp uygulamıştır. Eylem planları kapsamında öğrencilerle ZOOM dersleri ve çevrimiçi grup

tartışmaları gerçekleştirmiş, öğrenci ürünlerini sürekli ve karşılaştırmalı şekilde analiz ederek, öğrencilere dönütler vermeye çalışmıştır. Ayrıca, süreç boyunca öğrencilerle bireysel görüşmeler ve odak grup görüşmeleri yapmıştır. Öğrenciler, dersi yürüten akademisyenin konu içeriklerinden oluşan power-point sunuları hariç, tüm etkinlik ve uygulamaları araştırmacıyla birlikte gerçekleştirmişlerdir.

3.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın temel problemi çerçevesinde ele alınan araştırma sorularına yönelik kullanılan veri toplama araçları *Şekil* 5'te gösterilmiştir.



Şekil 5. Araştırma soruları ekseninde veri toplama araçları

Öğrenci Ürünleri

Şekil 5'te araştırma soruları temelinde kullanılan veri toplama araçları gösterilmiştir. Buna göre ilk olarak **"Öğrenci Ürünlerine"** bakıldığında, bu kapsamda birbirinden farklı beş ayrı çalışma veri toplama amacıyla kullanılmıştır.

1. "*Argümanı- Diğer Materyali Ayırt Etme Formu"*

"Öğrenci Ürünleri" kapsamında yer alan ilk çalışma "*Argümanı- Diğer Materyali Ayırt Etme Formu"* dur. Bu araştırmada Cottrell'in (2005) önerdiği eleştirel düşünme becerilerini geliştirme stratejilerinden argümanı belirleme ve diğer öğelerden ayırt etme, bir analiz biçimi olarak kullanılmıştır. Argümanı ayırt etmeye dayalı bu yöntemle, uzaktan eğitim yoluyla eleştirel düşünme becerilerinin etkin biçimde kazandırılması hedeflenmiştir. Bu kapsamda gazete haberleri, deneme yazıları, Tedx konuşması gibi materyaller "***Argümanı- Diğer Materyali Ayırt Etme Formu"***" kullanılarak analiz edilmiştir (bk. **Ek.2**). Bu form tüm uygulama sürecinde beş defa uygulanmıştır.

Bu formun ilk aşaması, argümanı ve temel öğelerini ayırt etmeyle ilgili olan kısımdır. Bu aşamada verilen yazılı ya da konuşmaya dayalı materyalin argümanı ve bu argümanı destekleyen kanıtları belirlemek gerekmektedir. Bunun yanı sıra materyalde farklı bakış açılarına yer verilip verilmediğinin de belirlenmesi gerekmektedir. İkinci aşamada, argümanın iç içe bulunduğu diğer öğeleri ayırt etmek gerekir. Bu öğeler, giriş, arkaplan bilgisi, tanım, açıklama-çıkarsama ve özettir.

2. "*Yazma ve Dinleme Formu*"

Bu araştırmada yazı yazma ve eleştirel düşünmeyi bütünleştiren bir model olarak Giroux'nun (1978) önerdiği yazı yazma pedagojisi kullanılmıştır. Öğrencilerin, bilgiye farklı boyutlardan ve bakış açılardan bakmaları, bilgiyi sorunlu ve dolayısıyla bir araştırma nesnesi olarak ele almaları desteklenmiştir. Bu amaçla "Dinleme ve Yazma Formu" kullanılmıştır (bk. **Ek.2**). Bu form, bir konu kapsamında bütünsel yazma çalışmalarına geçmeden önce hazırlık ve temel oluşturma amacıyla uygulanmıştır. Üç aşamadan oluşan bu form, uygulama sürecinin başlangıcında olmak üzere iki defa kullanılmıştır.

"Yazma ve Dinleme Formu" aracılığıyla öğrencilerin olgusal ifadeler yazmaları, olgusal ifadelere dayalı açıklama-çıkarsama yaparak ifadelerini ayrıntılandırmaları ve kişisel fikir geliştirmeleri desteklenmiştir. Formun ilk aşaması beş adet olgusal ifadeyi yazmayı gerektirir. Öğrenciler dersi yürüten akademisyenin konuyla ilgili sunumunu

dinlerken, formun ilk kısmına beş tane olgusal ifade yazmalıdır. Formun ikinci aşamasında yazdıkları olgusal ifadelerden iki ya da üç tanesini belirleyip, aynı ifadelere dayalı açıklama-çıkarsama cümleleri yazmaları amaçlanmıştır. Bu kapsamda ele aldıkları olgusal bilgileri kanıt, sebep ve açıklamalar aracılığıyla birbiriyle bütünleştiren iki paragraflık bir yazı yazmaları istenmiştir. Formun son aşamasında, ikinci kısımda yazdıkları açıklama-çıkarsama bildiren paragrafları kullanarak argümana dayalı bir tez ileri sürmeleri istenmiştir.

3. *Kompozisyonlar*

Öğrencilerin Birinci Eylem Döngüsü ile İkinci Eylem Döngüsü sürecinde yazı yazmaya hazırlık yapmaları amacıyla "Yazma ve Dinleme Formu" kullanılmıştır. İkinci Eylem Döngüsünün sonunda gerçekleştirilen genel değerlendirme çalışmasında "Yazma ve Dinleme" formu yerine bütünsel bir yazı yazabilmeleri amacıyla kompozisyon yazma çalışmalarına geçilmiştir (bk. **Ek.4**). Kompozisyon yazma çalışmaları, tüm uygulama süreci boyunca iki defa kullanılmıştır.

Öğrencilere yöneltilen kompozisyon sorusuyla birlikte, "*Kompozisyon Yazma Dereceli Puanlama Rubriği"* nde yer alan kriterler de verilmiştir (bk. **Ek.4** & **Ek.7**). Bu kriterler öğrencilerin yazarken dikkat etmeleri gereken noktaları açık ve net bir şekilde ifade etmiştir. Buna göre öğrencilerin ilk olarak, "konuya ilişkin problemi/sorunu tanımlama/özetlemeleri", "olguya dayalı yargılar ortaya koymaları", "olgulara dayalı açıklama ve çıkarsamalar yapmaları", "temel sebepler ve anahtar kavramları net biçimde sunmaları", "eleştirel sözcük dağarcığını kullanmaları", "konuya ilişkin bakış açısını açıkça yansıtmaları", "bakış açısının dayandığı sebepleri açık biçimde ele almaları", "argüman (ileri sürülen tez) cümlesini açık biçimde belirtmeleri ve kanıta dayandırmaları", "farklı bakış açılarına yer vermeleri" ve "ele alınan sebepleri birbiriyle ve sonuçla ilişkilendirmeleri" beklenmiştir.

4. *Yansıtma Yapmaya Dayalı Çalışma Yaprakları*

Eleştirel akıl yürütme, farklı bakış açılarını ve bu bakış açılarının mantığı üzerine düşünmeyi, kanıtları değerlendirmeyi ve en makul görünen sonuca varmayı gerektirir (Kitchener & King, 1981). Çözümü kesinlik barındırmayan ve birden fazla seçeneğe sahip sosyal problemlerin kesin ve tek bir doğru cevabı yoktur. Literatürde bu tür sorunlara "kötü yapılandırılmış problemler" adı verilir (Dwyer, 2017; King & Kitchener, 2004). Bu gibi sosyal sorunlarda önemli olan önerilen sonuç değil; yapılandırılmış

düşünme yoluyla sonuca varmaktır (Dwyer, 2017). Eleştirel düşünme becerilerini belirli bir probleme uygulama yeteneği, yansıtıcı bir duyarlılık ve yansıtıcı yargı kapasitesi anlamına gelir (King & Kitchener, 1994). Bu kapsamda öğrencilerin yazarken yansıtma yapmalarını sağlamak amacıyla *Çalışma Yaprakları* uygulanmıştır. Yansıtma yapmaya dayalı çalışma yaprakları "*tarafsız olmayı yaşama geçirme"* eleştirel düşünme becerisi kapsamında iki defa kullanılmıştır.

"*Tarafsız olmayı yaşama geçirme"* eleştirel düşünme becerisi kapsamında ele alınan ilk çalışma yaprağı "Sen Olsan Ne Derdin" başlıklı çalışmadır. Çalışmada ilk olarak Sven Linqvist'in 'Antifaşistler' adlı kitabından alınmış bir öykü kullanılmıştır. Öncelikle öğrencilerin bu öyküyü okumaları; ardından öykünün sonunda, öyküdeki bakış açılarını belirlemeye yönelik hazırlanan soruları yanıtlayıcı bir yazı yazmaları istenmiştir (bk. **Ek. 8**). "*Tarafsız olmayı yaşama geçirme"* eleştirel düşünme becerisi kapsamında ele alınan ikinci çalışma "Ben Öğrenciyken" başlıklı çalışmadır. Bu çalışmada öğrencilerin özeleştiri yapmaları ve kişisel "önyargı ve kalıpyargılar" üzerine yansıtma yapmaları beklenmiştir. Bu kapsamda çalışmanın ilk aşamasında öğrencilere eğitim ortamlarında toplumsal cinsiyete dayalı herhangi bir ayrımcılık yaşayıp yaşamadıkları; toplumsal cinsiyetle ilgili sorgusuz kabullere örnekler vermeleri, kendileriyle ilgili deneyimledikleri sorgusuz kabuller ve varsa bunlarla ilgili deneyimlerini net ve anlaşılır biçimde ifade etmeleri istenmiştir (bk. **Ek. 9**).

5. *Yarı Yapılandırılmış Grup Tartışma Formu*

Beşinci Eylem Döngüsünde bir materyalin ele alındığı bakış açısı/ farklı bakış açılarını belirleyebilme; eleştirel düşünmeye engel teşkil edebilecek kalıpyargı, önyargı ve ayrımcılık gibi öğeleri tanıma ve ayırt edebilme dahası değerlendirme yapmada daha kapsamlı bir yaklaşım ortaya koyabilmeyi geliştirmek amacıyla üç ayrı çevrimiçi tartışma oturumu yapılmıştır. Tartışma oturumlarında öğrencilerin birbirlerinin bakış açısıyla ilgili sözlü yansıtma yapmalarına özen gösterilmiştir. Öğrencilerin söz konusu yeterlikleri geliştirmelerini sağlamaya yönelik tartışma soruları literatür taraması kapsamında hazırlanmış, sonrasında eleştirel düşünme eğitiminde uzman bir akademisyenin görüşleri doğrultusunda "Yarı Yapılandırılmış Grup Tartışma Formu" oluşturulmuştur (bk. **Ek.11**).

Tartışma oturumlarında, belirlenen konu kapsamına uygun içerikte "Yarı Yapılandırılmış Grup Tartışma Formu" hazırlanmış ve araştırmacının moderatörlüğünde uygulanmıştır. Tartışma oturumları, ZOOM platformunda gerçekleştirilmiş ve her oturum yaklaşık 2 saat 20 dakika sürmüştür.

Görüşme

Patton'a (2014, s.341) göre insanlarla, doğrudan gözlemleyemediğimiz şeyleri bulmak için görüşme yaparız. Bu açıdan duyguları, düşünceleri ve niyetleri öğrenmek ve insanların bakış açısına ulaşmak için görüşme uygun bir seçenektir. Stewart ve Cash (1985) görüşmeyi "önceden belirlenmiş ve ciddi bir amaç için yapılan, soru sorma ve yanıtlama tarzına dayalı karşılıklı ve etkileşimli bir iletişim süreci" olarak tanımlamıştır (Akt.Yıldırım&Şimşek, 2016, s.129). Araştırma soruları, anlamak istenilen şeyleri belirlerken, görüşme soruları bu şeyleri anlamak için gerekli veriyi üretir (Maxwell, 2018, s.77).

Maxwell'e (2018) göre nitel araştırmacılar süreç teorisine uygun olarak üç tip soruya odaklanmalıdır:

- Olaylara dâhil olan kişilerin etkinliklere ve olaylara yükledikleri anlamla ilgili sorular,
- Fiziksel ve sosyal bağlamın bu olaylar etkinlikler üzerindeki etkisi ile ilgili sorular,
- Bu olay ve etkinliklerin ve bunların sonuçlarının nasıl meydana geldiğine dair süreç hakkındaki sorular (Maxwell, 2018, s.83).

Bu sorular süreçsel bir yönelim temelinde duruma özgü olgular içermektedir. Anlamların ve etkilerin neler olduğunu ve olaylar ve etkinliklerin gerçekleşmesinde nasıl yer aldıklarını keşfetmek için açık uçlu, tümevarımsal yaklaşımı içerirler. Bu doğrultuda yapılan araştırmada görüşme yönteminin iki ayrı formu kullanılmıştır. Bunlardan ilki bireysel yapılan görüşmeler, diğeri ise odak grup görüşmeleridir.

1. Yarı Yapılandırılmış Bireysel Görüşme Formu

Eylem araştırması sürecinde öğrencilere dönüt vermek, değerlendirme yapmak ve öğrencilerin sürece yönelik algılarını belirlemek amacıyla uygulama sürecinde iki, uygulama süreci sonunda bir defa olmak üzere üç farklı zaman diliminde bireysel görüşmeler yapılmıştır. Buna göre Dördüncü Uygulama kapsamında 9, Altıncı Uygulama kapsamında 8 öğrenciyle bireysel derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Uygulamaların sona erdiği dönemde ise 7 öğrenciyle bireysel görüşme yapılmıştır. Görüşmeler, "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" aracılığıyla gerçekleştirilmiştir.

Dönüt vermek, değerlendirme yapmak ve sürece yönelik algıları belirleme amacıyla süreç içerisinde yapılan bireysel görüşmelerde, öğrencilere yöneltilen soruların hazırlanmasında kazandırılması hedeflenen eleştirel düşünme becerileri temel alınmıştır. İlgili eleştirel düşünme becerileri ve göstergeleri temelinde hazırlanan sorular, eleştirel düşünme eğitiminde uzman bir akademisyenin görüşleri doğrultusunda yeniden düzenlenmiş ve son hali verilerek "Yarı Yapılandırılmış Bireysel Görüşme Formu" haline getirilmiştir (bk. **Ek.5**).

Süreç sonunda uygulamaya yönelik genel değerlendirme yapmak amacıyla gerçekleştirilen bireysel görüşmelerde, "Yarı Yapılandırılmış Odak Grup Görüşme Formunda" yer alan sorular kullanılmıştır (bk. **Ek. 5**'in devamı). Bunun sebebi, uygulama süreci sonunda bireysel görüşme yapılan öğrencilerin, odak grup görüşmelerine katılamayan öğrencilerle yapılmış olmasıdır.

2. Yarı Yapılandırılmış Odak Grup Görüşme Formu

Odak grup görüşmeleri benzer tecrübelere sahip 6 ila 10 kişiden oluşan bir grup katılımcıyla belirli bir konu üzerine yapılan görüşmelerdir (Patton, 2014, s.385). Bire bir görüşmeden farklı olarak, odak grupta katılımcılar birbirlerinin yanıtlarını dinlediklerinden kendi özgün yanıtlarının ötesinde ek yorum ve düşünceler dile getirebilirler. Odak grup görüşmeleri bir programın sonunda programın çıktıları ve etkileri ile ilgili algıları toplamak için kullanılabilir. Patton'a (2014) göre bire bir görüşmelerde katılımcılar kendilerini savunmasız hissedebileceğinden, hikayelerini paylaşmak istemeyebilirler. Odak grup görüşmelerinde ise grubun bir parçası olmak katılımcılara güven, emniyet ve dostluk duyguları aşılayabilir. Odak grup ve bireysel görüşmeler birbirinden farklı bilgilerin elde edildiği yöntemlerdir ve her iki yöntem birbirini tamamlamaktadır (Patton, 2014).

Odak grup görüşmelerinin bu özellikleri göz önünde bulundurularak, araştırma sürecinin sonunda öğrencilerin uygulamaya yönelik algılarını belirlemek ve genel değerlendirme yapmak amacıyla 20 öğrencinin katılımıyla dört odak grup görüşmesi yapılmıştır. İlk görüşmeye dört, ikinci görüşmeye altı, üçüncü ve dördüncü görüşmelere beşer öğrenci katılmıştır. Görüşmeler "Yarı Yapılandırılmış Odak Grup Görüşme Formu" aracılığıyla, Araştırmacının moderatörlüğünde ZOOM platformunda gerçekleştirilmiştir. Birinci görüşme 84 dakika, ikincisi 110 dakika, üçüncüsü 86 dakika ve dördüncü odak grup görüşmesi 130 dakika boyunca devam etmiştir.

"Yarı Yapılandırılmış Odak Grup Görüşme Formu"nda yer alan sorular, öğrencilerin sürece yönelik algılarını, kazandırılması hedeflenen eleştirel düşünme becerileriyle ilgili öz değerlendirme yapmalarını, çalışmalarda karşılaştıkları zorlukları belirlemeye yöneliktir (bk. **Ek. 5**'in devamı). Formun sonunda ise öğrencilerden, süreçte yapılan çalışmaları demokratik yurttaşlık özellikleriyle ilişkilendirmeleri istenmiştir. Bu kapsamda araştırmacı tarafından hazırlanan taslak görüşme soruları, eleştirel düşünme eğitiminde uzman bir akademisyenin görüşleri doğrultusunda yeniden düzenlenmiş ve son hali verildikten sonra uygulanmıştır

Doküman İncelemesi

Yıldırım ve Şimşek'e (2016) göre nitel araştırmada doğrudan gözlem ve görüşmenin olanaklı olmadığı durumlarda veya araştırmanın geçerliğini arttırmak amacıyla, görüşme ve gözlem yöntemlerinin yanı sıra, problemle ilgili yazılı ve görsel materyal ve malzemeler de araştırmaya dahil edilebilir. Bu kapsamda araştırmacı ile öğrenciler arasında süreç boyunca devam eden WhatsApp Yazışmaları ve araştırmacının ilgili eleştirel düşünme becerilerini ele aldığı ve ZOOM dersleri doküman incelemesi kapsamında ele alınmıştır.

1. *WhatsApp Yazışmaları*

Belirli bir zaman dilimi içerisinde üretilen gazete, dergi ve örgütsel dokümanlar gibi kısa süreli materyaller, araştırma problemi hakkında geniş bir zaman dilimine dayalı analizi olanaklı kılar (Yıldırım&Şimşek, 2016, s.191). Bu doğrultuda uygulama sürecinin başlangıcından sonuna kadarki süreçte, araştırmacı ile öğrenciler arasında gerçekleşen WhatsApp Yazışmaları uzun süreli (zamana yayılmış) analiz için etkin bir araç işlevi görebilir. WhatsApp Yazışmalarının veri datası olarak kullanılmasına 25 öğrenci onay vermiştir. Bunlara ek olarak uygulamanın "Günümüz Dünya Sorunları" lisans dersinde gerçekleşmesi dolayısıyla, tüm öğrencilerin ve araştırmacının ortak yazışmalar yaptıkları "WhatsApp Sınıf Grubu"nun tüm yazışma içerikleri de veri setine eklenmiştir.

WhatsApp yazışmalarının, veri seti haline getirilmesinde izlenen süreç şu şekildedir. Öncelikle WhatsApp yazışmaları, içeriğinde tarih ve zaman bildirimlerinin yer aldığı bütünsel haliyle, bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Ardından, her öğrenciye ait yazışma metni, eylem döngülerinin ilerlediği tarihlerle uyumlu şekilde parçalara ayrılmıştır. Örneğin, Üçüncü Eylem Döngüsünün ilerlediği tarihler 2 Aralık 2020 - 15 Aralık 2020'dir. Bu zaman dilimini kapsayan yazışmalar ayrı bir veri seti haline

getirilmiştir. WhatsApp yazışmalarının farklı zaman dilimlerini kapsayan veri setleri, analiz sürecinde birbirinden bağımsız biçimde analiz edilmiştir.

2. *ZOOM Dersleri*

Eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi amacıyla araştırmacı ve öğrencilerin katıldığı çevrimiçi videolu telekonferans platformu olan ZOOM'da çevrimiçi 11 ders oturumu ile üç çevrimiçi tartışma oturumu gerçekleştirilmiştir. Çevrimiçi derslerde araştırmacı öğrencilerle bir araya gelerek, her bir eleştirel düşünme becerisini açık ve anlaşılır biçimde tanıtmış, tanıttığı eleştirel düşünme becerisinin gösterge ve değerlendirme ölçütlerini de açıklamıştır. Tanıtılan eleştirel düşünme becerisiyle ilgili öğrencilerin yapmaları gereken çalışmalar hakkında gerekli bilgileri vermiştir. Sürecin ilerleyen aşamalarında dönüt çalışmaları, ZOOM derslerinin temel işlevlerinden biri haline gelmiştir.

ZOOM derslerinin veri seti haline getirilmesi, transkripsiyon aracılığıyla gerçekleşmiştir. Buna göre ilgili ZOOM videosuna ait tüm konuşmalar yazılı döküm haline getirilmiş ve analiz aşamasında bu dökümler kullanılmıştır.

Araştırmanın veri toplama sürecinde kullanılan veri toplama araçlarıyla ilgili özet bilgiler Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3.

Veri Toplama Sürecinde Kullanılan Veri Toplama Araçlarına İlişkin Bilgiler

<table>
<tr><th colspan="2">UYGULAMA SÜRECİNİN BAŞLANGICI</th><th colspan="2">UYGULAMA SÜRECİ</th><th colspan="2">UYGULAMA SÜRECİNİN SONU</th></tr>
<tr><td colspan="2">Mevcut Durumun Çözümlenmesi:
Ön değerlendirmenin yapılması</td><td colspan="2">10 Haftalık Uygulama Süreci:
• ZOOM Dersleri &Tartışma Oturumları
• Öğrenci Ürünleri
• Odak Grup Görüşmesi
• Bireysel Derinlemesine Görüşmeler
• WhatsApp Yazışmaları</td><td colspan="2">Son Durumun Çözümlenmesi:
• Son değerlendirmenin yapılması
• Bireysel Derinlemesine Görüşmeler
• Dersi Yürüten Akademisyenle Bireysel Görüşme</td></tr>
<tr><td colspan="2">Veri Toplama Yöntemi: Doküman İncelemesi</td><td colspan="2">Veri Toplama Yöntemi: Doküman İncelemesi, Görüşme (Bireysel), Odak Grup Görüşmesi</td><td colspan="2">Veri Toplama Yöntemi: Doküman İncelemesi, Görüşme (Bireysel)</td></tr>
<tr><td colspan="2">Veri Toplama Aracı:
• “Ön Değerlendirme Formu”
• Dereceli Puanlama Rubrikleri</td><td colspan="2">Veri Toplama Aracı:
• ZOOM Dersleri
• Öğrenci Ürünleri
• Yarı Yapılandırılmış Bireysel Görüşme Formu
• Yarı Yapılandırılmış Odak Grup Görüşme Formu
• Yarı Yapılandırılmış Grup Tartışma Formu
• WhatsApp Yazışmaları</td><td colspan="2">Veri Toplama Aracı:
• “Son Değerlendirme Formu”
• Yarı Yapılandırılmış Bireysel Görüşme Formu</td></tr>
<tr><td>Ön Değerlendirme Formunun Alt Boyutları</td><td>Uygulama Tarihi</td><td>Oturum Konusu</td><td>Uygulama Tarihi</td><td>Yapılan Uygulama</td><td>Uygulama Tarihi</td></tr>
<tr><td>Genel Bilgi Formu</td><td>06.10.2020-
20.10.2020</td><td>1.Hafta. “Salgın ve Bulaşıcı Hastalıklar”</td><td>27 Ekim 2020</td><td rowspan="2">Son Değerlendirmenin Yapılması</td><td rowspan="2">05.01.2021-29.01.2021</td></tr>
<tr><td rowspan="9">Eleştirel Düşünme Becerilerini Ölçmeye Yönelik Sorular</td><td rowspan="9"></td><td>2.Hafta. “Çevre Sorunları”</td><td>3 Kasım 2020</td></tr>
<tr><td>3. Hafta. “Nüfus Sorunları”</td><td>10 Kasım 2020</td><td rowspan="8">Bireysel Son Görüşmelerin Yapılması</td><td rowspan="8">20.01.2021-29.01.2021</td></tr>
<tr><td>4.&5.Hafta. “Göç Sorunu”</td><td>17 Kasım- 2 Aralık 2020</td></tr>
<tr><td>6. Hafta. Değerlendirme</td><td>29 Kasım 2020</td></tr>
<tr><td>7. Hafta. “Mülteci Sorunu”</td><td>8 Aralık- 11 Aralık 2020</td></tr>
<tr><td>8.Hafta. “İnsan Hakları Sorunu”</td><td>15 Aralık 2020</td></tr>
<tr><td>9.Hafta. “Kadın Sorunları”</td><td>22 Aralık 2020</td></tr>
<tr><td>10.Hafta. “Kadına Yönelik Şiddet Sorunu”</td><td>29 Aralık 2020</td></tr>
<tr><td colspan="2">Veri Analizi: Nitel Betimsel Analiz, İçerik Analizi.</td><td colspan="2">Veri Analizi: Nitel Betimsel Analiz, İçerik Analizi</td><td colspan="2">Veri Analizi: Nitel Betimsel Analiz, İçerik Analizi</td></tr>
</table>

3.5. Veri Toplama Süreci

Araştırma kapsamında ilk olarak 2019/2020 akademik yılı güz döneminde Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi bölümü 4. Sınıf düzeyinde "Günümüz Dünya Sorunları" dersi, Araştırmacı tarafından, 43 öğrenciyle yürütülmüş ve araştırma problemi temelinde hangi eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi gerektiği belirlenmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda "Günümüz Dünya Sorunları" dersinin dört farklı oturumunda *"Öğrenci Değerlendirme Formu"* aracılığıyla araştırma problemi temelinde veriler toplanmış, Paul, Binker, Martin ve Adamson (1989) tarafından ele alınan eleştirel düşünme becerileri bağlamında betimsel analiz aracılığıyla analiz edilmiştir. Bu sayede hangi eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine gereksinim duyulduğu belirlenmiştir.

Geliştirilmesi hedeflenen eleştirel düşünme becerileri literatürde ayrı ayrı ele alınarak incelenmiş, bu becerilerin öğrencilere kazandırılması amacıyla göstergeler hazırlanmıştır. Eylem planları, 2020/2021 eğitim-öğretim güz döneminde Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği öğrencilerine uzaktan eğitim yoluyla uygulanmıştır. Öğrenciler gönüllülük temelinde araştırmaya dahil edilmiştir. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesinin Covid-19 Pandemisi dolayısıyla uzaktan eğitim kararı almasından dolayı, eylem planları uzaktan eğitime uygun hale getirilmiştir.

Veri toplama süreci Ekim 2020- Ocak 2021 tarihleri arasında tamamlanmıştır. Araştırma sürecinde izlenen aşamalar ve gerçekleştirilen çalışmalara ilişkin "Araştırma Süreci Zaman Çizelgesi", Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4.

Araştırma Süreci Zaman Çizelgesi

Uygulama Süreci	İş/İşlemler	Veri Toplama Araçları
Hazırlık Aşaması (06.10.2020-23.10.2020)	- Çalışma grubunun mevcut durum çözümlenmesi için gerekli çalışmaların yapılması.	1.“Ön Değerlendirme Formu” 2.Rubrikler
Uygulama Süreci (27.10.2020-29.12.2020)	10 Haftalık uygulama sürecinde aşağıdaki çalışmalar yapılmıştır. - ZOOM Dersleri: Her oturumda ayrı bir eleştirel düşünme becerisi tanıtılmış, becerinin alt göstergeleri hakkında bilgi verilmiştir. Aynı beceriyle ilgili öğrencilerin yapması beklenen çalışmalar hakkında bilgi verilmiştir. - Öğrenci Ürünleri: Öğrenciler haftalık periyotlarla kendilerinden beklenen çalışmaları yapmışlardır. - “Mülteci Sorunları”, “Kadın sorunları” ve “Kadına Yönelik Şiddet” konularıyla ilgili üç ayrı çevrimiçi grup tartışması yapılmıştır. - Öğrencilerin sürece yönelik algılarını belirlemeye yönelik dört ayrı oturumda “Odak Grup Görüşmesi” yapılmıştır. - Sürecin başlangıcından itibaren öğrencilerle bireysel derinlemesine 16 görüşme yapılmıştır.	1. ZOOM Dersleri 2. Öğrenci Ürünleri 3. “Yarı Yapılandırılmış Bireysel Görüşme Formu” 4. “Yarı Yapılandırılmış Odak Grup Görüşme Formu” 5. “Yarı Yapılandırılmış Grup Tartışma Formu” 6. Rubrikler
Uygulama Sürecinin Sonu (05.01.2021-31.06.2021)	- Son değerlendirmenin yapılması amacıyla “Son Değerlendirme Formu” uygulanmıştır. - Öğrencilerle 7, dersi yürüten akademisyenle bir olmak üzere, bireysel derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. - Elde edilen verilerin makro analizinin yapılması - Analizlere dayalı elde edilen bulguların rapor haline getirilmesi	1.“Son Değerlendirme Formu” 2.“Yarı Yapılandırılmış Bireysel Görüşme Formu” 3. Rubrikler

Tablo 4’te araştırma sürecinde izlenen aşamalar, gerçekleştirilen çalışmalar ve kullanılan veri toplama araçlarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Buna göre araştırmanın ilk aşamasında çalışma grubunun mevcut durum tespiti yapılmıştır.

Hazırlık Aşaması: Mevcut Durumun Çözümlenmesi

Mevcut durumun çözümlenmesiyle ilgili, belirlenen altı eleştirel düşünme becerisini değerlendirmeye yönelik *“Ön Değerlendirme Formu”* hazırlanmış ve öğrencilerin dijital ortamda bu formu doldurmaları sağlanmıştır. *“Ön Değerlendirme*

Formu" nun ilk bölümünde kişisel bilgilere yönelik sorulara yer verilmiştir. İkinci aşamada, ilgili eleştirel düşünme becerilerinin göstergeleri temelinde sorulara yer verilmiştir. Örneğin içeriğinde farklı kalıpyargı ve önyargı ifadelerinin yer aldığı on adet paragraf verilerek, öğrencilerden bu paragraflarda yer alan kalıpyargıyı belirlemeleri istenmiştir. Başka bir soruda, Suriyeli sığınmacılarla ilgili bir gazete haberi temelinde, haberin yazıldığı bakış açısını belirlemeleri ve bununla ilgili değerlendirme yapmaları beklenmiştir. Başka bir soruda, Covid-19 Pandemisiyle ilgili ilgili ele alınan beş paragrafı, argüman bildirip bildirmediğine yönelik belirlenmeleri istenmiştir. Son aşamada, Covid-19 Pandemisiyle ile ilgili yazılan bir köşe yazısını değerlendirmeleri, yazı içeriğinde yer alan olgu ve görüş ifadelerini ayırt etmeleri ve bu ifadeleri kullanarak kişisel perspektiflerini yansıtan kısa bir yazı yazma çalışması yapmaları istenmiştir. Öğrencilerin yanıtları betimsel ve içerik analiziyla analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular, öğrencilerin, belirlenen eleştirel düşünme becerileri kapsamında sorunlar yaşadıklarını ortaya koymuştur.

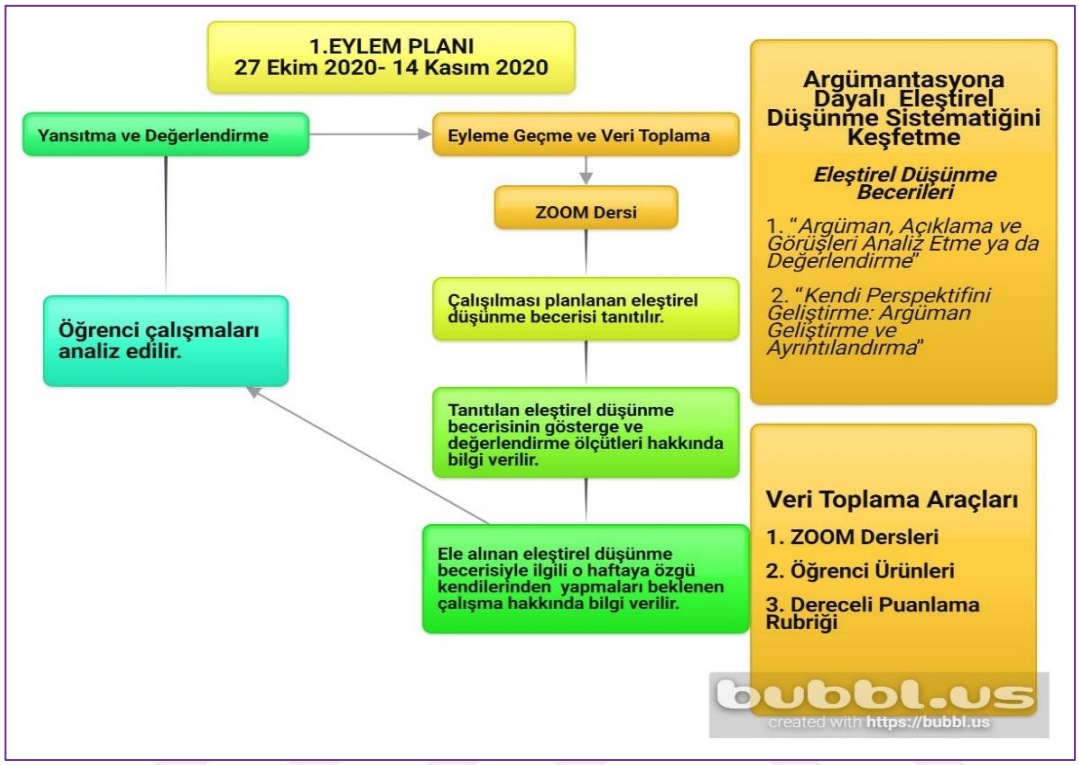
Uygulama Süreci: Eylem Planlarının Uygulanması

Araştırmanın 10 haftalık uygulama sürecinde ZOOM dersleri, öğrenci ürünleri, çevrimiçi tartışma oturumları, bireysel görüşmeler, odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Son aşamada son değerlendirme amacıyla gerekli çalışmalar yapılmış, öğrenciler ve dersi yürüten akademisyenle bireysel görüşmeler yapılmıştır.

Uygulamanın gerçekleştiği uzaktan eğitim sürecinde, beş eylem döngüsü kapsamında 10 uzaktan eğitim uygulaması yürütülmüştür. Veri toplama sürecinde geliştirilen eylem döngüleri ve döngüler kapsamında ele alınan uygulamalarla ilgili genel bilgiler ve detaylar şu şekildedir:

Birinci Eylem Döngüsüne İlişkin Genel Bilgiler

Birinci eylem döngüsünde ele alınan eleştirel düşünme becerileri, kullanılan veri toplama araçları ve gerçekleştirilen eylemlere ilişkin bilgiler *Şekil 6*'da gösterilmiştir.



Şekil 6. Birinci eylem döngüsünde gerçekleştirilen eylemler

Şekil 6'da yer alan bilgilere bakıldığında bu ilk döngüde, araştırma boyunca temel yöntem olarak kullanılacak iki stratejiden ilki olan ***"Argümantasyona Dayalı Eleştirel Düşünme Sistematiğini Keşfetme"*** için eyleme geçildiği görülmektedir. Bu kapsamda çalışılan eleştirel düşünme becerilerinden ilki "*Argüman, Açıklama ve Görüşleri Analiz Etme ya da Değerlendirme*", ikincisi "*Kendi Perspektifini Geliştirme: Argüman Geliştirme ve Ayrıntılandırma*" dır. Birinci Eylem Döngüsüne ait bulgular, 27 Ekim 2020 ile 14 Kasım 2020 tarihleri arasında 3'ü ders saatinde; 1'si ders saaati dışında olmak üzere toplamda 4 saatlik ZOOM toplantıları, öğrenci ürünleri ve bu öğrenci ürünlerinin betimsel analizinde kullanılan "Dereceli Puanlama Rubriği" aracılığıyla toplanan verilerin analiz edilmesine dayalıdır.

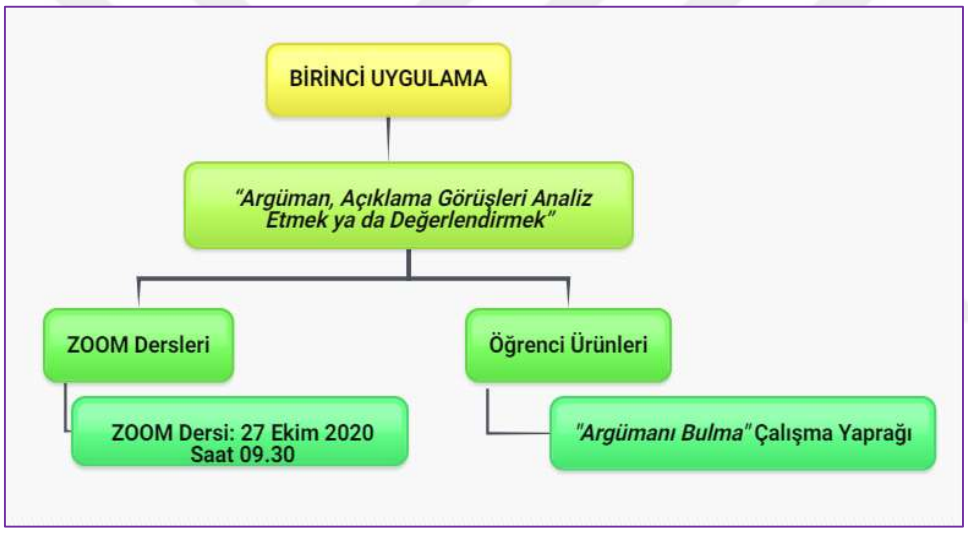
Şekil 6'da yer alan uzaktan eğitim sürecinin nasıl işlendiğiyle ilgili bilgilere bakıldığında ilk adımda, araştırmacı öğrencilerle ZOOM üzerinden bir araya gelerek, her bir eleştirel düşünme becerisini açık ve anlaşılır biçimde tanıtmış, tanıttığı eleştirel düşünme becerisinin gösterge ve değerlendirme ölçütlerini de açıklamıştır. Tanıtılan

eleştirel düşünme becerisiyle ilgili öğrencilerin yapmaları gereken çalışma yaprağı hakkında bilgi vermiş, bir sonraki derse kadar olan süreçte tamamlamalarını istemiştir. Bu üç haftalık süreçte, birbirinden farklı uygulamalara yer verilerek öğrencilerin belirlenen eleştirel düşünme becerileri geliştirilmeye çalışılmıştır.

Birinci Eylem Döngüsü kapsamında **Birinci, İkinci** ve **Üçüncü Uygulamalar** gerçekleştirilmiştir.

Birinci Uygulamaya İlişkin Genel Bilgiler

Birinci Uygulamada gerçekleştirilen eylemlere ilişkin bilgiler *Şekil* 7'de gösterilmiştir.

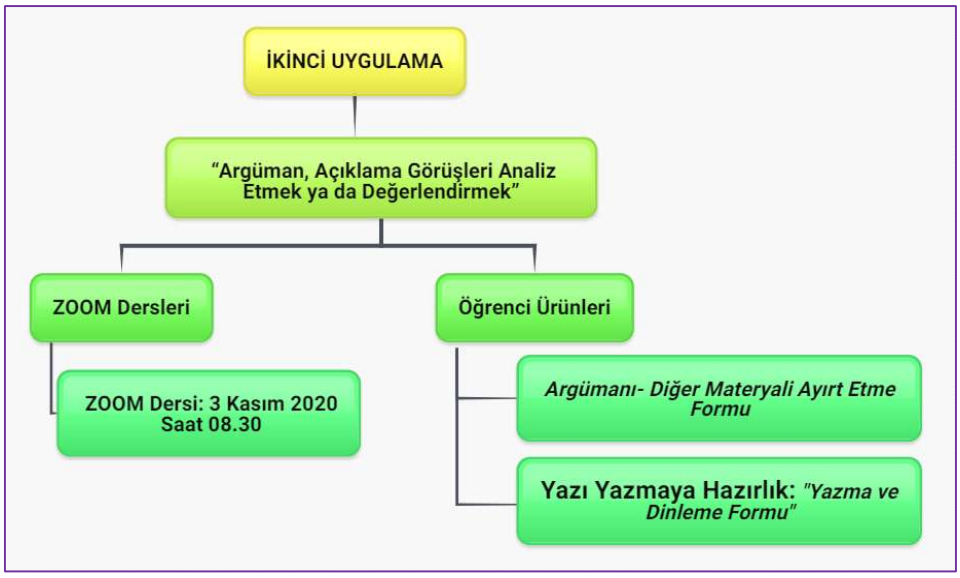


Şekil 7. Birinci uygulamada gerçekleştirilen eylemler

Şekil 7'de Birinci Uygulamada gerçekleştirilen eylemlere ilişkin bilgiler yer almaktadır. *Şekil* 7'ye göre ele alınan eleştirel düşünme becerisi **"*Argüman, Açıklama Görüşleri Analiz Etmek ya da Değerlendirmek*"** tir. Bu beceriyle ilgili ZOOM dersi yapılmış, **"*Argümanı Bulma*"** başlıklı çalışma kağıdı uygulanmıştır.

İkinci Uygulamaya İlişkin Genel Bilgiler

İkinci Uygulamada gerçekleştirilen eylemlere ilişkin bilgiler *Şekil* 8'de gösterilmiştir.

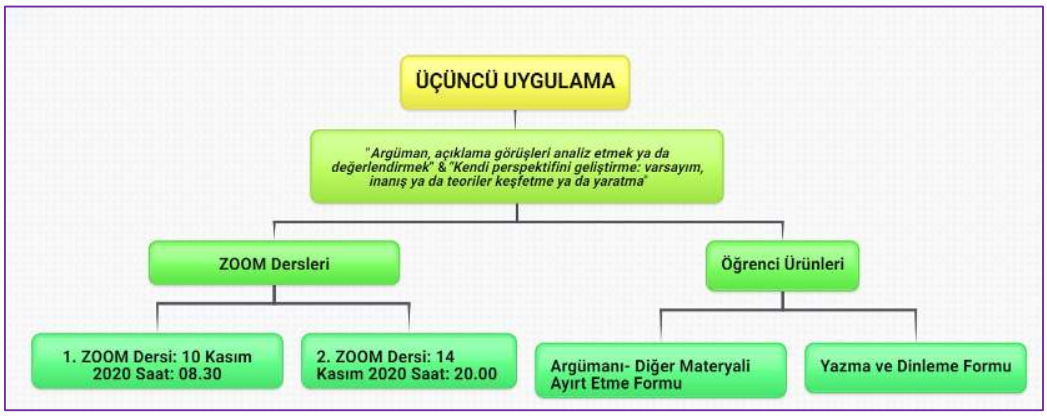


Şekil 8. İkinci uygulamada gerçekleştirilen eylemler

Şekil 8'de İkinci Uygulamada gerçekleştirilen eylemlere ilişkin bilgiler yer almaktadır. Buna göre ele alınan eleştirel düşünme becerisi ***"Argüman, Açıklama Görüşleri Analiz Etmek ya da Değerlendirmek"*** tir. Bu beceriyle ilgili ZOOM dersi yapılmış, öğrenci ürünleri olarak da "***Argümanı- Diğer Materyali Ayırt Etme Formu"*** ve yazı yazmaya hazırlık oluşturması amacıyla "***Yazma ve Dinleme Formu***" uygulanmıştır.

Üçüncü Uygulamaya İlişkin Genel Bilgiler

Üçüncü Uygulamada gerçekleştirilen eylemlere ilişkin bilgiler Şekil 9'da gösterilmiştir.

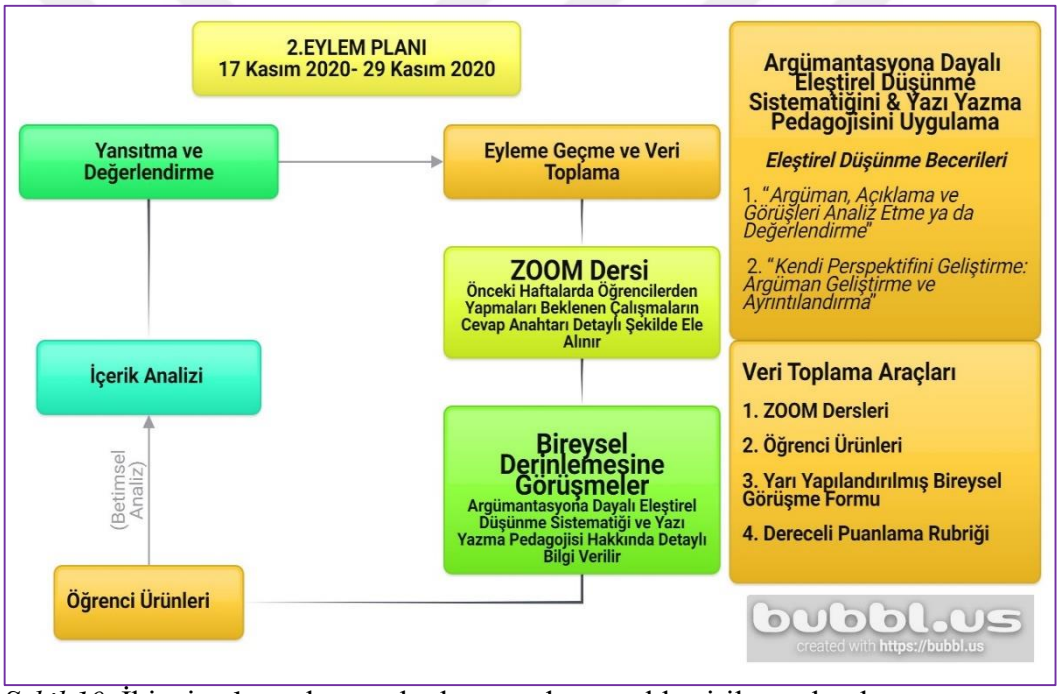


Şekil 9. Üçüncü uygulamada gerçekleştirilen eylemler

Şekil 9'da Üçüncü Uygulamada gerçekleştirilen eylemlere ilişkin bilgiler yer almaktadır. Buna göre ele alınan eleştirel düşünme becerileri **"Argüman, açıklama görüşleri analiz etmek ya da değerlendirmek"** ve **"Kendi perspektifini geliştirme: varsayım, inanış ya da teoriler keşfetme ya da yaratma**" dır. Bu becerilerle ilgili iki ayrı ZOOM oturumu yapılmış, öğrenci ürünleri olarak da "***Argümanı- Diğer Materyali Ayırt Etme Formu"*** ve "***Yazma ve Dinleme Formu***" uygulanmıştır.

İkinci Eylem Döngüsüne İlişkin Genel Bilgiler

İkinci Eylem Planı ve bu kapsamda gerçekleştirilen eylemler *Şekil* 10'da gösterilmiştir.



Şekil 10. İkinci eylem planı ve bu kapsamda gerçekleştirilen eylemler

Şekil 10'da İkinci Eylem Döngüsü kapsamında gerçekleştirilen eylemler ve eylemlere ilişkin bilgiler yer almıştır. *Şekil* 10'da görüldüğü gibi İkinci Eylem Döngüsünde ***"Argümantasyona Dayalı Eleştirel Düşünme Sistematiğini & Yazı Yazma Pedagojisini Uygulama"*** için eyleme geçildiği görülmektedir.

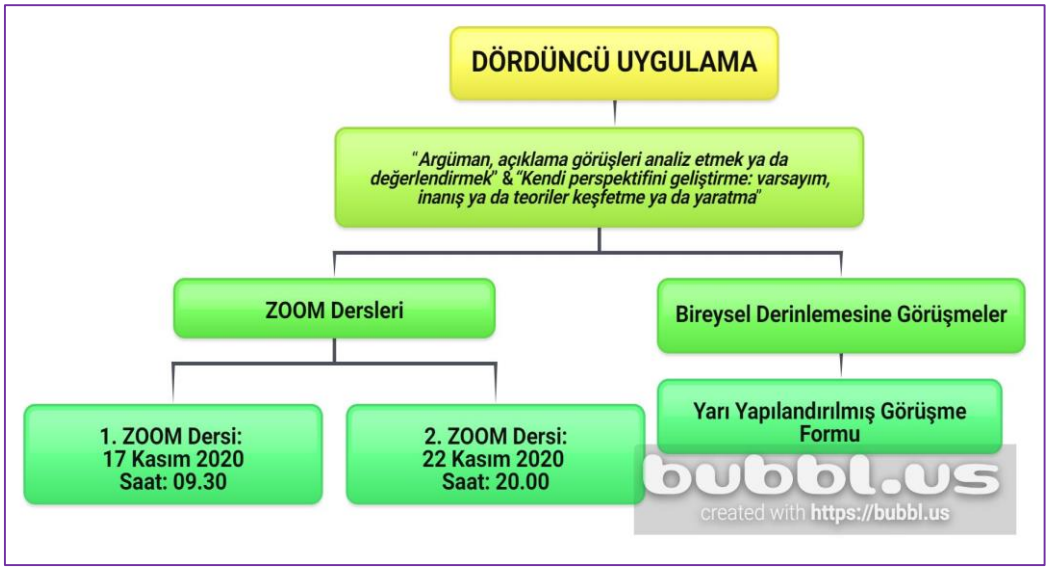
Birinci Eylem Döngüsünün sonunda belirlenen öğrencilerin "***Dönüt"*** gereksinimi amacıyla iki ayrı ZOOM oturumu gerçekleştirilmiş ve ardından 9 öğrenciyle bireysel derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Diğer bir veri toplama aracı olan "öğrenci ürünleri" içinse *Günümüz Dünya Sorunları* lisans dersinin vize sınavı kapsamında

uygulanan "***Argümanı- Diğer Materyali Ayırt Etme Formu***" ve öğrenci ***kompozisyonları*** kullanılmıştır.

İkinci Eylem Döngüsü kapsamında **Dördüncü** & **Beşinci Uygulamalar** gerçekleştirilmiştir.

Dördüncü Uygulamaya İlişkin Genel Bilgiler

Dördüncü Uygulamada gerçekleştirilen eylemlere ilişkin bilgiler Şekil 11'de gösterilmiştir.

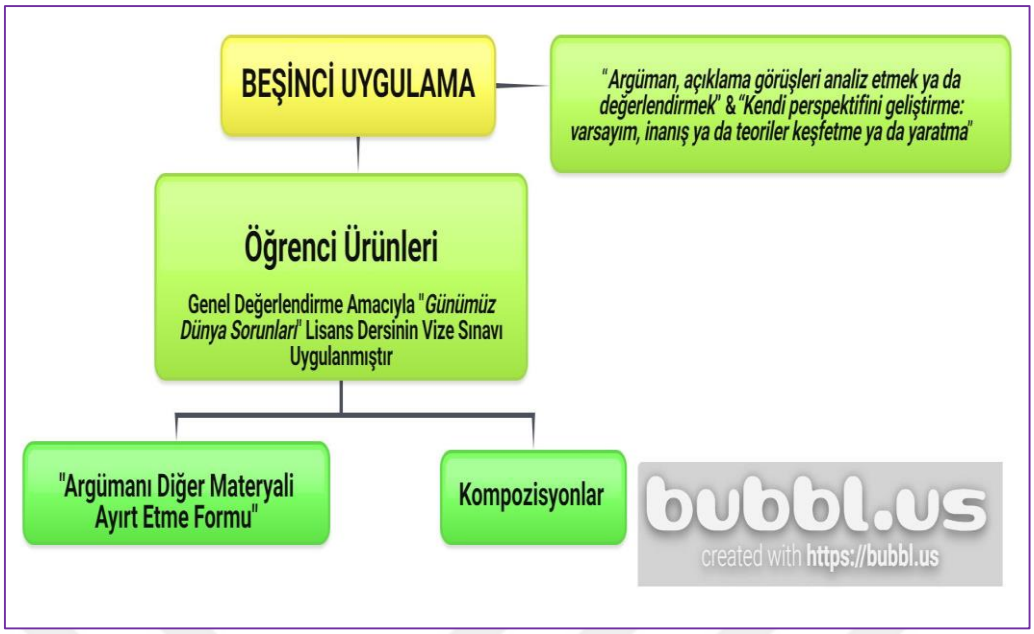


Şekil 11. Dördüncü uygulamada gerçekleştirilen eylemler

Şekil 11'de Dördüncü Uygulamada gerçekleştirilen eylemlere ilişkin bilgiler yer almaktadır. Buna göre ele alınan eleştirel düşünme becerileri **"Argüman, açıklama görüşleri analiz etmek ya da değerlendirmek"** ve **"Kendi perspektifini geliştirme: varsayım, inanış ya da teoriler keşfetme ya da yaratma**" dır. Bu becerilerle ilgili iki ayrı ZOOM oturumu yapıldıktan sonra *"Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu"* aracılığıyla öğrencilerle bireysel görüşmeler yapılmıştır.

Beşinci Uygulamaya İlişkin Genel Bilgiler

Beşinci Uygulamada gerçekleştirilen eylemlere ilişkin bilgiler Şekil 12'de gösterilmiştir.

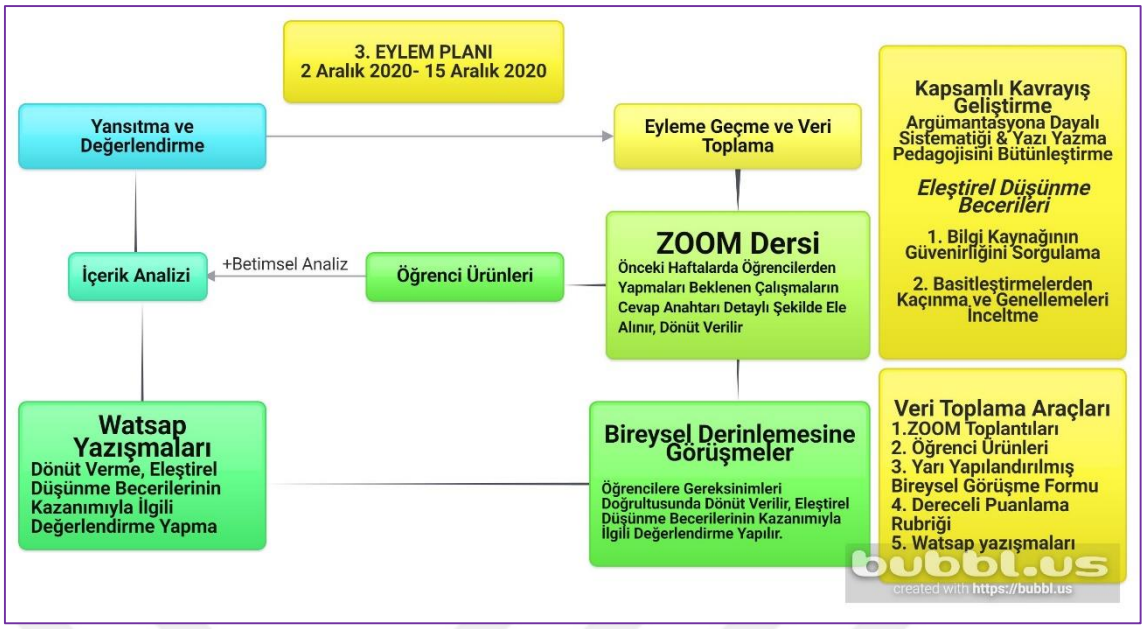


Şekil 12. Beşinci uygulamada gerçekleştirilen eylemler

Şekil 12'de görüldüğü gibi Beşinci Uygulama kapsamında öğrencilerin *Günümüz Dünya Sorunları* konularında eleştirel düşünme becerilerini kazanıp kazanmadıklarının belirlenmesi amacıyla genel bir değerlendirme çalışması yapılmıştır. Değerlendirilmesi yapılan eleştirel düşünme becerilerinin birincisi; **"*Argüman, Açıklama Görüşleri Analiz Etmek ya da Değerlendirmek*"** tir. Bu becerinin değerlendirme çalışmalarının analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Değerlendirilmesi yapılan ikinci eleştirel düşünme becerisi ***"Kendi Perspektifini Geliştirme: Varsayım, İnanış ya da Teoriler Keşfetme ya da Yaratma***" dır. Bu becerinin değerlendirme çalışmalarının analizinde betimsel ve içerik analizi olmak üzere iki ayrı analiz yöntemi kullanılmıştır. Değerlendirme çalışmasında kullanılan materyaller ve bu materyallerin betimsel analizinde kullanılan "*Dereceli Puanlama Rubrik"* leri **EK 4**'te gösterilmiştir.

Üçüncü Eylem Döngüsüne İlişkin Genel Bilgiler

Üçüncü Eylem Planı ve bu kapsamda gerçekleştirilen eylemler Şekil 13'te gösterilmiştir.



Şekil 13. Üçüncü eylem planı ve bu kapsamda gerçekleştirilen eylemler

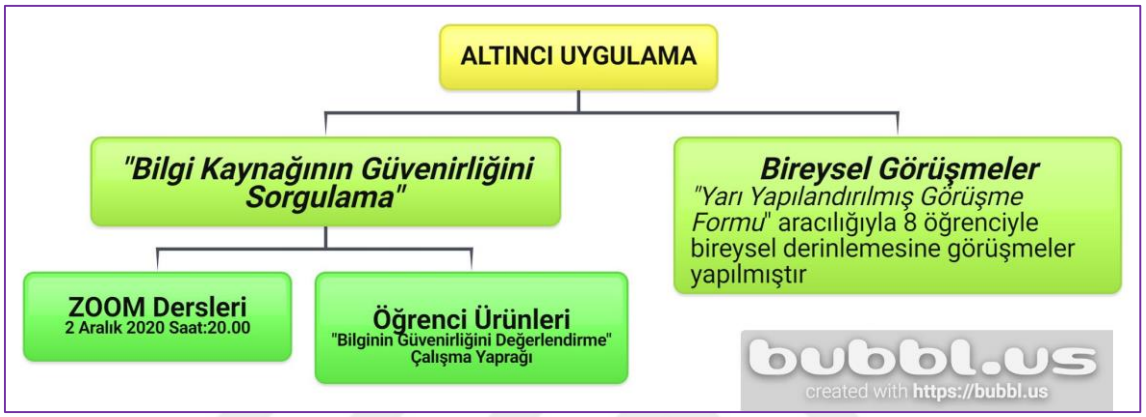
Şekil 13'te Üçüncü Eylem Döngüsü kapsamında gerçekleştirilen eylemler ve eylemlere ilişkin bilgiler yer almıştır. *Şekil* 13'te görüldüğü gibi Üçüncü Eylem Döngüsünde "***Kapsamlı Kavrayış Geliştirme: Argümantasyona Dayalı Sistematiği & Yazı Yazma Pedagojisini Bütünleştirme***" için eyleme geçildiği görülmektedir. Bu genel hedef kapsamında ele alınan eleştirel düşünme becerileri ise, "*Bilgi Kaynağının Güvenirliğini Sorgulama*" diğeri "*Basitleştirmelerden Kaçınma ve Genellemeleri İnceltme*" becerileridir.

İkinci Eylem Döngüsünün sonunda belirlenen ve öğrencilerin kapsamlı bir kavrayış içerisinde perspektif geliştirmeleri gerekliliğinden hareketle; Üçüncü Eylem Döngüsünde 2 ayrı ZOOM oturumu gerçekleştirilmiş, 8 öğrenciyle bireysel derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler yapılırken "*Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu*" kullanılmıştır. Bireysel derinlemesine görüşmelerin yanı sıra bu döngüde araştırmacı ve onayı alınan 25 öğrencinin "WhatsApp Yazışmaları" da veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Üçüncü Eylem Döngüsünde kullanılan diğer bir veri toplama aracı "öğrenci ürünleri"dir. Bu kapsamda öğrencilerin yansıtma yapmaya dayalı yazıları, kompozisyonları ve çalışma kağıtları veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Öğrenci ürünlerinin betimsel analizi amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan "Dereceli Puanlama Rubriği" kullanılmıştır. Bu rubriklerin hazırlanmasında Üçüncü Eylem Planında kazandırılması hedeflenen iki eleştirel düşünme becerisinin gösterge ve ölçütleri kullanılmıştır.

Üçüncü Eylem Döngüsü kapsamında **Altıncı** & **Yedinci Uygulamalar** gerçekleştirilmiştir.

Altıncı Uygulamaya İlişkin Genel Bilgiler

Altıncı Uygulamada gerçekleştirilen eylemlere ilişkin bilgiler *Şekil* 14'te gösterilmiştir.

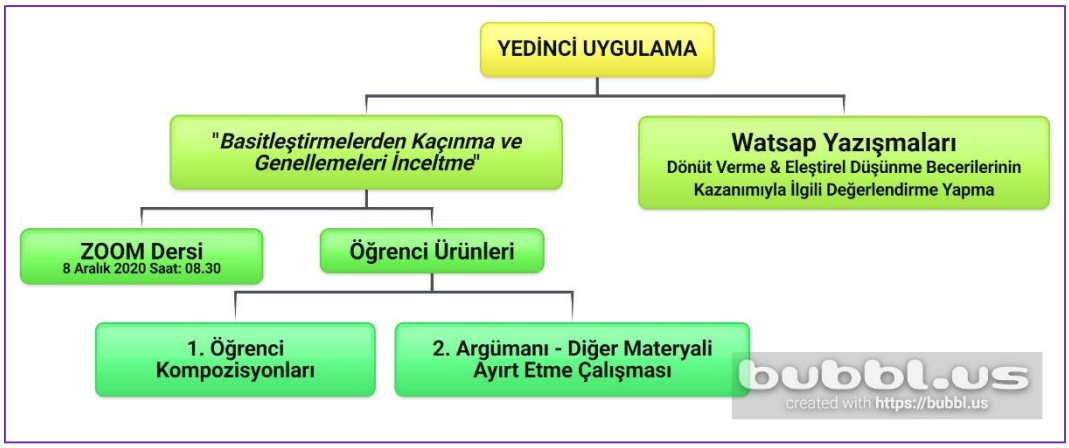


Şekil 14. Altıncı uygulamada gerçekleştirilen eylemler

Şekil 14'te Altıncı Uygulamada gerçekleştirilen eylemlere ilişkin bilgiler yer almaktadır. Buna göre ele alınan eleştirel düşünme becerisi ***"Bilgi Kaynağının güvenirliğini Sorgulama"*** dır. Bu beceriyle ilgili ZOOM dersleri yapılmış, öğrenci ürünleri olarak "***Bilginin Güvenirliğini Değerlendirme Çalışma Yaprağı"*** uygulanmıştır. Altıncı Uygulama kapsamında gerçekleştirilen diğer bir eylem ise dönüt ve kazanım değerlendirmesi yapmak amacıyla 8 öğrenciyle "*Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu*" aracılığıyla yapılan bireysel görüşmelerdir.

Yedinci Uygulamaya İlişkin Genel Bilgiler

Yedinci Uygulamada gerçekleştirilen eylemlere ilişkin bilgiler *Şekil* 15'te gösterilmiştir.

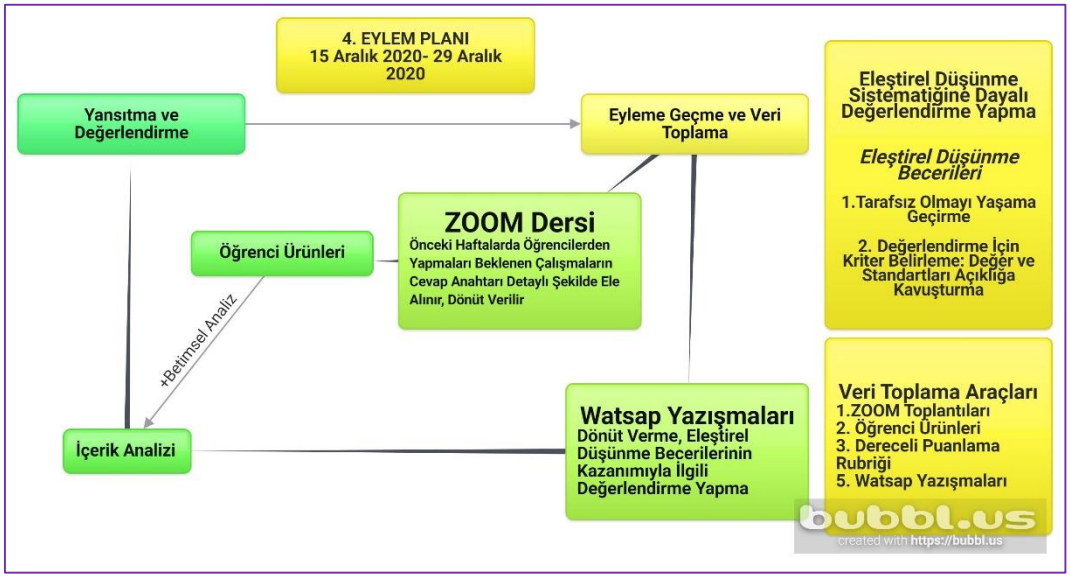


Şekil 15. Yedinci uygulamada gerçekleştirilen eylemler

Şekil 15'te Yedinci Uygulamada gerçekleştirilen eylemlere ilişkin bilgiler yer almaktadır. Buna göre ele alınan eleştirel düşünme becerisi ***"Basitleştirmelerden Kaçınma ve Genellemeleri İnceltme"*** dir. Bu beceriyle ilgili ZOOM dersi yapılmış, öğrenci ürünleri olarak "***Kompozisyonlar" ve "Argümanı ve Diğer Materyali Ayırt Etme Çalışması"*** kullanılmıştır. Yedinci Uygulama kapsamında gerçekleştirilen diğer bir eylem ise dönüt ve kazanım değerlendirmesi yapmak amacıyla öğrencilerle bireysel olarak sürdürülen ***"WhatsApp Yazışmaları***"dır.

Dördüncü Eylem Döngüsüne İlişkin Genel Bilgiler

Dördüncü Eylem Planı ve bu kapsamda gerçekleştirilen eylemler *Şekil* 16'da gösterilmiştir.



Şekil 16. Dördüncü eylem planı ve bu kapsamda gerçekleştirilen eylemler

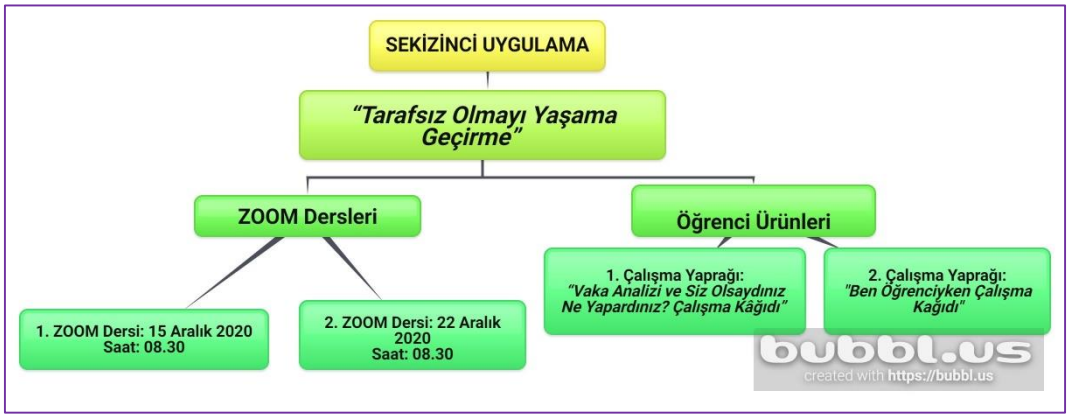
Şekil 16'da Dördüncü Eylem Döngüsü kapsamında gerçekleştirilen eylemler ve eylemlere ilişkin bilgiler yer almıştır. *Şekil* 16'da görüldüğü gibi Dördüncü Eylem Döngüsünde ***"Eleştirel Düşünme Sistematiğine Dayalı Değerlendirme Yapma"*** için eyleme geçildiği görülmektedir. Bu genel hedef kapsamında ele alınan eleştirel düşünme becerileri ise, *"Tarafsız Olmayı Yaşama Geçirme"* diğeri *"Değerlendirme İçin Kriter Belirleme: Değer ve Standartları Açıklığa Kavuşturma"* dır.

Üçüncü Eylem Döngüsünün sonunda belirlenen ve öğrencilerin eleştirel düşünmeyi engelleyici eylemlere kapılmadan kapsamlı değerlendirme yapabilmeleri gerekliliğinden hareketle 3 ayrı ZOOM oturumu gerçekleştirilmiş, onayı alınan öğrencilerle kurulan "WhatsApp Yazışmaları" aracılığıyla öğrencilere dönüt verilmeye ve ilgili eleştirel düşünme becerilerinin kazanımıyla ilgili değerlendirme yapılmaya çalışılmıştır. Dördüncü Eylem Döngüsünde kullanılan diğer bir veri toplama aracı "öğrenci ürünleri"dir. Bu kapsamda öğrencilerin yansıtma yapmaya dayalı yazıları, kompozisyonları ve çalışma kağıtları veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Öğrenci ürünlerinin betimsel analizi amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan "Dereceli Puanlama Rubriği" kullanılmıştır. Bu rubriklerin hazırlanmasında Dördüncü Eylem Planında kazandırılması hedeflenen iki eleştirel düşünme becerisinin gösterge ve ölçütleri kullanılmıştır.

Dördüncü Eylem Döngüsü kapsamında **Sekizinci** & **Dokuzuncu Uygulamalar** gerçekleştirilmiştir.

Sekizinci Uygulamaya İlişkin Genel Bilgiler

Sekizinci Uygulamada gerçekleştirilen eylemlere ilişkin bilgiler *Şekil* 17'de gösterilmiştir.

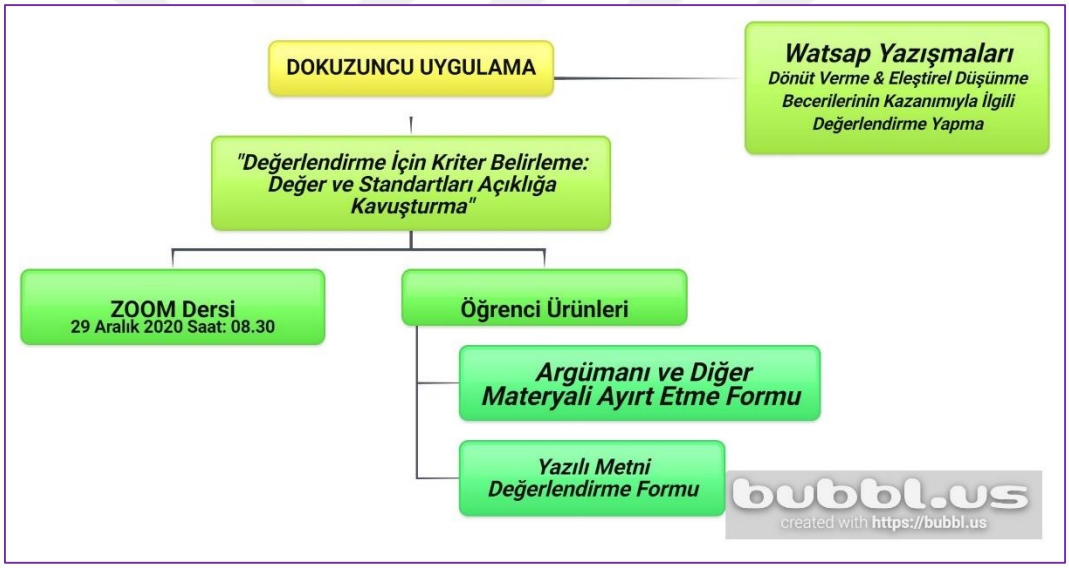


Şekil 17. Sekizinci uygulamada gerçekleştirilen eylemler

Şekil 17'de Sekizinci Uygulamada gerçekleştirilen eylemlere ilişkin bilgiler yer almaktadır. Buna göre ele alınan eleştirel düşünme becerisi ***"Tarafsız Olmayı Yaşama Geçirme"*** dir. Bu beceriyle ilgili iki ayrı ZOOM dersi yapılmıştır. Bu derslerin birincisi 15 Aralık 2020, ikincisi 22 Aralık 2020 tarihlerinde gerçekleştirilmiştir. Öğrenci ürünleri olarak iki farklı çalışma yaprağı kullanılmıştır. Birinci uygulanan çalışma; *"Vaka Analizi ve Siz Olsaydınız Ne Yapardınız Çalışma Kağıdı*", ikinci uygulanan çalışma ise *"Ben Öğrenciyken Çalışma Kağıdı"* dır.

Dokuzuncu Uygulamaya İlişkin Genel Bilgiler

Dokuzuncu Uygulamada gerçekleştirilen eylemlere ilişkin bilgiler Şekil 18'de gösterilmiştir.



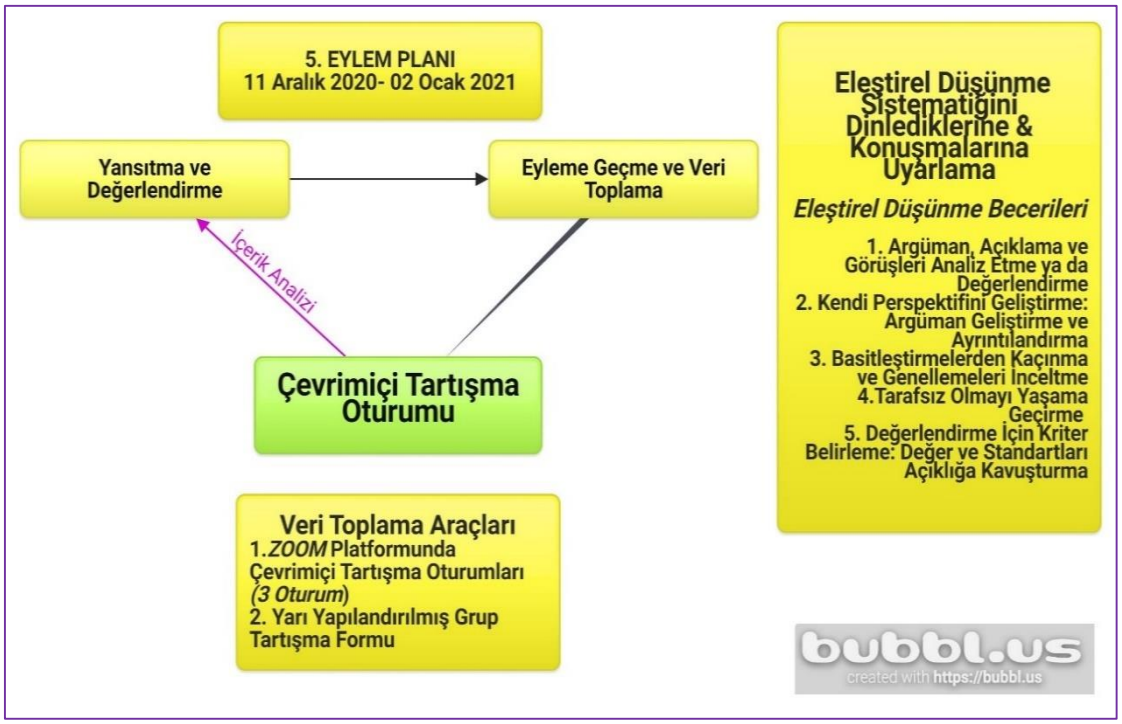
Şekil 18. Dokuzuncu uygulamada gerçekleştirilen eylemler

Şekil 18'de Dokuzuncu Uygulamada gerçekleştirilen eylemlere ilişkin bilgiler yer almaktadır. Buna göre ele alınan eleştirel düşünme becerisi "Değerlendirme İçin Kriter Belirleme: Değer ve Standartları Açıklığa Kavuşturma" dır. Bu beceriyle ilgili 29 Aralık 2020 tarihinde ZOOM dersi yapılmış; öğrenci ürünleri olarak iki farklı form kullanılmıştır. Bu formlar "*Memleketimden Kadın Manzaraları*" başlıklı denemeyi temel alan ***"Argümanı ve Diğer Materyali Ayırt Etme Formu"*** ile "***Yazılı Metni Değerlendirme Formu"*** şeklindedir. Dokuzuncu Uygulama kapsamında gerçekleştirilen

diğer bir eylem ise dönüt ve kazanım değerlendirmesi yapmak amacıyla öğrencilerle bireysel olarak sürdürülen ***"WhatsApp Yazışmaları***"dır.

Beşinci Eylem Döngüsüne İlişkin Genel Bilgiler

Beşinci Eylem Planı ve bu kapsamda gerçekleştirilen eylemler *Şekil* 19'da gösterilmiştir.



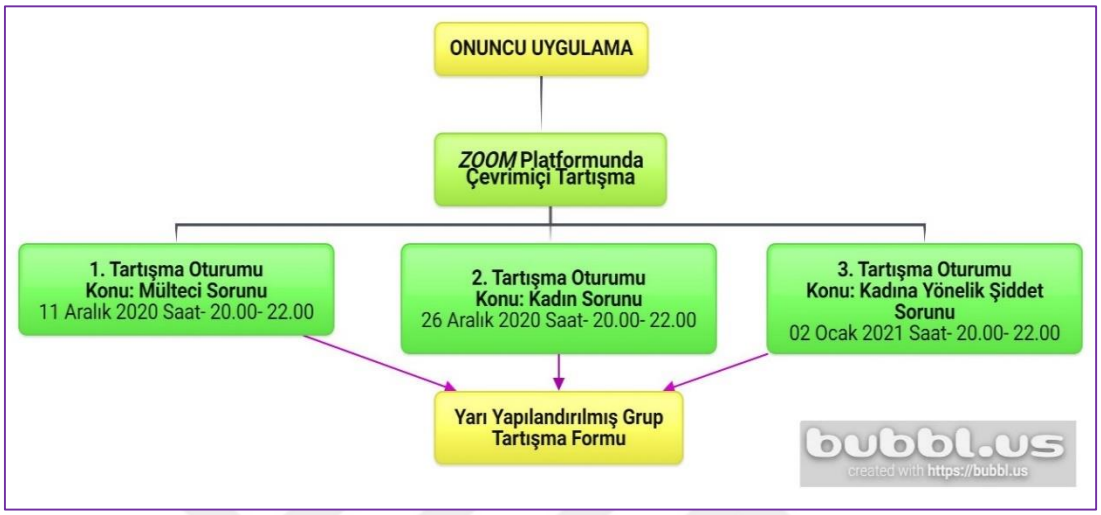
Şekil 19. Beşinci eylem planı ve bu kapsamda gerçekleştirilen eylemler

Şekil 19'da Beşinci Eylem Döngüsü kapsamında gerçekleştirilen eylemler ve eylemlere ilişkin bilgiler yer almıştır. Şekil 19'da görüldüğü gibi Beşinci Eylem Döngüsünde ***"Eleştirel Düşünme Sistematiğini Dinlediklerine ve Konuşmalarına Uyarlama"*** amacıyla eyleme geçildiği görülmektedir. Bu genel hedef kapsamında ele alınan eleştirel düşünme becerileri ise sürecin başlangıcından itibaren ele alınan tün eleştirel düşünme becerileridir *("Bilginin Güvenirliğini Sorgulama"* eleştirel düşünme becerisi hariç). Tartışma oturumlarından elde edilen veriler içerik analiziyle analiz edilmiştir.

Beşinci Eylem Döngüsü kapsamında **Onuncu Uygulama** gerçekleştirilmiştir.

Onuncu Uygulamaya İlişkin Genel Bilgiler

Onuncu Uygulamada gerçekleştirilen eylemlere ilişkin bilgiler *Şekil* 20'de gösterilmiştir.



Şekil 20. Onuncu uygulamada gerçekleştirilen eylemler

Şekil 20'de Onuncu Uygulamada gerçekleştirilen eylemlere ilişkin bilgiler yer almaktadır. "Eleştirel Düşünme Sistematiğini Dinlediklerine ve Konuşmalarına Uyarlama" amacıyla Onuncu Uygulama kapsamında üç ayrı çevrimiçi tartışma oturumu yapılmıştır. Tartışma oturumlarında öğrencilerin özgün tezler ileri sürebilmeleri, bu tezleri gerekli kanıt, açıklama ve farklı bakış açılarına yer vererek yapılandırabilmeleri geliştirilmeye çalışılmıştır. Diğer bir ifadeyle öğrencilerin uygulama boyunca kullandıkları eleştirel düşünme sistematiğini konuşmalarına uyarlayabilmeleri hedeflenmiştir.

Tartışma oturumlarının birincisi *mülteci sorunu,* ikincisi *kadın sorunları* ve üçüncüsü *kadına yönelik şiddet* konuları kapsamında yapılmıştır. Tartışma oturumlarının katılımcılarının belirlenmesinde gönüllülük esası temel alınmıştır. Buna göre öğrencilere *mülteci sorunu*, *kadın sorunu* ve *kadına yönelik şiddet* konularından birini seçme ve bu konu kapsamında gerekli teorik hazırlığı yaparak tartışma oturumuna katılma gerekliliği getirilmiştir. *Mülteci sorunu* konusunda 9, *kadın sorunları* konusunda 11, *kadına yönelik şiddet sorunu* konusunda 9 olmak üzere toplamda 29 öğrenci tartışma oturumlarına katılmıştır.

Dördüncü Eylem Döngüsü sonunda eksikliği belirlenen; bir materyalin ele alındığı bakış açısı/ farklı bakış açılarını belirleyebilme; eleştirel düşünmeye engel teşkil edebilecek kalıpyargı, önyargı ve ayrımcılık gibi öğeleri tanıma ve ayırt edebilme dahası değerlendirme yapmada daha kapsamlı bir yaklaşım ortaya koyabilmeyi geliştirmek amacıyla üç ayrı çevrimiçi tartışma oturumu yapılmıştır. Tartışma oturumlarında, belirlenen konu kapsamına uygun içerikte "Yarı Yapılandırılmış Grup Tartışma Formu" hazırlanmış ve uygulanmıştır (bk. **EK 11**). Tartışma oturumlarının her biri yaklaşık 2 saat 20 dakika sürmüştür. ZOOM platformunda gerçekleşen çevrimiçi tartışma oturumları yazılı veri seti haline getirilip düzenlendikten sonra içerik analizi aracılığıyla analiz edilmiştir.

3.6. Verilerin Analizi

Merriam'a (2015, s.167) göre veri analizi, araştırma sorularını yanıtlamak için verinin anlamını dışarıya aktarma işidir. Verinin anlamını aktarma; insanların ne söylediğini, araştırmacının ne gördüğünü ve okuduğunu birleştirme, indirgeme ve yorumlamayı içerir. Diğer bir deyişle analiz süreci, anlam verme sürecidir ve araştırma sorularının yanıtlarından oluşan bulgular, kategorilerler ya da temalar olarak adlandırılır (Merriam, 2015, s.168). Merriam'a (2015) göre bütün nitel veri analizleri öncelikli olarak *tümevarımsal* ve *karşılaştırmalı*dır. Veride kendini tekrar eden örüntüleri ararken yapılması gereken, bir veri birimini diğeriyle karşılaştırmaktır. Araştırmacı, süreci şekillendiren bağlamsal ve kişisel faktörleri anlamaya çalışırken analiz stratejisi tamamıyla tümevarımsal niteliktedir. Bu aşamada geçici kategorilerden elde edilen veri parçalarına odaklanır. Doyum noktasına ulaşıldığında ise tümdengelimsel yaklaşım devreye girer (Merriam, 2015, s.175).

Eylem araştırması sürecinde elde edilen veriler, Merriam'ın (2015) belirttiği gibi, makro boyuttaki analiz sarmalının başlangıç aşamasında tümevarımsal ve karşılaştırmalı yaklaşımla, ilerleyen aşamalarda tümdengelimsel bir yaklaşım içerisinde betimsel ve içerik analizleri aracılığıyla analiz edilmiştir. Araştırma kapsamında 11'i çevrimiçi öğrenme ortamı; üçü çevrimiçi tartışma olmak üzere toplamda 14 ZOOM oturumu; 9 adet çalışma ürünü, uygulama süreci içerisinde 17; uygulama süreci sonunda 7 olmak üzere toplamda 24 bireysel derinlemesine görüşme, dört odak grup görüşmesi ve onayı alınan 25 öğrencinin WhatsApp yazışmaları betimsel ve içerik analizi aracılığıyla analiz edilmiştir.

Veri toplama araçlarından elde edilen tüm dökümler (toplamda 1.111 sayfa), MAXQDA 2020 nitel analiz programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Büyük veri setlerinde bilgisayar destekli veri analiz yazılımları tavsiye edilmektedir (Merriam, 2015). Merriam'a (2015) göre bilgisayar destekli nitel veri analizi yazılımı kullanmanın birçok avantajı vardır. Bu programlar veriler ve analiz işlemi için düzenli bir dosyalama sistemi sağlar. Veriler kategorilere ayrılır, dosyalanır ve kolayca yeniden düzenlenebilir. Ayrıca bu programların kavram haritalama özelliği araştırmacıya görsel model çizerek kategori ve temalar arasındaki ilişkiyi görselleştirme fırsatı sunmaktadır (Creswell, 2018).

Eylem araştırma sürecinde mikro ve makro olmak üzere iki boyutlu bir veri analiz sarmalı takip edilmiştir. Mikro boyuttaki analiz, araştırma verilerinin toplanması aşamasında, bir sonraki sürecin işleyebilmesi için yapılan betimsel analizleri kapsamaktadır. Uygulamanın lisans dersi kapsamında yürütülmesi de mikro boyuttaki betimsel analizlerin diğer bir gerekliliğidir. Bu aşamada her uygulamadan sonra, kazandırılmak istenen eleştirel düşünme becerilerinin ne derece kazandırıldığı ve süreçte yaşanan problemlerin neler olduğu tespit edilerek bir sonraki aşamada yapılacaklara ilişkin bilgi toplanmıştır. Eylem sürecinde öğrencilerin hazırladığı çalışmalar, ilgili eleştirel düşünme becerisinin gösterge ve değerlendirme ölçütleri kapsamında hazırlanan rubrikler aracılığıyla betimsel analize tabi tutulmuş ve öğrencilere ders kapsamında gerekli puanlar verilmiştir. Lisans dersi kapsamındaki ölçme-değerlendirme işlemleri tamamlandıktan sonra, veri analiz sarmalının ikinci boyutu olan makro boyuta geçilmiştir.

Makro boyuttaki veri analiz sarmalı, eylem araştırma sürecinin tamamlanmasından sonra elde edilen tüm verilerin analiz edilmesini kapsamaktadır. Bu aşamada, tüm veriler toplu olarak analiz edilerek, temalar ile kategoriler arasındaki ilişkiler ortaya çıkarılmaya ve bulgulara ulaşılmaya çalışılmıştır. İlk aşamada, WhatsApp yazışmaları yazılı doküman olarak; bireysel görüşmeler, odak grup görüşmeleri ve çevrimiçi grup tartışmaları transkripsiyon edilerek, dijital formatta bulunan öğrenci ürünleri ise olduğu gibi kullanılarak, tüm veriler bilgisayar dosyalarında düzenlenmiştir. Verilerin düzenlenmesini takiben, araştırmacı bir bütün olarak tüm yazılı dokümanları okumuştur. Okuma eyleminin ardından satır satır okuma suretiyle alt kategoriler oluşturulmaya başlanmıştır. Alt kategorilerin oluşturulması aşamasında karşılaştırmalı tümevarımsal yaklaşım takip edilmiştir. Araştırmacı, analiz işlemi sırasında, kullanılan bilgisayar destekli nitel veri analiz yazılımının aracılığıyla hatırlatıcı notlar, fikir ve anahtar kavramları not almaya özen göstermiştir. Alt kategorilerin geliştirilmesiyle

başlayan süreç, kategorilerin oluşturulması ve akabinde temaların oluşturulmasıyla devam etmiştir. Bu aşamada tümdengelimsel bir yaklaşım takip edilmiştir. Veri analiz sarmalının son aşamasında ise elde edilen bulgular tablo ve şekiller aracılığıyla sunulmuştur. Yorumlama aşamasında, temalardan elde edilen veriler, mantıklı hale getirilmeye ve araştırma literatürüyle ilişkilendirilerek soyutlanmaya çalışılmıştır. Öğrenci ürünlerinden "argümanı- diğer materyali ayırt etme formu" betimsel analizle; "yazma ve dinleme formu", "kompozisyonlar", "yansıtma yapmaya dayalı çalışma yaprakları", çevrimiçi grup tartışmaları, bireysel görüşmeler, odak grup görüşmeleri, WhatsApp yazışmaları ve ZOOM dersleri içerik analizi aracılığıyla analiz edilmiştir.

3.7. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Lincoln ve Guba (1985) nitel araştırmanın niteliğini artırabilecek bir takım stratejiler önerirler. Ancak bu önerileri nicel araştırmada kabul gören ve değer ölçütleri olarak ön plana çıkarılan "geçerlik" ve "güvenirlik" kavramları çerçevesinde değil nitel araştırmanın doğasına uygun alternatif kavramlarla yapmaktadırlar (Akt. Yıldırım&Şimşek, 2016, s.277). Bu çerçeveye göre;

- "iç geçerlik" yerine "inandırıcılık",
- "dış geçerlik" (genelleme) yerine "aktarılabilirlik",
- "iç güvenirlik" yerine "tutarlık"
- "dış güvenirlik" (tekrar edilebilirlik) yerine "teyit edilebilirlik" kavramlarını kullanmayı tercih etmişlerdir.

İnandırıcılık

Araştırmacının gözlediğini sandığı olaylara ilişkin yorumları gerçek durumu yansıtıyor mu? Nitel araştırmada elde edilen bulgu ve sonuçların doğruluğu iç geçerlikle yani diğer bir deyişle "inandırıcılık" ile ilgilidir. Bu araştırmanın inandırıcılığının sağlanması için kullanılan stratejiler şu şekildedir:

<u>Uzun süreli etkileşim</u>

Bu araştırmada hangi eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi gerektiğiyle ilgili ön çalışmalara 2019/2020 akademik yılı güz döneminde başlanmış, esas uygulama Ekim 2020- Ocak 2021 tarihleri arasında gerçekleşmiştir. Dolayısıyla araştırmanın baştan

sona oldukça uzun bir süreye dayandığı söylenebilir. Diğer yandan eylem sürecinde araştırmacının öğrencilerle bireysel görüşmeler, ZOOM dersleri ve WhatsApp yazışmaları aracılığıyla gelişen yoğun bir iletişim ağına dayalı ilişkinin, öğrencilerde güven oluşturucu bir etkiyi sağladığı söylenebilir.

Derinlik odaklı veri toplama

Araştırmanın temel amacı doğrultusunda ele alınan araştırma sorularının eleştirel düşünme becerileri gibi çok boyutlu ve kompleks bir içerik taşımasından kaynaklı araştırmada standart ölçme araçları yerine ayrıntılı ve derinlemesine veri toplama yoluna gidilmiştir. Ayrıca, eylem araştırmasına dayalı süreçte, araştırmacı uygulama sürecini anlayabilmek ve gerçekleştirilen uygulama ve müdahaleleri eleştirel yansıtmalar aracılığıyla geliştirebilmek amacıyla topladığı verilere sürekli karşılaştırmalı ve yorumlayıcı bir perspektifle yaklaşmıştır. Bu doğrultuda; uygulama öncesi, uygulama süreci ve sonrası olmak üzere farklı boyutlarda nitel veri toplandığı gibi ZOOM dersleri, öğrenci ürünleri, bireysel görüşmeler, odak grup görüşmeleri ve WhatsApp yazışmaları gibi birbirinden farklı veri toplama araçlarıyla derinlemesine veri toplama yoluna gidilmiştir.

Çeşitleme

Bu araştırmada "yöntem" ve "analiz çeşitlemesi" ile iki farklı çeşitlendirme kullanılmıştır. Yöntem çeşitlemesinde görüşme, odak grup görüşmesi ve doküman incelemesi kullanılmıştır. Analiz çeşitlemesinde "Derecelendirilmiş Puanlama Rubrikleri" aracılığıyla betimsel analiz ve ek olarak içerik analizi kullanılmıştır.

Uzman incelemesi

Bu amaçla Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri ve İlköğretim Okulöncesi Ana Bilim Dallarında görevli akademisyenlerden oluşan "geçerlik komitesi" nin görüş ve yorumları göz önünde bulundurulmuştur. Bu kapsamda komite üyeleriyle 2019, 2020 ve 2021 senelerinde olmak üzere toplamda altı toplantı gerçekleştirilmiştir. Toplantılarda, uygulamaya ilişkin tüm işlemler, komite üyeleri tarafından ayrıntılı şekilde değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Alınan kararlar doğrultusunda gerekli düzenlemeler araştırmacı tarafından yerine getirilmiştir.

Uzman incelemesi kapsamında gerçekleştirilen diğer bir uygulama veri toplama araçlarından toplanan verilerin başka bir uzman tarafından kodlanması ve iki kodlayıcı

arasındaki uyuşma oranının kontrol edilmesidir. Bu doğrultuda Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesinde, küresel yurttaşlık eğitimi ve eleştirel düşünme öğretimi konularında çalışmaları bulunan bir akademisyen, beş farklı veri toplama aracından (öğrenci ürünü, bireysel görüşme, odak grup görüşmesi, çevrimiçi grup tartışması, WhatsApp yazışmaları) elde edilen verileri analiz etmiştir. Miles ve Huberman'ın (1994, s.64) önerdiği güvenirlik formülü kullanılarak yapılan hesaplamalarda, kodlayıcılar arasındaki uyuşma oranının 0.90 olduğu belirlenmiştir.

Katılımcı teyidi

Katılımcı teyidini sağlamak amacıyla, araştırmacı, bireysel görüşmelerin ve odak grup görüşmelerinin sonunda öğrencilerle yapılandırılmamış görüşmeler gerçekleştirmiştir. Sohbet atmosferinde ve *"teyit toplantısı"* işlevi gören bu aşamada, araştırmacı, veriden çıkardığı anlamları ve kendi yorumlarını öğrencilerle paylaşmış ve onlardan bunların geçerliğine ilişkin değerlendirme yapmalarını istemiştir.

Aktarılabilirlik

Nitel araştırmacının elde ettiği sonuçların benzer ortamlara aktarılabilirlik değerini ortaya koymasını ifade eder. Bu şekilde araştırmayı okuyan bireyler benzer ortamlara ve süreçlere ilişkin bir anlayış oluşturabilir ve kendi uygulamalarına daha deneyimli ve bilinçli yaklaşabilirler. Bu doğrultuda bir araştırmanın "aktarılabilirliği" ni sağlamak amacıyla amaçlı örneklem kullanılması ve ayrıntılı betimleme yapılması önerilmektedir (Erlandson ve diğerleri, 1993; Akt. Yıldırım&Şimşek, 2016, s.281).

Ayrıntılı Betimleme

Bulgular bölümünde temalar, kategoriler ve alt kategorileri oluşturan öğrenci yorumları kapsamında doğrudan alıntılar kullanmak suretiyle ayrıntılı biçimde ele alınmıştır. Bulguların sunulması aşamasında yorum yapılmamasına özen gösterilmiş, bulgular "Tartışma ve Sonuç" kısmında literatüre dayandırılarak tartışılıp düzenlenmiştir.

Amaçlı Örnekleme

Bu araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden "ölçüt örneklem" kullanılmıştır. Bu örnekleme yöntemindeki temel anlayış önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır. Bu konuyla ilgili detaylı bilgiye "Araştırmanın Katılımcıları" başlığında yer verilmiştir.

Tutarlık

Güvenirliğin odaklandığı alanlardan biri de tutarlığa verilen önemdir. Bu araştırmada tutarlığın sağlanması için "tutarlık incelemesi" yapılmıştır.

Tutarlık incelemesi

Bu araştırmanın literatür çalışmasına bakıldığında yurttaşlık kavramını kuramsal ve pedagojik çerçeveler olmak üzere iki farklı bağlamda, derinlemesine ele aldığı görülmektedir. Konuya ilişkin ele alınan kavramların çokluğu, görüşme formlarının, kompozisyonların ve rubriklerin yapılandırılması, uygulanması ve değerlendirilmesi sürecinde benzer bir kavramsallaştırma yaklaşımının sürdürülmesini sağlamıştır.

Teyit Edilebilirlik

Nitel araştırmada teyit edilebilirlik kavramı çerçevesinde ulaşılan sonuçların toplanan verilerle sürekli teyit edilmesi ve bu çerçevede okuyucuya mantıklı bir açıklama sunulması hedeflenir. Araştırmanın teyit edilebilirliğini değerlendirmek üzere "teyit incelemesi" stratejisi önerilmektedir (Erlandson ve diğerleri, 1993; Akt. Yıldırım & Şimşek, 2016, s.283).

Teyit incelemesi

Araştırmada ulaşılan yargıların, yorumların ve önerilerin ham verilere geri gidildiği zaman teyit edilip edilmediğine ilişkin teyit incelemesi amacıyla "geçerlik komitesi" ve Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesinde, küresel yurttaşlık eğitimi ve eleştirel düşünme öğretimi konularında çalışmaları bulunan bir akademisyenin değerlendirmelerine başvurulmuştur. Ayrıca tüm veri toplama araçları ve bu araçlardan elde edilen ham veriler, analiz aşamasında yapılan kodlamalar ve bu aşamada araştırmacının ele aldığı notlar MAXQDA 2020 nitel veri analiz yazılımında, gerekli bir inceleme talep edildiği taktirde incelenmeye hazır şekilde muhafaza edilmektedir.

3.8. Araştırmada Alınan Etik Önlemler

Bu araştırmada Patton'un (2014, s.408) önerdiği "etik konular kontrol listesi" göz önünde bulundurularak aşağıdaki önlemler alınmıştır.

1. Amacı açıklamak: Araştırmanın çalışma grubuna uygulama başlangıcında gerekli açıklamalar yapılmıştır.
2. Vaatler ve karşılıklılık: Uzaktan eğitim yoluyla gönülllüğe dayalı gerçekleştirilen bu araştırmanın katılımcılara sağlayacağı olası kişisel ve mesleki katkılar üzerine bilgi verilmiştir.
3. Risk değerlendirmesi: Araştırma sürecinin uzaktan eğitime dayalı olmasından kaynaklı öğrenciler üzerinde oluşabilecek psikolojik stres göz önünde bulundurularak, ZOOM toplantılarında motivasyonu artırıcı konuşma ve çalışmalara yer verilmiştir.
4. Gizlilik: Görüntü ve ses kayıt bilgilerinin hiçbir şekilde paylaşılmayacağı aynı zamanda araştırma raporunda kişisel bilgilerin kesinlikle yer almayacağı bilgisi verilmiştir.
5. Bilgilendirilmiş onam: Karşılıklı korunma ile ilgili olan bu madde kapsamında gerekli etik önlemler için resmi dayanak sağlanmıştır. Nevşehir'de uygulama yapılan üniversiteden araştırmanın yürütülmesiyle ilgili gerekli etik izinler alınmıştır (bk. **Ek 12**).
6. Tavsiye: Çalışma sırasında araştırmacının etik konular ile ilgili olarak danışmanlık alabileceği kişiler "Geçerlik komitesi"nde yer alan akademisyenler olmuştur.
7. Veri toplama sınırları: Veriler araştırma problemi temelinde araştırma sorularını kapsayan sınırlılıktadır. Odak grup görüşmelerinde ve ZOOM toplantılarında konuşma sırasında dikkat edilmesi gerekli kurallar hatırlatılmış ve öğrencilere rahatsızlık duyabilecekleri sorulara yanıt verme noktasında baskı yapılmamıştır.
8. Etik mi, Yasal mı? Söz konusu bu önlem yasa tarafından gerekli olanın ötesinde, çalışmayı yönlendiren etik felsefeyle ilgilidir. Buna göre araştırmacının öğretmenlik mesleğinde deneyimli ve donanımlı olmasının profesyonel etik davranış kodlarına sahip olması bakımından avantaj sağladığı düşünülmektedir. Ayrıca araştırmanın uzaktan eğitime dayalı olmasından kaynaklı dijital platformlarda dikkat edilmesi gereken kurallara dikkat çekilmiş, katılımcıların dijital okur-yazarlık seviyelerinin süreç içerisinde gelişmesine dikkat edilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde, araştırma soruları kapsamında bulgulara yer verilmiştir. İlk aşamada birinci araştırma sorusuna yönelik, *"eleştirel düşünme becerilerinin kazanımına yönelik planlama, uygulama, değerlendirme ve yansıtma çalışmalarına"* ilişkin bulgular ele alınmıştır. Bu doğrultuda, belirlenen altı eleştirel düşünme becerisini geliştirmeye yönelik beş eylem döngüsü kapsamında hazırlanan on eğitim uygulamasından elde edilen bulgular sunulmuştur. Ardından ikinci araştırma sorusu olan "*eleştirel düşünme becerilerinin kazanımına yönelik öğrencilerin yaşantı ve deneyimlerinin"* neler olduğuna ilişkin analiz bulguları sunulmuştur. Üçüncü kısımda üçüncü araştırma sorusu kapsamında, *"öğrencilerin uygulama sürecinin yapısına ve işleyişine yönelik algıları"*yla ilgili analizi bulguları sunulmuştur. Son kısımda, dördüncü araştırma sorusu kapsamında "*uygulama sürecinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinde nasıl bir değişim/dönüşüm sağladığı*" na ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Eleştirel Düşünme Becerilerinin Kazanımıyla İlgili Planlama, Uygulama, Değerlendirme ve Yansıtma Çalışmalarına İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmanın ilk araştırma sorusuna ilişkin bulgular yer almaktadır. *"Eleştirel düşünme becerilerinin kazanımına yönelik planlama, uygulama, değerlendirme ve yansıtma çalışmaları nelerdir?"* sorusuna ilişkin bulgular, beş eylem döngüsü içerisinde ele alınan 10 eğitim uygulamasından toplanan verilerin betimsel ve içerik analizleriyle analiz edilmesine dayalı elde edilen bulgulardır.

4.1.1. Birinci Eylem Döngüsüne İlişkin Bulgular

Bu ilk döngüde, araştırma boyunca temel yöntem olarak kullanılacak iki stratejiden ilki olan ***"Argümantasyona Dayalı Eleştirel Düşünme Sistematiğini Keşfetme"*** için eyleme geçilmiştir. Bu kapsamda çalışılan eleştirel düşünme becerilerinden ilki "*Argüman, Açıklama ve Görüşleri Analiz Etme ya da Değerlendirme*", ikincisi "*Kendi Perspektifini Geliştirme: Argüman Geliştirme ve Ayrıntılandırma*" dır. Birinci Eylem Döngüsüne ait bulgular, 27 Ekim 2020 ile 14 Kasım 2020 tarihleri arasında üçü ders saatinde; birii ders saaati dışında olmak üzere toplamda dört saatlik ZOOM

toplantıları, öğrenci ürünleri ve bu öğrenci ürünlerinin betimsel analizinde kullanılan *"Dereceli Puanlama Rubriği"* aracılığıyla toplanan verilerin analiz edilmesine dayalıdır.

Birinci Eylem Döngüsü kapsamında **Birinci, İkinci** ve **Üçüncü Uygulamalar** gerçekleştirilmiştir.

4.1.1.1. Uygulama 1

Birinci Uygulamada ele alınan eleştirel düşünme becerisi **"*Argüman, Açıklama Görüşleri Analiz Etmek ya da Değerlendirmek*"** tir. Bu beceriyle ilgili ZOOM dersi yapılmış, **"*Argümanı Bulma"*** başlıklı çalışma kağıdı uygulanmıştır

ZOOM Dersi (27 Ekim 2020)

27 Ekim 2020 tarihinde gerçekleşen ilk uygulama, günümüz dünya sorunlarından "*Salgın ve Bulaşıcı Hastalıklar*" konusu temelinde hazırlanmıştır. Öğrenciler konu içeriğini, ***Perculus*** (uygulama yapılan üniversitenin çevrimiçi ders platformu) üzerinden, dersi yürüten akademisyenle teorik çerçevede ele aldıktan sonra araştırmacıyla ZOOM üzerinden bir araya gelmiştir. Araştırmacı, bu aşamada öğrencilere "Argümanı-diğer materyali ayırt etme" temelli eleştirel düşünme yaklaşımının gerekliliğini vurgulayan ve yönteme ilişkin anahtar kavramların yer aldığı bir powerpoint sunusu aracılığıyla bilgiler vermiştir. "*Argümanın*" tanımı, işlevi, önemi hakkında bilgiler vermiştir. Yöntemin, günümüz dünya sorunlarını anlama ve yorumlama noktasında işlevini vurgulamıştır. Örnekler üzerinden bir paragrafın "*argüman*" bildirip bildirmediği ile ilgili sınıfça kısa çalışmalar yapılmış, yazılı bir metnin argüman içerip içermediğiyle ilgili dikkat edilmesi gereken kritik noktalar vurgulanmıştır. Ders boyunca araştırmacı öğrencilere 10 defa soru yöneltmiş, bilişsel buradalıklarını canlı tutmaya çalışmıştır. Öğrencilerden yapmaları beklenen "*Salgın ve Bulaşıcı Hastalıklar*" konulu 10 kısa paragrafın yer aldığı bir çalışma yaprağı hakkında bilgi vermiştir. Birbirinden farklı 10 paragrafın yer aldığı *"Argümanı Bulma"* çalışmasında, öğrencilerden bu paragrafların argüman bildirip bildirmediğini belirlemeleri istenmiştir (bk. **EK 1.**).

Uygulama kapsamında öğrencilerle gerçekleştirilen ZOOM dersi içerik analiziyle çözümlenmiş, elde edilen bulgular Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5.

Birinci Uygulama: ZOOM Dersine İlişkin Bulgular

Temalar	**Kategoriler**	**f**
Sessizlik	Sorulan soruya yanıt verilmemesi	8
	Konuşma ve yorum yapmaktan kaçınma	5
Bilişsel Buradalık: Yanıt Verme- Yorum Yapma	Derste görüş beyan etme- sorulan soruyu yanıtlama	5
Rasyonalist Epistemoloji	Argümanı kanıtla ilişkilendirme	2

Tablo 5'e bakıldığında Uygulama I. ZOOM dersi içerik analizine ilişkin bulgular yer almıştır. Buna göre öğrencilerle ilgili ortaya çıkan temalara bakıldığında "***Sessizlik***" **(f:13),** "***Bilişsel Buradalık: Yanıt Verme- Yorum Yapma"*** **(f:5)** ve "***Rasyonalist Epistemoloji***" **(f:2)**, olduğu görülmektedir.

"Sessizlik" temasının kategorilerine bakıldığında öğrencilerin "sorulan soruya yanıt vermedikleri" görülmektedir.

"Sorulan soruya yanıt verilmemesi" ile ilgili öğrenci yorumları şu şekildedir:

Araştırmacı: *"... sizce bu kelimeler arasında ortak bir ilişki var mı arkadaşlar? Varsa ne olabilir?.....(sessizlik). Peki, devam edelim, konuşmak isteyen yok herhalde.*

Tablo 5'te yer alan ***"Bilişsel Buradalık: Yanıt Verme- Yorum Yapma"*** temasının kategorilerine bakıldığında bunların "derste görüş beyan etme- sorulan soruyu yanıtlama" şeklinde olduğu görülmektedir.

K11: *"Hocam, aslında şey… Konuşmak istiyorum ama mesela ben, siz de bir şey diyorsunuz, sanki lafınızı kesecekmiş gibi bir şey hissedince konuşmaya çekiniyorum bazen".*
K4: *"Hocam, haftaya hazırlıklı gelelim bence ve haftaya daha iyi oturacağını düşünüyorum ben"*

Tablo 5'te yer alan öğrencilerle ilgili son tema ***"Rasyonalist Epistemoloji"*** dir. Bu tema kapsamında öğrencilerin "argümanı kanıtla ilişkilendirdikleri" görülmektedir.

"Argümanı kanıtla ilişkilendirme" ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Hocam, okudum yazıyı ama tam olarak argüman olarak görmedim bunu, sanki kendi fikrini belirtmiş hani. Doğruluğu, gerçekliği birazcık… nasıl diyeyim.. kanıtlanamayabilir… sanki biraz daha öznel bir düşünce olmuş bu" **K11**

Öğrenci Ürünleri

1. ***"Argümanı Bulma"***

"***Argümanı Bulma***" çalışmasında, öğrencilerden verilen paragrafların argüman bildirip bildirmediğini belirlemeleri istenmiştir (bk. **EK 1**). Birinci Uygulama ZOOM dersi sonrasında 23 öğrencinin yanıtladığı "***Argümanı Bulma"*** çalışmasında öğrencilerin en çok hata yaptığı üç soru Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6.

Birinci Uygulama: "Argümanı Bulma" Çalışmasında Sıklıkla Hata Yapılan Paragraflar

No.	Paragraf Metni	Argüman Bildirme Durumu	Doğru Yanıt Sayısı	Yanlış Yanıt Sayısı
1.	"Business Insider adlı haber sitesinde Aylin Woodward tarafından kaleme alınmış çarpıcı değerlendirme Çin'in Vuhan eyaletinde ortaya çıkan Korona virüsü ile 2003 yılında ortalığı ölümcül şekilde kasıp kavurmuş SARS virüsü arasındaki ortak noktaya dikkat çekmekte. Her iki salgının da çıkış-başlangıç yeri, çok büyük ihtimalle Uzak Doğu'da geçmişten bugüne yaygın ve popüler olan açık hayvan pazarları. Çin'in dışında Kore, Hong Kong, Endonezya, Filipinler ve daha pek çok ülkede karşımıza çıkan bu açık hayvan pazarlarının İngilizcesi 'Wet Market'; yani 'Islak Pazar'".	✓	11	12
6.	"Ekonomik büyüme, nüfus artışı, göçler ve kentleşmenin aşırı artışı ile hem salgın hastalıklar daha fazla görülebilecek, hem de su kıtlığı yüzünden hijyene ve sağlık hizmetlerine erişimde büyük sıkıntılar yaşanmaya başlanacaktır. Tüm bunlar, yalnızca toplum sağlığı perspektifinden bakıldığında bile, önüne geçilememesi durumunda iklim değişikliğinin insanlık için oldukça yıkıcı etkileri olabileceğini gayet açık biçimde gözler önüne sermektedir".	✓	11	12
7.	"Tarihçiler bugün salgın hastalıkları birçok toplumsal değişime yol açan ve onları hızlandıran önemli bir etken; hatta salgınların uzun vadeli etkilerinin ilk başta göze çarpmaması nedeniyle adeta bu değişimlerin ardında yatan bir "gizli özne" olarak görüyorlar. Örneğin, Orta Çağ Avrupa'sında krallıkların politik güçlerinin daha küçük coğrafi bölgeleri kapsaması ve ekonomide büyüme yerine kendi kendine yetme dönemine geçilmesinde o dönemin her toplumsal ve ekonomik kesiminden yüzlerce can alan Veba'nın büyük bir rolü var. Soylu aileler, kendilerini yalnızca düşman ordulardan veya haydutlardan değil, halkı kasıp kavuran Veba'dan da korumak için kalın ve yüksek duvarlı kalelerin ve şatoların arkasına çekiliyorlardı bu dönemde".	X	11	14

Tablo 6'da "Argümanı Bulma" çalışmasında öğrencilerin sıklıkla hata yaptığı üç paragrafa ilişkin bilgiler gösterilmiştir. Buna göre birinci paragrafa bakıldığında herhangi bir görüşe yer verilmediği için herhangi bir argüman bildirmediği, daha çok Korona virüsle ilgili özet bilgi ve tanıma yer verdiği görülmektedir. 11 öğrencinin bu soruyu "doğru" olarak yanıtladığı, 12 öğrencinin ise "hatalı" yanıtladığı görülmektedir.

Tablo 6'da yer alan ve öğrencilerin sıklıkla hatalı yanıt verdiği ikinci paragrafa bakıldığında, olgusal açıklamalarla birlikte kişisel çıkarımlarda bulunmasından kaynaklı "argüman" bildirdiği görülmektedir. Öğrencilerin 11'i bu paragraf için "doğru" yanıt verirken, 12 öğrencinin hatalı yanıt verdiği görülmektedir.

Tablo 6'da yer alan son paragrafa bakıldığında içerik bakımından "argüman" bildirmediği ancak tarihçilerin neden salgın hastalıkları toplumsal değişime yol açan bir "gizli özne" olarak gördüklerinin sebebini açıklama-çıkarsama yaparak anlattığı görülmektedir. Bu soruya 11 öğrenci doğru yanıt verirken, 14 öğrenci hatalı yanıt vermiştir. Diğer bir ifadeyle 23 öğrencinin 14'ü, hatalı biçimde bu paragrafın "argüman" bildirdiğini belirtmiştir.

Öğrencilerin birinci hafta itibariyle yapmaya başladığı bu çalışmaya bakıldığında *özet*, *tanım, açıklama-çıkarsama* ve *olgusal ifadeler* noktasında, bu öğeleri fark edemedikleri ve "*argümanı*" fark etme noktasında oldukça zayıf oldukları görülmektedir.

Bu noktada öğrencilerin yazılı bir materyalin argüman bildirip bildirmediği, dikkat edilmesi gereken temel noktaların neler olduğu ve yazılı ya da sözlü bir materyalde argümanın nasıl ayırt edileceği hakkında pratik bilgilendirmelere ihtiyaç duyduğu görülmektedir. Argümanı daha etkin şekilde ayırt edebilmeleri amacıyla argümanın iç içe bulunduğu diğer öğelerin; giriş, arkaplan bilgisi, tanım, açıklama-çıkarsama, özet gibi, bu öğelerin içeriği ve nasıl ayırt edilebileceği hakkında bilgilendirmeleri kapsayan, argümanı ve iç içe yer aldığı diğer öğeleri ayırt etmeye yönelik uygulamaya dayalı bir eylem planı hazırlanmış ve İkinci Uygulamada uygulanmıştır.

4.1.1.2.Uygulama 2

İkinci Uygulamada ele alınan eleştirel düşünme becerisi **"*Argüman, Açıklama Görüşleri Analiz Etmek ya da Değerlendirmek*"** tir. Bu beceriyle ilgili ZOOM dersi yapılmış, öğrenci ürünleri olarak da "***Argümanı- Diğer Materyali Ayırt Etme Formu"*** ve yazı yazmaya hazırlık oluşturması amacıyla "***Yazma ve Dinleme Formu***" uygulanmıştır.

ZOOM Dersi (3 Kasım 2020)

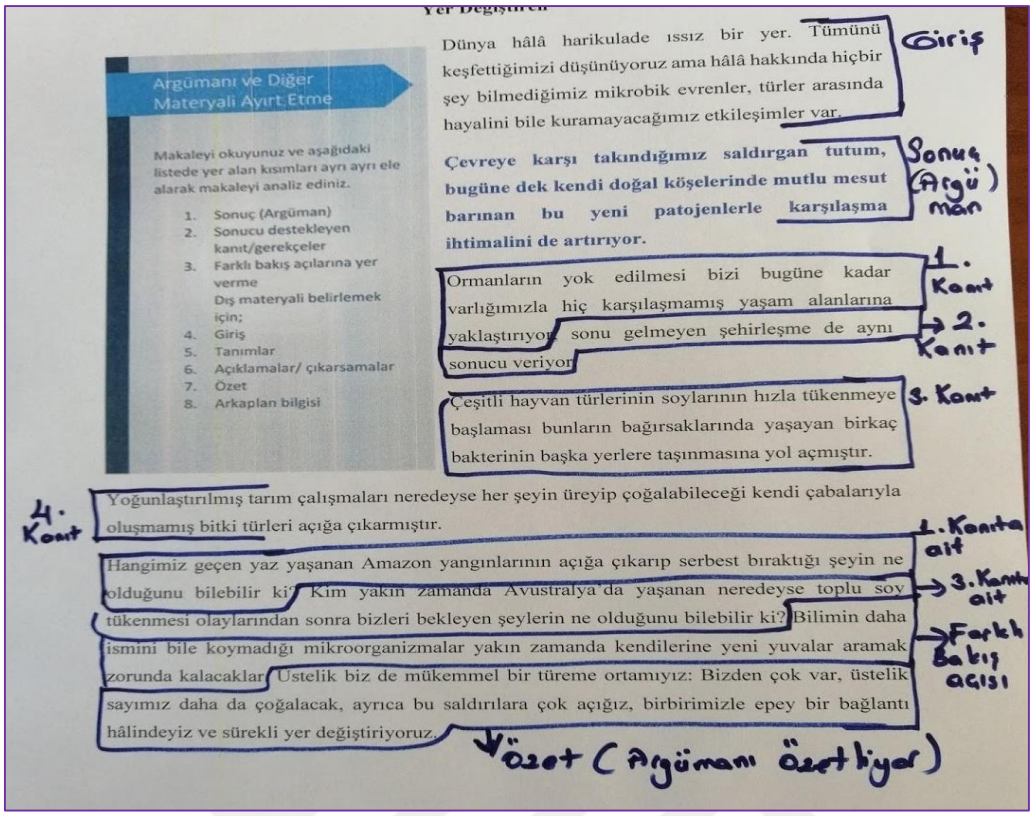
3 Kasım 2020 tarihinde gerçekleşen ZOOM dersinde, günümüz dünya sorunlarından "*Beşeri Çevre ve Sorunları"* konusu ele alınmıştır. Öğrenciler bu ikinci uygulamada, dersi yürüten akademisyenle ***Perculus*** (üniversitenin çevrimiçi ders platformu) üzerinden bir araya gelmeden önce ilk olarak araştırmacıyla ZOOM üzerinden

bir araya gelmiştir. Araştırmacı, önceki hafta ele alınan "güvenilir bilgiye ulaşma" ve "argümana dayalı görüş bildirmeyle" ilgili değinilen noktaları özetlemiş ve öğrencilerden yapmaları beklenen "*Argümanı Bulma"* etkinliğinin cevap anahtarı hakkında bilgi vermiştir. Öğrencilerin sıklıkla hata yaptıkları paragrafları ayrı ayrı ele alarak dönütler vermeye çalışmıştır. Öğrencilerin derse aktif katılmaları noktasında öğrencilerin ismini belirterek sorular sormaya, uygulamanın faydaları hakkında bilgiler vermeye çalışmıştır. Araştırmacı, bu derste, "*Argüman, açıklama görüşleri analiz etmek ya da değerlendirmek*" eleştirel düşünme becerisini alt göstergeleri ve değerlendirme ölçütleriyle birlikte tanıtmış ve dersin ölçme ve değerlendirme sürecinde bu ölçütlerin kullanılacağını ve dolayısıyla öğrencilerden bu ölçütlere dikkat etmeleri gerektiğini vurgulamıştır.

Öğrenci Ürünleri:

1."Argümanı-Diğer Materyali Ayırt Etme"

Dersin ikinci aşamasında "*Argüman, açıklama görüşleri analiz etmek ya da değerlendirmek*" becerisi kapsamında öğrencilerden yapmaları beklenen çalışmalar hakkında bilgiler verilmiştir. Bu aşamada ilk olarak "***Argümanı- Diğer Materyali Ayırt Etme"*** formu tanıtılmış ve bu kapsamda kısa bir deneme üzerinde argümanı diğer materyalden nasıl ayırt etmeleri gerektiğiyle ilgili örnek bir çalışma yapılmıştır. Bu amaçla kullanılan kısa deneme *Şekil 21*'de gösterilmiştir.



Şekil 21. ZOOM oturumunda "*argümanı- diğer materyali ayırt etme"* ile ilgili kullanılan örnek çalışma

Şekil 21'de "***Argümanı- Diğer Materyali Ayırt Etme***" çalışmasıyla ilgili ZOOM oturumunda örnek olarak kullanılan deneme çalışması yer almıştır. Deneme yazısının üzerinde argüman cümlesinin hangisi olduğu, dayandığı kanıtlar ve diğer materyal öğelerinin hangileri olduğu gösterilmiştir. ***"Argümanı- Diğer Materyali Ayırt Etme"*** formu "Derecelendirilmiş Puanlama Rubrikleri" aracılığıyla betimsel analizle analiz edilmiştir (bk**. EK. 2.1**). Bu kapsamda öğrencilerin "Derecelendirilmiş Puanlama Rubriğinde" yer alan ölçütleri karşılama durumu Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7.

İkinci Uygulama: Öğrencilerin "Derecelendirilmiş Puanlama Rubriğinde" Yer Alan Ölçütleri Karşılama Durumu

Ölçütler	Doğru Yanıt	Kısmen Doğru Yanıt	Yanlış Yanıt	Yanıtsız
Argümanı bulma	10	-	7	-
Sonucu destekleyen kanıt ve gerekçeleri bulma	3	11	2	-
Farklı bakış açılarına yer verilip verilmediğini bulma	6	-	9	2
Girişi bulma	13	-	2	2
Tanımları bulma	8	-	5	4
Açıklama&çıkarsamaları bulma	4	2	9	2
Özetleri bulma	6	-	9	2
Arkaplan bilgisini bulma	1	-	5	11

Tablo 7'de ***"Argümanı- Diğer Materyali Ayırt Etme"*** formunun betimsel analizinde kullanılan "Derecelendirilmiş Puanlama Rubriği" ve öğrencilerin rubrikte yer alan ölçütleri karşılama durumuna ilişkin betimsel bulgular gösterilmiştir. Buna göre ***"girişi bulma"*** ölçütünü (f:13); ***"argümanı bulma"*** ölçütünü (f:10); "***tanımları bulma***" ölçütünü (f:8) öğrenci karşılamıştır. ***"Sonucu destekleyen kanıt ve gerekçeleri bulma"*** ölçütünü kısmen karşılayan öğrenci sayısı (f:11)'dir. ***"Farklı bakış açılarına yer verilip verilmediğini bulma"***; ***"açıklama&çıkarsamaları bulma"*** ve ***"özetleri bulma"*** ölçütlerinin her birini karşılayamayan öğrenci sayısı (f:9)'dur. ***"Arkaplan bilgisini bulma"*** ölçütünü yanıtsız bırakan öğrenci sayısı (f:11)'dir.

"Argümanı bulma" ölçütünü doğru yanıtlayan öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Eğer benmerkezciliğimizi bir kenara bırakmayı başarabilseydik bu mikropların bizim peşimize düşmediğini, tam tersine bizim hareketlerimizin onları gün yüzüne çıkardığını fark ederdik" **K20**

"Argümanı bulma" ölçütünü yanlış yanıtlayan öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Ebola virüsü kolaylıkla insanlara da bulaştırabilecek gorillerle yarasalarla arasındaki temas agaçlarda aşırı sayıda olgun meyve bırakılması ile olası bir hâl almıştır" **K26**

"Sonucu destekleyen kanıt ve gerekçeleri bulma" ölçütünü kısmen doğru yanıtlayan öğrenci yanıtı şu şekildedir:

1. Salgın sadece bir semptomdur, asıl enfeksiyon ekosistemimizdir.
2.Ebola virüsü ile kolaylıkla insanlara da bulaşabilecek goriller ve yarasalar arasındaki.... (3. paragrafı)
3. Batı Afrika ülkelerinde aralarında yarasaların da bulunduğu vahşi hayvan tüketiminde artış olmadı

4. Bunların dışında başka bir pandemi, hatta bugün yaşadığımızdana daha kötüsü bile bekliyor olabilir, üstelik bunların temeli başka uzak şeylere dayanıyor gibi görünmesine rağmen gerçekte ve her zaman kaçınılmaz bir biçimde bize ve bizim yıkıcı davranışlarımıza dayanır.

K18

"Farklı bakış açılarına yer verilip verilmediğini bulma" ölçütünü doğru yanıtlayan öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"*Kitabın dışında kendime şu anda yaşananların daha önce de yaşandığını ve yeniden yaşanacağını vurgulama hakkı tanıdım*" **K21**

"Farklı bakış açılarına yer verilip verilmediğini bulma" ölçütünü yanlış yanıtlayan öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Farklı bakış açıalrına yer vermiş mi? Varsa nerede vermiş?

-Vermiş. Etki ve tepki zincirlemesinin her zaman devam edebileceğini ve başka sorunları beraberinde getirebileceğini anlattığı paragraf" **K30**

"Girişi bulma" ölçütünü doğru yanıtlayan öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"*Virüsler, çevresel yıkımla birlikte mülteciye dönüşen birçok şeyden biridir. Bunların yanında bakteri, mantar ve tek hücreli hayvanlarıda sayabiliriz*" **K15**

"Girişi bulma" ölçütünü yanlış yanıtlayan öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"*Artan gıda ihtiyacı milyonlarca insanı normalde rahat bırakılması gereken hayvanları yemeye itiyor*" **K26**

"Tanımları bulma" ölçütünü doğru yanıtlayan öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Virüsler çevresel yıkımla birlikte mülteciye dönüşen birçok şeyden biridir. Yarasalar Ebola hastalığı taşıyıcılarındandır" **K16**

"Tanımları bulma" ölçütünü yanlış yanıtlayan öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"*Ebola veriyorsünü kolaylıkla insanlara da bulaştırabilecek gorillerle yarasalar arasındaki temas, ağaçlarda aşırı sayıda olgun meyve bırakılmasıyla daha olası bir hal almıştır, Bunun nedeni sıradışı yağmurların ve kurak mevsimlerin gittikçe artan şiddetlerle birbirini takip etmesindendir ki bunun nedeni de iklim değişikliğidir*" **K28**

"Açıklama&çıkarsamaları bulma" ölçütünü doğru yanıtlayan öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Çünkü tüm bunların sonunda bir başka pandemi, hatta bugün yaşadığımızdan daha bile kötüsü bekliyor olabilir; üstelik bunların temeli bizden çok uzakta başka şeylere dayanıyor gibi görünmesine rağmen gerçekte her zaman ve kaçınılmaz bir biçimde bize ve bizim yıkıcı davranışlarımıza dayanırlar" **K20**

"Açıklama&çıkarsamaları bulma" ölçütünü yanlış yanıtlayan öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Bunun nedeni sıra dışı yağmurların ve kurak mevsimlerin gittikçe artan şiddetlerle birbirini takip etmesindendir ki bunun nedeni de iklim değişikliğidir" **K15**

"Özetleri bulma" ölçütünü doğru yanıtlayan öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"*Salgın sadece bir semptomdur, asıl enfeksiyon ekosistemimizdir. Eğer ben merkezciliğimizi bırakırsak....bizim hareketlerimizin onları gün yüzüne çıkardığını fark ederdik*" **K18**

"Özetleri bulma" ölçütünü yanlış yanıtlayan öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"*Artan gıda ihtiyacı milyonlarca insanı normalde rahat bırakılması gereken hayvanları yemeye itiyor"* **K3**

"Arkaplan bilgisini bulma" ölçütünü doğru yanıtlayan öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Bir zincirleme doğrultusunda insanların uzak durması gereken hayvanları rahatsız etmesi ile farklı hastalıkların ortaya çıkması" **K2**

"Arkaplan bilgisini bulma" ölçütünü yanlış yanıtlayan öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Salgın sadece bir semptomdur. Asıl enfeksiyon ekosistemimizdedir" **K20**

Öğrenci yanıtlarına genel olarak bakıldığında; hata yapılan ölçütlerin "argümanı bulma", "farklı bakış açılarına yer verilip verilmediğini bulma", "açıklama ve çıkarsamaları bulma", "özeti bulma" ve genelde yanıtsız bırakılan "arkaplan bilgisini bulma" olduğu görülmektedir. Öğrencilerin bu ölçütlerle ilgili bir karmaşıklık yaşadığı net şekilde söylenebilir. Öğrencilerin argümanı ayırt etmeyle ilgili hata yapmasının sebebi, temel argümanla, açıklama-çıkarsama ifadelerini birbirine karıştırmasıdır. Bu karmaşa ise esasında yazarın bakış açısını fark edememeleriyle ilgilidir. Yazarın ileri sürdüğü tezi ayırt edebilmeleri, ortaya koyduğu kanıt ve dayanakların farkına varmaları

ve yazarın bu dayanakları bütünsel bir akıl yürütmeyle nasıl bir araya getirip sonuca (tez ileri sürme) ulaştığını fark etmelerini gerektirmektedir. Diğer yandan öğrenciler *argüman* bildiren bir ifadeyle *açıklama-çıkarsama* bildiren bir ifade arasında nasıl bir fark olduğunu da bilmemektedir. Nitekim "*sonucu destekleyen kanıt ve gerekçeleri bulma*" ölçütünü kısmen karşılamalarının sebebi, yazının içeriğindeki açıklama-çıkarsama ifadelerini ayırt edebilmeleri ancak bu ifadelerin nasıl bir amaç doğrultusunda kullanıldığını fark edememeleriyle ilgilidir. Bunu fark edemedikleri için yazıdan rastgele *açıklama-çıkarsama* bildiren tek bir ifadeye yer vermişlerdir. Yazarın bakış açısını ayırt edemedikleri için de yazının farklı bakış açısı içerip içermediğini belirleyememişlerdir. Öğrenciler kişisel deneyimler ve bireysel gözlemlerin farklı bakış açısı olarak ele alınabileceği bilgisine sahip olmadıkları için de yazı içeriğindeki farklı bakış açısını ayırt edememişlerdir. Bu noktalarda, bir sonraki uygulamada öğrencilere farklı bakış açılarının neler olabileceğiyle ilgili eleştirel düşünme çerçevesinde bilgilendirme yapılması, *argüman, açıklama-çıkarsama*, *tanım*, *özet* gibi öğelerin kapsamı, yazı yazmadaki işlevleri hakkında bilgilendirme yapılması ve örnekler aracılığıyla pekiştirilmesi, çalışmalarda ortaya koydukları karmaşıklıklarla ilgili dönüt verilmesi ve örnekler üzerinde uygulamalı şekilde yazarın bakış açısının nasıl ayırt edilebileceğiyle ilgili bireysel ve toplu (ZOOM toplantısında) çalışmalar yapılmasına gereksinim duyulmuştur.

2. Yazı Yazmaya Hazırlık: "Yazma ve Dinleme Formu"

"***Argümanı- Diğer Materyali Ayırt Etme***" formu açıklandıktan sonra "***Yazma ve Dinleme Formu***" (bk. **EK 2**) tanıtılmış, nasıl doldurulması gerektiğiyle ilgili bilgiler verilmiştir. Öğrencilerin yazı yazmaya hazırlık yapmaları amacıyla doldurdukları "***Yazma ve Dinleme Formu***" betimsel ve içerik analizi aracılığıyla analiz edilmiştir.

Öğrencilerin yazı yazmaya hazırlık olması amacıyla doldurdukları ***"Yazma ve Dinleme Formu***"nu 13 öğrenci doldurmuştur. Bu formların içerik analizi aracılığıyla analiz edilmesiyle elde edilen bulgular Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8.

İkinci Uygulama. Yazı Yazmaya Hazırlık: "Yazma ve Dinleme Formu"na İlişkin İçerik Analizi Bulguları

Temalar	Kategoriler	f
Fikir Geliştirme (f:6)	İnsanlığın kendi sonunu hazırladığı tezi	3
	Nüfus politikasının gerekliliği tezi	2
	İnsanın doğal yapıya aykırı yaşadığı tezi	1
Kapsamlı Olmayan Kavrayış (f:6)	Sebepler ve konunun ayrıntılarına değinmemek	4
	Doğa tahribatını tek yönlü ve milliyetçi bağlamda ele almak	1
	Olgusal ifadeleri tekrar etmek	1
Kapsamlı Bakış Açısı (f:3)	Tüketim bağımlılığını dile getirme	2
	Rekabetçi ekonomik politiğe dikkat çekmek	1

Tablo 8'de yazı yazmaya hazırlık amacıyla öğrencilerin doldurdukları ***"Yazma ve Dinleme Formu***"na ait içerik analizi bulguları yer almaktadır. 13 öğrencinin katılım sağladığı formlarda ortaya çıkan temalar "*Fikir Geliştirme*" (f:6), "*Kapsamlı Olmayan Kavrayış*" (f:6) ve "*Kapsamlı Bakış Açısı*" (f:3) dır.

Tablo 8'de yer alan ***"Fikir Geliştirme"*** temasının (f:6) kategorilerine bakıldığında üç öğrenci "insanlığın kendi sonunu hazırladığı tezi"ni, iki öğrenci "nüfus politikasının gerekliliği tezi" ni, bir öğrenci ise "insanın doğal yapıya aykırı yaşadığı" tezini ileri sürmüştür.

"***İnsanlığın kendi sonunu hazırladığı tezi***" kategorisine ilişkin öğrenci yanıtları şu şekildedir:

"*Çevremize verdiğimiz zararların neticesinde ara ara doğa tarafından uyarılmaktayız. Daha kötüsü olarak bu uyarılar süreklilik kazanmaya başlamıştır. Buna yol açanda biziz bunun zararını çeken de/çekecek olan da"* **K30**

"***Nüfus politikasının gerekliliği tezi***" kategorisine ilişkin öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Dünya nüfusunun artması tarımla başlamıştır. İnsanlar o zaman da şimdiki gibi doyumsuz ve daha fazla kazanmak isteyen varlıklar olmuştur. Ülkeler, kendi çıkarlarına göre nüfus yapılarını planlıyorlar bunu yanlış ve doğru bir uygulama olmadığını düşünüyorum. Çünkü dünya nüfusunun artışında doğru bir denge sağlanamamaktadır. Burada dünya çapında bir nüfus planlaması yapılmalı. Artık nüfusun fazla olması bir güç

göstergesi değildir. Siyasi liderlerinin kendi ülkelerini değil, dümyayı, kaynakları, doğayı düşünerek nüfusu planlamaları gerekmektedir" **K22**

Tablo 8'de yer alan "***Kapsamlı Olmayan Kavrayış***" temasına (f: 6) bakıldığında dört öğrencinin "sebepler ve konunun ayrıntılarına değinmedikleri", bir öğrencinin "doğa tahribatını tek yönlü ve milliyetçi bağlamda ele aldığı", bir öğrencinin olgusal ifadeleri tekrar ettiği" görülmektedir.

"***Sebepler ve konunun ayrıntılarına değinmemek***" kategorisine ilişkin öğrenci yanıtları şu şekildedir:
"*Sanayi Devrimi'nin olmasını destekliyorum. Çünkü o olmasaydı şu an ki gelişmelerin hiçbiri olmazdı. Teknolojik alan olsun, sağlık olsun, eğitim olsun...Fakat bu devrimin yanında getirdiği sorunlar da vardı. Bunlar fiziki ve beşeri olmak üzere ikiye ayrılıyordu. Daha da ayrıntılı anlatacak olursam, fiziki olan doğal afetler; beşeri olanlar da insanın yaptığı sorunlar oluyor*" **K11**

"***Doğa tahribatını tek yönlü ve milliyetçi bağlamda ele almak***" kategorisine ilişkin öğrenci yanıtı şu şekildedir:
"Bugün neden bu sorunlarla karşı karşıya kaldığımızı görmek için tarihsel süreci incelediğimizde görmek mümkün. Örneğin Anadolu'daki orman varlığını ele alalım. Bir keresinde okuduğum yazı geldi aklıma: "Edirne'den ağaca tutunarak hareket eden bir maymun Hakkari'ye kadar ayağı yere değmeden gidebileceğini ifade ediyordu". Anadolunun nasıl değiştiğini bu örnekten görmek mümkün. Yaşadığımız bu topraklarda çok büyük medeniyetler devletler kurulmuştur (Hititler, Roma gibi) **K22**

Tablo 8'de yer alan son tema ***"Kapsamlı Bakış Açısı"*** temasına bakıldığında iki öğrencinin "tüketim bağımlılığını dile getirdiği", bir öğrencinin ise "rekabetçi ekonomik politiğe dikkat çektiği" görülmektedir.

"***Tüketim bağımlılığını dile getirme***" kategorisine ilişkin öğrenci yanıtı şu şekildedir:
"İnsanların, çevreye vermiş olduğu zarar geçmişten günümüze hızla artmıştır, artmaya da devam edecektir. Bu da insanların yaşam alanlarının gittikçe olumsuzlaşmasına neden olacaktır. Teknoloji ve endüstrileşmeyle birlikte çevreye verilen zarar insanların yaşamlarında önemli yeri olan havaya suya zarar vermektedir. Günümüz insanları artık

ihtiyaçlarından fazlasını tüketmektedir. Ne yazık ki tüketim toplumu haline gelmiştir artık" **K21**

"***Rekabetçi ekonomik politiğe dikkat çekmek***" kategorisine ilişkin öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"*Sınırlı kaynaklar ve sınırsız ihtiyaçlar da dünyanın bu nedenli kötü gidişatına sebep olan faktörlerindendir. Daha çoğu, daha iyisi veya kalitelisi gibi tercihlerin sınırsızlaşması insanlar arasında sonu gelmeyecek bir yarışa sebep olmuştur. Bu yarıştan doğal olarak en çok etkilenen çevremizle dünyamız olmuştur. Bağlı olduğumuz zincir halkasında yer aldığımız için yine en büyük zararı biz insanlar görecektir mutlaka*" **K30**

4.1.1.3. Uygulama 3

Üçüncü Uygulamada ele alınan eleştirel düşünme becerileri **"Argüman, açıklama görüşleri analiz etmek ya da değerlendirmek"** ve **"Kendi perspektifini geliştirme: varsayım, inanış ya da teoriler keşfetme ya da yaratma**" dır. Bu becerilerle ilgili iki ayrı ZOOM oturumu yapılmış, öğrenci ürünleri olarak da "***Argümanı- Diğer Materyali Ayırt Etme Formu"*** ve "***Yazma ve Dinleme Formu***" uygulanmıştır.

ZOOM Dersleri

Üçüncü uygulamada ZOOM dersleri 10-14 Kasım 2020 tarihlerinde iki ayrı oturumda gerçekleşmiştir. 10 Kasım 2020 tarihinde saat 08.30'da yapılan ilk oturumda araştırmacı önceki haftanın özetiyle derse giriş yapmıştır. Önceki hafta verilen çalışmanın (*Argümanı-Diğer Materyali Ayırt Etme*) nasıl analiz edilmesi gerektiğiyle ilgili gerekli açıklama ve bilgilendirmeyi yapmıştır. Yazarın deneme yazısında ele aldığı çıkarsamalara dikkat çekmiştir. Bu açıklamalardan sonra öğrencilerin sıklıkla yaptıkları hataları sırasıyla açıklamaya ve dönütler vermeye özen göstermiştir. Bu kapsamda öğrencilere farklı bakış açılarının neler olabileceğiyle ilgili bilgiler, örnekler sunmuştur. Farklı referans çerçevelerinin neler olabileceğini tanıtmaya çalışmıştır. Dersin ikinci aşamasında bu haftanın çalışılacak eleştirel düşünme becerisi olan "*Kendi perspektifini geliştirme: varsayım, inanış ya da teoriler keşfetme ya da yaratma*" becerisini gösterge ve değerlendirme ölçütleriyle birlikte tanıtmıştır. Bu beceriyle ilgili değerlendirme ölçütlerinin, ölçme ve değerlendirme puanının belirlenmesinde kullanılacağı bilgisini

vermiştir. Dönüt istemeleri halinde öğrencilerin kendisiyle özelden iletişime geçebileceğini belirtmiştir. Araştırmacı ders sürecinde öğrencilere ismiyle hitap ederek soru yöneltmeye ve öğrencilerin bilişsel buradalıklarını arttırmaya çalışmıştır. Ders sürecinde öğrencilerin yönelttiği tek bir soru olmuştur. Yöneltilen soru "*Vize, bu formlardan mı olacak*" şeklindedir.

14 Kasım 2020 tarihinde saat 20.00'de başlayan ikinci ZOOM oturumunda araştırmacı öğrencilerin yaptığı ortak hatalar temelinde dönütler vermeye çalışmıştır. Bu kapsamda öğrencilere doğrudan sorular yönelterek onları çevrimiçi öğrenme ortamına dahil etmeye çalışmıştır. Örnekler aracılığıyla "Argümantasyona dayalı eleştirel düşünme sistematiğini" anlaşılır kılmaya çalışmıştır. Önceki hafta öğrencilerin yapması beklenen çalışmayı satır satır okuyarak nasıl analiz edilmesi gerektiğini göstermiştir. 14 Kasım 2020 tarihli bu ZOOM oturumda öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamında ortaya koyduğu etkileşimlere ait temalar Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9.

Üçüncü Uygulama: Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenme Ortamındaki Etkileşimlerine İlişkin Bulgular

Temalar	**Kategoriler**	**f**
Soru Sorma	"Arkaplan bilgisi-açıklama arasındaki fark nedir?"	7
	"Çıkarsama tahmin değil mi?"	
	"Kanıtlar, açıklama işlevi mi görüyor?"	
	"Arkaplan bilgisi tam olarak nedir?"	
Yanıt Verme-Yorum Yapma	Sorulan soruya ilişkin yorum yapma/katkı sağlama	7
	Anladığını sesli olarak belirtme	
Karmaşıklık	Olgusal ifadelerin "açıklama-çıkarsamalarla" aynı anlama geldiğini var sayma	7
	Argümanı ve diğer materyali ayırt ederken karıştırdığını belirtme	
	Yazmadan önce internetten okumalar yaptığını belirtme	
	Verilen metni iyi okumadığını-anlamadığını belirtme	
	Çıkarsamayla özeti karıştırdığını belirtme	

Tablo 9'da 14 Kasım 2020 saat 20.00'de başlayan ZOOM oturumunda öğrencilerin ortaya koyduğu etkileşimlere ilişkin tema, kategoriler ve sıklık bilgileri yer almıştır. Tablo 9'a göre öğrencilerin ortaya koyduğu etkileşimler "***Soru Sorma***" (f:7), "***Yanıt Verme- Yorum Yapma***" (f:7) ve "***Karmaşıklık"*** (f:7) tır.

Tablo 9'da yer alan ***"Soru Sorma"*** temasıyla ilgili kategorilere bakıldığında öğrencilerin yönelttiği soruların arkaplan bilgisi, açıklama-çıkarsama ve kanıt temelinde olduğu görülmektedir.

Tablo 9'da yer alan "***Yanıt Verme-Yorum Yapma*"** temasına bakıldığında sorulan sorularla ilgili yorum yaparak katkı sağladıkları ve anlayıp anlamadıklarını sesli olarak belirttikleri görülmektedir.

Tablo 9'da yer alan "***Karmaşıklık"*** temasına bakıldığında öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamında anlayamadıkları ya da birbirine karıştırdıkları noktalar hakkında özeleştiri yaptıkları görülmektedir.

Öğrenci Ürünleri

1. "Argümanı-Diğer Materyali Ayırt Etme"

Üçüncü uygulamada "*Argümanı-diğer materyali ayırt etme"* amacıyla dünyada çiçek hastalığıyla mücadelede etkin bir rol oynayan epidemiyolog Larry Brilliant'ın "***The Case For Optimisim***" (İyimser Olmanın Nedeni) başlıklı TEDx konuşması verilmiştir. Bu çalışmayla ilgili kullanılan form **EK 3'**te gösterilmiştir. Öğrenci yanıtlarının analizinde "Derecelendirilmiş Puanlama Rubriği" (bk. **EK 2.1**.) kullanılmıştır. Bu kapsamda öğrencilerin "Derecelendirilmiş Puanlama Rubriğinde" yer alan ölçütleri karşılama durumu Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10.

Üçüncü Uygulama: Öğrencilerin "Argümanı ve Diğer Materyali Ayırt Etme Formu" Derecelendirilmiş Puanlama Rubriğinde Yer Alan Ölçütleri Karşılama Durumu

Ölçütler	Doğru Yanıt	Kısmen Doğru Yanıt	Yanlış Yanıt	Yanıtsız
Argümanı bulma	14	-	8	-
Sonucu destekleyen kanıt ve gerekçeleri bulma	12	6	4	-
Farklı bakış açılarına yer verilip verilmediğini bulma	11	-	11	-
Girişi bulma	19	-	3	-
Tanımları bulma	17	-	4	1
Açıklama&çıkarsamaları bulma	21	-	1	-
Özetleri bulma	13	-	7	2

Tablo 10'da ***"Argümanı- Diğer Materyali Ayırt Etme"*** formunun betimsel analizinde kullanılan "Derecelendirilmiş Puanlama Rubriği" ve öğrencilerin rubrikte yer alan ölçütleri karşılama durumuna ilişkin betimsel bulgular gösterilmiştir. Buna göre

"Açıklama&çıkarsamaları bulma" ölçütünü (f:21); ***"Girişi bulma"*** ölçütünü (f:19); ***"Tanımları bulma"*** ölçütünü (f:17) öğrenci doğru yanıtlamıştır. ***"Argümanı bulma"*** ölçütünü doğru yanıtlayan (f:14); yanlış yanıtlayan (f:8) öğrenci olmuştur. ***"Özetleri bulma"*** ölçütünü doğru yanıtlayan (f:13); yanlış yanıtlayan (f:7) öğrenci olmuştur. Öğrencilerin sıklıkla yanlış yanıtladıkları ölçütlerin; ***"Farklı bakış açılarına yer verilip verilmediğini bulma"*** (f:11); ***"Argümanı bulma"*** (f:8) ve ***"Özetleri bulma"*** (f:7) olduğu görülmektedir.

"Argümanı bulma" ölçütünü doğru yanıtlayan öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Konuşmacının argümanı nedir?

-Larry Brillant, dünyada karşılaştığı problemlere, sorunlara rağmen, iflah olmaz bir iyimser olmasının sırrını açıklayıp, bizlere "insanların her şeyin üstesinden geldiğini" söyleyerek bizi elinden geldiği kadar ikna etmeye çalışmasıdır" **K16**

"Argümanı bulma" ölçütünü yanlış yanıtlayan öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Konuşmacının argümanı nedir?

-İklim değişikliğinin sisteme olan etkisi iki ya da üç aşamalı olacaktır. Deniz yükseliğinin artmasına kuyularda ve toprakta tuz birikmesine neden olacaktır. Hızla artan nüfusla birlikte, en fakir ve en zayıflara orantısız biçimde zarar verecektir" **K20**

"Sonucu destekleyen kanıt ve gerekçeleri bulma" ölçütünü doğru yanıtlayan öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"*1. Dünya malının yüzde 40 ına sahip insanların yaşarken sorunları önlemek için kurulan kuruluşlara bağış yapması.*
2. Çiçek ve çocuk felci hastalığıñı yok etmemiz
3. Dini kuruluşların bilim ile hareket etmeye başlaması"

K10

"Sonucu destekleyen kanıt ve gerekçeleri bulma" ölçütünü yanlış yanıtlayan öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Argümanını desteklemek için hangi kanıt ve gerekçeleri kullandı?

-1)Her yıl fabrikalar ve otomobiller aracılığıyla piyasaya sürdüğümüz için altı milyar tondan fazla karbondioksit bu havanın güneşten ısıyı emmesine yardımcı olur. 2) Çünkü, hava koşullarında, sadece çok daha çeşitli güçlerle uğraşmıyoruz. Atom fizikçisinin karşılaştığından bile, ama hayatın kendisiyle" **K15**

"Farklı bakış açılarına yer verilip verilmediğini bulma" ölçütünü doğru yanıtlayan öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Konuşmacı olayların olumlu ve olumsuz yönlerine yer verdi. Dinleyicilerin iki açıdan da bakmasını sağlamaya çalıştı. Pekâlâ, gelin şimdi de iyimser olmak için elimizde olan sebeplere bir göz atalım. Bu kesit ve sonrası bunun kanıtıdır" **K5**

"Farklı bakış açılarına yer verilip verilmediğini bulma" ölçütünü yanlış yanıtlayan öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Evet . Al Gore filmi, Gandi'nin sözü ve Bill Clinton'un TED konuşması farklı bakış acısına örnek verilebilir" **K23**

"Girişi bulma" ölçütünü doğru yanıtlayan öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Dünyada karşılaştığımız problemlerden ve fırsatlardan bahsedeceğinden; ardından da tüm bunların iyimser mi kötümser mi olmamız gerektiği sorusunu soracağından; sonra da iflah olmaz bir iyimser olmasının sebebi oaln sırrı bizlerle paylaşacağından bahsetti" **K16**

"Girişi bulma" ölçütünü yanlış yanıtlayan öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Bugün yaşanan birçok olayın geçmişte üzerinde durulmuş olmasından, örneklerinden bahsedilmiştir. Çözüm üretilememiş olması gibi konulara değinilmiştir" **K30**

"Tanımları bulma" ölçütünü doğru yanıtlayan öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Küresel ısınma: egzoz vs gibi karbondioksit gazları atmosferin ısınmasına neden oluyor. Atmosferin ısınması ile mevsimler değişiklik gösteriyor buzullar eriyor deniz yükseliyor" **K10**

"Tanımları bulma" ölçütünü yanlış yanıtlayan öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Nükleer tehlikeye karşı savaşın sosyal sorumlu doktorlar, afet yardımına karşı inancımızı geri kazanmamızı sağlayan sınır tanımayan doktorlar" **K23**

"Açıklama&çıkarsamaları bulma" ölçütünü doğru yanıtlayan öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Açıklama: Geçen sene Afrika'da 600 milyon vahşi hayvan ve iki milyar kilo vahşi hayvan eti tüketildi. Çıkarsama: Bu etlerde gen haritası çıkarılmamış binlerce virüs bulunuyor. Bu virüslerin salgın hastalık oluşturma riski tam olarak bilinmiyor ama hayvanlardan insanlara geçen bulaşıcı hastalıklara davetiye çıkardığı kesin" **K18**

"Açıklama&çıkarsamaları bulma" ölçütünü yanlış yanıtlayan öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Günümüzde geçmişten çok daha farklı bir hareketin içindeyiz. Bu da dünyayı kurtarma hareketi. Ve bu sadece bir başlangıç. Beş hafta önce iş dünyasından bir grup aktivist, Teksas'ta bulunan bir tesisin kuracağı ve çevreyi büyük tehlike altına sokacak, kömür yakıtlı dokuz adet elektrik santralinin inşaatını durdurmak için bir araya geldi. Altı ay önce yine iş dünyasından bir grup aktivist, ekoloji tarihinde büyük sonuçlar verecek en önemli yasalardan biri olan AB32 sayılı yasanın kabulü için Kaliforniya'nın Cumhuriyetçi Valisine destek verdi" **K6**

"Özetleri bulma" ölçütünü doğru yanıtlayan öğrenci yanıtı şu şekildedir:
"Çiçek hastalığının ortadan kaldırılmış olması size umut vermeli, çünkü bu hastalık dünya tarihinin en korkunç hastalığıydı. Geçen yüzyılda, -- yani daha yedi sene önce sona eren yüzyılda – çiçek hastalığından yarım milyar insan hayatını kaybetti. Bu sayı dünya tarihindeki tüm savaşların, tüm bulaşıcı hastalıkların aldığı candan daha fazladır. 1967'deki Aşk Yazı'nda iki milyon insan çiçek hastalığından öldü. Yani tarihin derinliklerinde kalmış bir konu değil. İncil'de okuduğunuz çıban salgını çiçek hastalığıdır" **K4**

"Özetleri bulma" ölçütünü yanlış yanıtlayan öğrenci yanıtı şu şekildedir:
"Özet bilgi verdi. Teknoloji hızlı bir şekilde büyüyor. Bunların olumlu ve olumsuz yanlarını ele aldı. Olumsuz yanları savaşlara neden oluyor ve savaş için silahlar üretiliyor. Olumlu tarafı ise hastalıkların çaresini bulmak için yardım ediyor"

K11

Öğrenci yanıtlarına genel olarak bakıldığında; argümanı ayırt etmede belirgin bir gelişme olduğu gözlense de yanlış yanıtların da azımsanmayacak bir sıklıkta olduğu görülmektedir (bk. "*argümanı bulma*" ölçütünü yanlış yanıtlayan öğrenci sayısı (f:8)). Argümanı bulma ölçütünü hatalı yanıtlayan öğrenci yanıtlarına bakıldığında bu öğrencilerin temel argümanı ayırt etmenin yerine, konuşmacının (TEDx konuşması) dolaylı olarak ele aldığı, temel argümanı güçlendirmek için kullandığı açıklama-çıkarsama ifadelerini temel argüman olarak belirlediği görülmektedir. Nitekim öğrencilerin *"farklı bakış açılarına yer verilip verilmediğini bulma"* ölçütündeki hata sıklığı (f:11) bu durumu desteklemektedir. Konuşmacının bakış açısını fark edemeyen

öğrenciler ileri sürülen tezi ayırt edemedikleri gibi yazıda farklı bakış açılarına yer verilip verilmediğini de belirleyememiştir. Farklı bakış açısının belirlenmesiyle ilgili öğrencilerin yaptığı diğer bir hata, konunun farklı boyutlarını farklı bakış açısı olarak belirleme, konuşmacının daha anlaşılır olmak adına kullandığı örnekleri (örneğin bir siyasetçinin konuşması, popüler bir film, sınır tanımayan doktorları örneği) farklı bakış açısı olarak ele alma şeklindedir. Öğrenci yanıtlarında dikkat çekici diğer bir nokta ise yazı yazma pedagojisinde *özet* öğesinin esasında ileri sürülen tezin özeti olması itibariyle *argümanı* ayırt edebilen öğrencilerin *özeti* de ayırt edebilmesidir. *Argümanı* bulamayan öğrenci sıklığıyla *özeti* bulmayan öğrenci sıklığının birbiriyle neredeyse eşit olması da bu durumu desteklemektedir.

Bu kapsamda bir sonraki uygulamada öğrencilere TEDx konuşmacısının argümanı ve kullandığı özetlerin neler olduğu, bakış açısının nasıl ayırt edilmesi gerektiğiyle ilgili konuşma üzerinde doğrudan açıklamalar yapılması ve yapılan hatalar hakkında dönüt verilmesi, *argüman* ve *özet* öğeleri arasındaki yakın ilişkinin vurgulanması gerekmektedir. Ayrıca farklı bakış açılarını ayırt edebilmeleri için farklı bakış açılarıyla ele alınan denemeler ve gazete haberleri doğrudan örnek olarak kullanılarak öğrencilerin bu eksiklikleri gidirilmeye çalışılmıştır.

2. "Yazma ve Dinleme Formu"

Üçüncü uygulamada öğrencilerin kendi perspektiflerini geliştirebilmeleri amacıyla "***Yazma ve Dinleme Formu***" nu doldurmaları istenmiştir (bk. **EK 4). "*Yazma ve Dinleme Formu*"** betimsel ve içerik analizi olmak üzere iki ayrı boyutta analiz edilmiştir. Betimsel analizde kullanılan ölçütler **EK 2.1.** de gösterilmiştir.

Üçüncü Uygulamada ***"Yazma ve Dinleme Formu***"nu 22 öğrenci doldurmuştur. Bu formların içerik analizi aracılığıyla analiz edilmesiyle elde edilen bulgular Tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 11.

Üçüncü Uygulama: "Yazma ve Dinleme Formu"na İlişkin İçerik Analizi Bulguları

Temalar	Kategoriler	f
Kişisel Perspektif Geliştirememe (f:12)	Olgusal yargıları& açıklama/çıkarsamaları tekrar etme	7
	Tedx konuşmacısının tezini tekrar etme	3
	Tek bir argümanı yapılandırmak yerine çokça görüşe değinme	2
Bilgiye Yönelik Kapsamlı Olmayan Kavrayış (f:12)	Konuya basit ve yüzeysel bir perspektiften yaklaşma	8
	Konuyla ilgili ayrıntılara girmeme	4
Fikir Geliştirme (f:10)	Belirgin bir duygusal yaklaşım sergileme	5
	Özgün bir tez ileri sürme	5
Yazılarda Vurgulanan Sebepler (f:10)	Ekonomik/gelir dağılımındaki eşitsizliğe vurgu	8
	Devletin kontrol mekanizmalarını destekleme	1
	Komplo teorisi: Covid19'un biyolojik silah olması	1

Tablo 11'de öğrencilerin kendi perspektiflerini geliştirmeleri amacıyla doldurdukları ***"Yazma ve Dinleme Formu***"na ait içerik analizi bulguları yer almaktadır. 22 öğrencinin katılım sağladığı formlarda ortaya çıkan temalar "***Kişisel Perspektif Geliştirememe***" (f:12), "***Bilgiye Yönelik Kapsamlı Olmayan Kavrayış***" (f:12) ve "***Fikir Geliştirme***" (f:10) ve "***Yazılarda Vurgulanan Konular***" (f:10) dır.

Tablo 11'de yer alan ilk temaya bakıldığında ***"Kişisel Perspektif Geliştirememe"*** (f:12) olduğu görülmektedir. Bu tema altında yer alan kategorilere bakıldığında; öğrencilerin "*olgusal yargıları& açıklama/çıkarsamaları tekrar ettikleri*", "*Tedx konuşmacısının tezini tekrar ettikleri*" ve "*tek bir argümanı yapılandırmak yerine çokça görüşe değindikleri*" görülmektedir.

Öğrencilerin "***olgusal yargıları& açıklama/çıkarsamaları tekrar etme****"* kategorisiyle ilgili verdikleri yanıt şu şekildedir:

"Bu durumları göz önünde bulundurduğumuzda yeni veya yeniden türeyen bakterilerin, küresel ısınmanın altında yatan sebep yine insan olarak karşımıza çıkıyor. Sorumsuzca etrafa saçılan karbondioksit gazları küresel ısınmaya, küresel ısınma da bakterilerin çoğalmasına neden oluyor" **K3**

Öğrencilerin "***Tedx konuşmacısının tezini tekrar etme****"* kategorisiyle ilgili verdikleri yanıt şu şekildedir:

"Evet, kötümser olmak için birçok sebep var. Neden iyimser olalım ki? Şimdi iyimser olmak için de debeplerimiz olduğunu size örnek vererek açıklayacağım. Larry Brillant'ın veriği örnek çiçek hastalığının tedavisinin bulunmasıydı. Bunun yanı sıra kuş gribi ve domuz gribinin aşısı da bulundu. Yani hastlaıkların aşısı zaman geçse de bulunuyor" **K11**

Öğrencilerin "***tek bir argümanı yapılandırmak yerine çokça görüşe değinme***" kategorisiyle ilgili verdikleri yanıt şu şekildedir:

"Belki Z kuşağından olduğum içindir ama teknoloji ile insanların çok şeyler başarabileceğine inanıyorum. Atom çağında teknoloji merkez almak çok da yanlış bir düşünce değildir. İnsanların temelde eğitimli ve bilinçli olması birçok şeyi değiştirmede ön koşuldur. Bu sağladığı takdirde başarı çok da uzak gelmeyecektir… Toplumun temelinde sağlam ilişkiler varsa, eğitimli bireyler varsa sorunlar küçülecektir ve en sonunda yok olacaktır" **K4**

Tablo 11'de yer alan ikinci temaya bakıldığında *"**Bilgiye Yönelik Kapsamlı Olmayan Kavrayış"*** (f:12) olduğu görülmektedir. Bu tema altında yer alan kategorilere bakıldığında; öğrencilerin "*konuya basit ve yüzeysel bir perspektiften yaklaştıkları*" ve "*konuyla ilgili ayrıntılara girmedikleri*" görülmektedir.

Öğrencilerin "***konuya basit ve yüzeysel bir perspektiften yaklaşma****"* kategorisiyle ilgili verdikleri yanıt şu şekildedir:

"*Fakat günümüzdeki insanlar sadece kendilerini düşünerek bir şeyler yapıyorlar. İyimser olmak için de sebepler var fakat bunlar günümüzde kötümserliği geçemiyor. Mesela Covid-19'un hala tedavisi bulunamadı ve insanlar her gün ölüyor. İzmir'deki depremi söyleyemiyorum bile. Günümüz dünya sorunlarına baktığımızda kötümserlik kazanacak gibi duruyor*" **K11**

Öğrencilerin "***konuyla ilgili ayrıntılara girmeme***" kategorisiyle ilgili verdikleri yanıt şu şekildedir:

"*Fakat dünyanın her kesimi böyle değildir. Bir tarafta insanlar açlıktan ölüyorken bir tarafta savurma, şatafat görülmektedir. Örneğin tarım arazileri daha çok konut yapılsın*

diye imara açmaktadır. Sözün özü bu dünyayı insanlar bu düşüncesizce davranışları yine insanları etkilemektedir ve dünyayı büyük bir tehlikenin içine sokmaktadır" **K23**

Tablo 11'de yer alan üçüncü temaya bakıldığında *"**Fikir Geliştirme"*** (f:10) olduğu görülmektedir. Bu tema altında yer alan kategorilere bakıldığında; öğrencilerin "*belirgin bir duygusal yaklaşım sergiledikleri*" ve "*özgün bir tez ileri sürdükleri*" görülmektedir.

Öğrencilerin "***belirgin bir duygusal yaklaşım sergileme*****"** kategorisiyle ilgili verdikleri yanıt şu şekildedir:

"*İyimser olmak için de sebepler var fakat bunlar günümüzde kötümserliği geçemiyor. Mesela Covid-19'un hala tedavisi bulunamadı ve insanlar her gün ölüyor. İzmir'deki depremi söyleyemiyorum bile. Günümüz dünya sorunlarına baktığımızda kötümserlik kazanacak gibi duruyor*" **K11**

Öğrencilerin *"**özgün bir tez ileri sürme**"* kategorisiyle ilgili verdikleri yanıt şu şekildedir:

"*Nüfus artışı ve beslenme sorunları bugünün sorunu olduğunu düşünüyorum. İnsan bağışıklık sistemi hastalıklar ile mücadele ede ede gelişmiştir. Bundan sonra da böyle olacaktır. İnsanlık, birçok ölümcül ve bulaşığı hastalığı tarihe gömmüştür. Her zaman hastalıklar hayatımızın içindedir. Bu tip hastalıkları yene yene yenmeyi öğreniyoruz*" **K10**

Tablo 11'de yer alan son temaya bakıldığında *"**Yazılarda Vurgulanan Sebepler"*** (f:10) olduğu görülmektedir. Bu tema altında yer alan kategorilere bakıldığında; öğrencilerin "e*konomik/gelir dağılımındaki eşitsizliğe vurgu*" yaptıkları, "*devletin kontrol mekanizmalarını destekledikleri*" ve "*komplo teorisi: Covid19'un biyolojik silah olması*"nı ele aldıkları görülmektedir.

"***Ekonomik/gelir dağılımındaki eşitsizliğe vurgu****"* kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"*Hızla artan nüfusla birlikte en fakir ve en zayıflara orantısız bir biçimde zarar verecektir. Sanki nüfusumuz yirmi milyarmışcasına yemeye devam ediyoruz. Üstelik öyle çok tüketiyoruz ki gelecek kuşağın zamanında altı buçuk milyardan dokuz buçuk milyara*

dayanacak nüfusta yine orantısız bir şekilde en fakir ve zayıf inanlara zarar verecektir" **K15**

"***Devletin kontrol mekanizmalarını destekleme***" kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Devlet, insanların internet kullanımını sınırlandırmalı ve herkes her istediğine bu kadar kolay ulaşamamalı. Özellikle ergenlikteki çocuklarımızın çeşitli gruplara, örgütlere katılması gibi çeşitli tehlikelere yol açıyor" **K19**

*"**Komplo teorisi: Covid19'un biyolojik silah olması"*** kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir.

"Günümüz dünyasında küresel bir rekabet vardır. Bu küresel rekabet geçmiş yüzyıllarda da vardı ve hep olacak. Dünya da üstün güç olma isteği… Bu virüslerin ortaya çıkış sebebinin altında neden bu etken olmasın. Demek istediğim biyolojik silah" **K7**

4.1.2. Birinci Eylem Döngüsüne İlişkin Genel Değerlendirme

27 Ekim 2020-14 Kasım 2020 tarihleri arasında gerçekleşen *Birinci Eylem Döngüsü*, 3'ü ders saatinde; 2'si ders saati dışında olmak üzere toplamda 5 saatlik ZOOM toplantıları ve öğrenci ürünleri aracılığıyla gerçekleşmiştir. Bu süreçte ZOOM dersleri ve öğrenci ürünleri aracılığıyla toplanan verilerin analiz bulguları Tablo 12'de gösterilmiştir.

Tablo 12.

Birinci Eylem Döngüsünde Toplanan Verilerin Analiz Bulgularına İlişkin Bilgiler

Uygulama No	İçerik Analizine Dayalı Bulgular	Betimsel Analize Dayalı Bulgular
1. Uygulama	Çevrimiçi ders ortamında öğrencilerin ortaya koyduğu etkileşimler: "***Sessizlik***" **(f:13),** "***Bilişsel Buradalık: Yanıt Verme- Yorum Yapma" (f:5)*** ve "***Rasyonalist epistemoloji***" **(f:2)**	✓ "***Argümanı Bulma***" çalışmasında (N:23) Öğrencilerin *özet*, *tanım, açıklama-çıkarsama* ve *olgusal ifadeler* noktasında, bu öğeleri fark edemedikleri ve "*argümanı*" ayırt etme noktasında oldukça zayıf oldukları bulgulanmıştır.
2. Uygulama	✓ Yazı yazmaya hazırlık olması amacıyla yapılan çalışmada ortaya çıkan temalar; **"*Fikir Geliştirme*" (f:6), "*Kapsamlı Olmayan Kavrayış*" (f:6),** ve **"*Kapsamlı Bakış Açısı*" (f:3)**	✓ "***Argümanı- Diğer Materyali Ayırt Etme"*** çalışması (N:17): "Derecelendirilmiş Puanlama Rubriği"nde yer alan ölçütleri karşılama durumu: ***"girişi bulma"*** ölçütünü f:13; ***"argümanı bulma"*** ölçütünü f:10; "***tanımları bulma"*** ölçütünü f:8 öğrenci karşılamıştır. ***"Sonucu destekleyen kanıt ve gerekçeleri bulma***" ölçütünü kısmen karşılayan öğrenci sayısı f:11'dir. ***"Farklı bakış açılarına yer verilip verilmediğini bulma"; "açıklama&çıkarsamaları bulma"*** ve ***"özetleri bulma"*** ölçütlerinin her birini karşılayaman öğrenci sayısı f:9'dur. ***"Arkaplan bilgisini bulma"*** ölçütünü yanıtsız bırakan öğrenci sayısı f:11'dir.
3. Uygulama	✓ Çevrimiçi ders ortamında öğrencilerin ortaya koyduğu etkileşimler: "***Soru Sorma***" (f:7), "***Yanıt Verme- Yorum Yapma***" (f:7) ve "***Karmaşıklık"*** (f:7) ✓ Kendi perspektifini geliştirmeye yönelik ***Yazı yazmaya*** dayalı öğrenci ürünlerinde ortaya çıkan temalar; "***Kişisel Perspektif Geliştirememe***" (f:12), "***Bilgiye Yönelik Kapsamlı Olmayan Kavrayış***" (f:12) ve "***Fikir Geliştirme***" (f:10) ve "***Yazılarda Vurgulanan Konular***" (f:10)	✓ ***"Argümanı- Diğer Materyali Ayırt Etme"*** çalışması (N:22) "Derecelendirilmiş Puanlama Rubriği"nde yer alan ölçütleri karşılama durumu: ***"Açıklama&çıkarsamaları bulma"*** ölçütünü f:21; ***"Girişi bulma"*** ölçütünü f:19; ***"Tanımları bulma"*** ölçütünü karşılayan f:17 öğrenci olmuştur. ***"Argümanı bulma"*** ölçütünü karşılayan f:14; karşılayamayan f:8 öğrenci olmuştur. ***"Özetleri bulma"*** ölçütünü karşılayan f:13; karşılayamayan f:7 öğrenci olmuştur. Öğrencilerin sıklıkla karşılayamadıkları ölçütler; ***"Farklı bakış açılarına yer verilip verilmediğini bulma"*** (f:11); ***"Argümanı bulma"*** (f:8) ve "***Özetleri bulma"*** (f:7)

Tablo 12'de **Birinci Eylem Döngüsünde** toplanan verilerin içerik ve betimsel analiz bulgularına ilişkin özet bilgiler yer almıştır. Tablo 12'de içerik analizine dayalı bulgularda ilk olarak öğrencilerin çevrimiçi ders ortamında ortaya koyduğu etkileşimler dikkat çekmektedir. Tablo 12'de görüldüğü gibi **Birinci Uygulamanın** içerik analizi

bulgularında öğrencilerin çevrimiçi ders ortamında ortaya koyduğu etkileşimlerin: "***Sessizlik***" **(f:13),** "***Bilişsel Buradalık: Yanıt Verme- Yorum Yapma" (f:5)*** ve "***Rasyonalist epistemoloji***" **(f:2)** olduğu görülmektedir. **Birinci Uygulamada** öğrencilerin en sık ortaya koyduğu eylem sessiz kalmak olmuştur. "***Sessizlik***" teması kapsamında öğrencilerin çevrim içi öğrenme ortamında herhangi bir yorum yapmadıkları ya da sorulan soruya yanıt vermedikleri görülmüştür. "***Bilişsel Buradalık: Yanıt Verme-Yorum Yapma***" temasında öğrenciler araştırmacı tarafından yöneltilen soruları yanıtlamış ve bir sonraki derse hazırlıklı gelmeyi istediğini belirten bir kız öğrenci olmuştur. "***Rasyonalist epistemoloji***" temasında öğrencilerin "argüman"ı bulurken kişisel görüşler yerine nesnel kanıtlar barındıran ifadelere yöneldikleri görülmüştür. **İkinci Uygulamada*;*** çevrimiçi öğrenme ortamında öğrenciler herhangi bir etkileşim ortaya koyamazken **Üçüncü Uygulamada** öğrencilerin ortaya koyduğu etkileşimlerde bir gelişme olduğu görülmektedir. **Üçüncü Uygulamada** öğrenciler "***Soru Sorma***" (f:7), "***Yanıt Verme- Yorum Yapma***" (f:7) ve "***Karmaşıklık"*** (f:7) temaları kapsamında etkileşimler ortaya koymuştur. Öğrencilerin ***sordukları sorular*** "Argümantasona Dayalı Eleştirel Düşünme Sistematiğinin" öğeleri ile ilgili olmuştur. Bu kapsamda arkaplan bilgisini anlama isteği, argüman ve açıklama-çıkarsamaların nasıl ayırt edilebileceği ile ilgili sorular yöneltmişlerdir. Bu sorular öğrencilerin "Argümantasona Dayalı Eleştirel Düşünme Sistematiği" ni anlama istek ve gayreti içerisinde olduğunu göstermektedir. ***"Yanıt Verme-Yorum Yapma"*** temasında öğrenciler bilişsel buradalıklarını yöneltilen sorulara yanıt verme ve yorum yapma şeklinde ortaya koymuştur. **Üçüncü Uygulamada**, öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamında etkileşimlerini geliştirmelerinin yanı sıra ***"karmaşıklık"*** yaşadıkları noktalar olduğu da görülmektedir. Bu karmaşalar, argüman ve diğer materyali ayırt etme ve epistemik yeterlikler (okuduğunu anlama, araştırma yapma) ile ilgilidir.

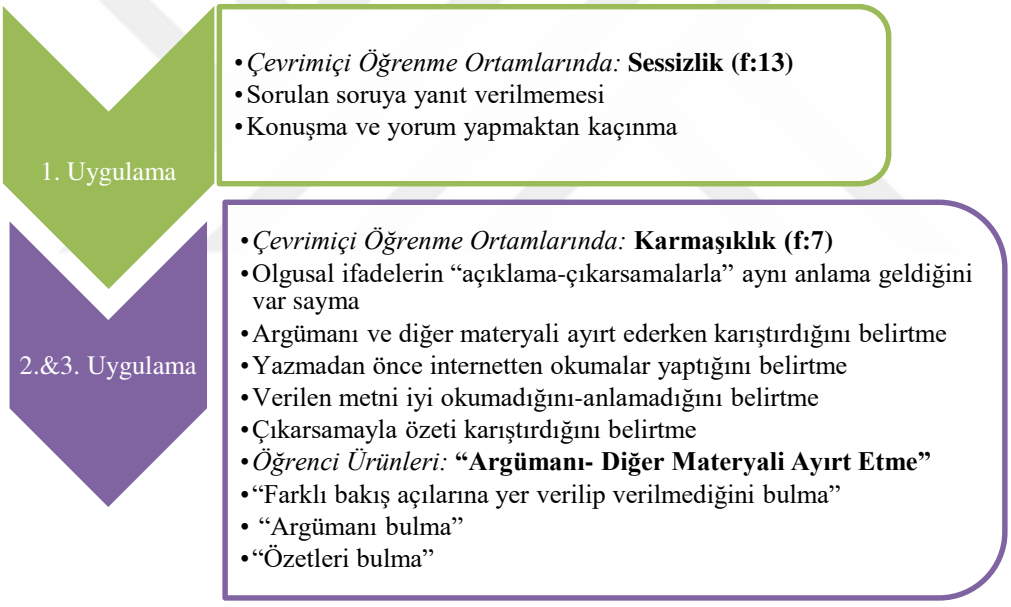
Tablo 12'de yer alan diğer veri kaynağı öğrenci ürünleridir. Öğrenci ürünlerinden ilki **"*Argüman, Açıklama Görüşleri Analiz Etmek ya da Değerlendirmek*"** becerini kazandırmaya yönelik hazırlanan ve "argümanı bulma ve ayırt etme" ye odaklı çalışmalardır. Bu çalışmalar betimsel analizle analiz edilmiştir. Buna göre **Birinci Uygulamada** *"Argümanı Bulma"* çalışmasında öğrencilerden verilen paragrafların argüman bildirip bildirmediğini ayırt etmeleri istenmiştir. Bu ilk çalışmada (N:23) sınıf ortalaması 60'tır. Ayrıca öğrencilerin *özet*, *tanım, açıklama-çıkarsama* ve *olgusal ifadeler* noktasında, bu öğeleri fark edemedikleri ve "*argümanı*" ayırt etme noktasında oldukça zayıf oldukları bulgulanmıştır. Diğer yandan **İkinci Uygulamada** "Argümanı Bulma"

çalışmasının devamı niteliğinde ancak daha kompleks bir çalışma olan **"Argümanı-Diğer Materyali Ayırt Etme"** çalışmasında (N:17) "Derecelendirilmiş Puanlama Rubriği"nde yer alan ölçütleri karşılama durumuna bakıldığında öğrencilerin ***"girişi bulma"*** (f:13); ***"argümanı bulma"*** (f:10) ve "***tanımları bulma"*** ölçütlerini (f:8) karşılayabildikleri görülmektedir. ***"Sonucu destekleyen kanıt ve gerekçeleri bulma***" ölçütünü kısmen karşılayabildikleri (f:11) söylenebilir. Öğrencilerin zorlandığı ve geliştirilmesi gerekli ölçütler; ***"Farklı bakış açılarına yer verilip verilmediğini bulma"*** (f:9); ***"açıklama&çıkarsamaları bulma"*** (f:9); ***"özetleri bulma"*** (f:9) ve ***"Arkaplan bilgisini bulma"*** (f:11) şeklindedir. **Üçüncü Uygulamada** tekrarı yapılan **"Argümanı-Diğer Materyali Ayırt Etme"** çalışmasında (N:22) "Derecelendirilmiş Puanlama Rubriği"nde yer alan ölçütleri karşılama durumuna bakıldığında öğrencilerin: ***"Açıklama&çıkarsamaları bulma"*** (f:21); ***"Girişi bulma"*** (f:19); ***"Tanımları bulma"*** (f:17) ölçütlerini karşılayabildikleri görülmektedir. Öğrencilerin zorlandığı ve geliştirilmesi gerekli ölçütlerin; ***"Farklı bakış açılarına yer verilip verilmediğini bulma"*** (f:11); ***"Argümanı bulma"*** (f:8) ve "***Özetleri bulma"*** (f:7) olduğu söylenebilir.

Tablo 12'de yer alan öğrenci ürünlerinden ikincisi "***Kendi perspektifini geliştirme: varsayım, inanış ya da teoriler keşfetme ya da yaratma***" becerisini kazandırmaya yönelik hazırlanan *yazı yazmaya* dayalı çalışmalardır. Bu çalışmalar içerik ve betimsel analizle analiz edilmiştir. Bu beceriyle ilgili çalışmalara İkinci Uygulamada başlanmıştır. **İkinci Uygulamada** yazı yazmaya hazırlık amacıyla yapılan *"Yazma ve Dinleme Formu"* nun içerik analizinde ortaya çıkan temalar; **"*Fikir Geliştirme*" (f:6), "*Kapsamlı Olmayan Kavrayış*" (f:6),** ve **"*Kapsamlı Bakış Açısı*" (f:3)** dır. Temalardan da anlaşılacağı üzere öğrencilerin yazılarında ***"fikir geliştirebildiği"*** ancak "***kapsamlı olmayan bir kavrayış"*** ortaya koydukları görülmektedir. "***Kapsamlı bakış açısı***" ortaya koyan öğrenci sayısı az olmakla birlikte yine de olmuştur. **Üçüncü Uygulamada** kendi perspektifini geliştirme amacıyla uygulanan *"Yazma ve Dinleme Formu"* nun içerik analizinde ortaya çıkan temalar; "***Kişisel Perspektif Geliştirememe***" (f:12), "***Bilgiye Yönelik Kapsamlı Olmayan Kavrayış***" (f:12), "***Fikir Geliştirme***" (f:10) ve "***Yazılarda Vurgulanan Konular***" (f:10) dır. Ortaya çıkan bu temalara yakından bakıldığında; "***Kişisel Perspektif Geliştirememe***" (f:12) temasında öğrencilerin "*olgusal yargıları & açıklama/çıkarsamaları tekrar ettikleri*", diğer yandan çalışma içeriğinde yer alan "*TEDx konuşmacısının argümanını tekrar ettikleri*" ve "*tek bir argümanı yapılandırmak yerine çokça görüşe değindikleri*" görülmektedir. *"**Bilgiye Yönelik Kapsamlı Olmayan Kavrayış"*** (f:12) temasına bakıldığında öğrencilerin "*konuya basit ve yüzeysel bir*

perspektiften yaklaştıkları" ve "*konuyla ilgili ayrıntılara girmedikleri*" görülmektedir. Öğrencilerin yazılarındaki bu eksikliklere rağmen *"**Fikir Geliştirme"*** (f:10) temasına bakıldığında öğrencilerin yazılarında "*belirgin bir duygusal yaklaşım sergiledikleri*" ve "*özgün bir tez ileri sürdükleri*" görülmektedir. *"**Yazılarda Vurgulanan Sebepler"*** (f:10) temasında öğrencilerin "e*konomik/gelir dağılımındaki eşitsizliğe vurgu*" yaptıkları, "*devletin kontrol mekanizmalarını destekledikleri*" ve "*komplo teorisi: Covid19'un biyolojik silah olması*"nı ele aldıkları görülmektedir. Bu noktada yazı yazma aracılığıyla öğrencilerin kendi perspektiflerini geliştirme noktasında eksikliklerinin olduğu ancak bu eksikliklere rağmen olumlu nitelikler de sergiledikleri görülmektedir.

Birinci Eylem Döngüsünde *"Argüman, açıklama görüşleri analiz etmek ya da değerlendirmek"* eleştirel düşünme becerisi kapsamında öğrencilerin zorlandığı ve geliştirilmesi gereken yeterlikleri içeren temalar ve kategorileri *Şekil* 22'de gösterilmiştir.



Şekil 22. Birinci eylem döngüsünde "argüman, açıklama görüşleri analiz etmek ya da değerlendirmek" eleştirel düşünme becerisiyle ilgili geliştirilmesi geliştirilmesi gereken yeterlikleri içeren temalar ve kategorileri

Şekil 22'de ***"Argüman, açıklama görüşleri analiz etmek ya da değerlendirmek"*** eleştirel düşünme becerisiyle ilgili öğrencilerin zorlandığı ve geliştirilmesi gerekli noktalar; 1. ve 3. uygulamalarda çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrencilerin ortaya koyduğu etkileşimlerin içerik analizi bulgularından ***"Sessizlik"*** (f:13) ve ***"Karmaşıklık"*** (f:7) temaları ve bu temaların kategorileri aracılığıyla gösterilmiştir. *Şekil* 22'de ilgili

eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesiyle ilgili diğer noktalar; 2. ve 3. Uygulamalarda öğrenci ürünlerinin betimsel analizinden (Argümanı- Diğer Materyali Ayırt Etme Formu & Derecelendirilmiş Puanlama Rubriği) elde edilen ve öğrencilerin karşılayamadığı ölçütler; ***"Farklı bakış açılarına yer verilip verilmediğini bulma"***; ***"Argümanı bulma"*** ve ***"Özetleri bulma"*** aracılığıyla gösterilmiştir.

Birinci Eylem Döngüsünde *"kendi perspektifini geliştirme: varsayım, inanış ya da teoriler keşfetme ya da yaratma"* eleştirel düşünme becerisi kapsamında öğrencilerin zorlandığı ve geliştirilmesi gereken yeterlikleri içeren temalar ve kategorileri *Şekil* 23'te gösterilmiştir.

Şekil 23. Birinci eylem döngüsünde "kendi perspektifini geliştirme: varsayım, inanış ya da teoriler keşfetme ya da yaratma" eleştirel düşünme becerisiyle ilgili geliştirilmesi gereken yeterlikleri içeren temalar ve kategorileri

Şekil 23'te ***"kendi perspektifini geliştirme: varsayım, inanış ya da teoriler keşfetme ya da yaratma"*** eleştirel düşünme becerisiyle ilgili öğrencilerin zorlandığı ve geliştirilmesi gerekli noktalar; 2. ve 3. Uygulamalarda öğrenci ürünlerinin (Yazma ve Dinleme Formu) içerik analizi bulgularından "***Kapsamlı Olmayan Kavrayış***" (f:6), "***Kişisel Perspektif Geliştirememe***" (f:12) ve "***Bilgiye Yönelik Kapsamlı Olmayan Kavrayış***" (f:12) temaları ve bu temaların kategorileri aracılığıyla gösterilmiştir.

Birinci Eylem Döngüsünde ortaya çıkan sorunlar ve bu sorunlara yönelik üretilen ve bir sonraki döngüye yansıtılan çözüm önerileri Şekil 24'te gösterilmiştir.

Süreçte Zorlanılan Noktalar

➢ **Öğrencilerin sürece etkin dahil olamamaları**

• Dijital erişim, sağlık, cenaze/kayıp ve pandemide bir işte çalışmak, ders saatinin çok erken olması vb. sebeplerden dolayı.

➢ **Çalışmaların dijital formatından kaynaklı sorunlar yaşamak**

• Formu hatalı yorumlamak

• Formda yer alan değerlendirme kriterlerine dikkat etmemek

➢ **Öğrencilerin bilişsel yükünün çok olması & sınav kaygısı (kpss) taşımalarından dolayı uygulamalara gerekli özeni göstermemesi**

• Eleştirel Düşünmeye dayalı yöntemin doğrudan işine yaramayacağı algısı

• Uygulamanın öğrencilerde alışılan rahatlığı yıkması

➢ **Teori&pratik kopukluğu: Günümüz Dünya Sorunları & Eleştirel Düşünme arasında bağlantı kuramamak**

• Uygulamayla ilgili link ve formların önemsiz olduğu algısı

⇩

Çözüm Yolları

➢ Dijital erişim sorunu olan öğrenciler için ders içeriklerini ve sunularını WhatsApp grubunda paylaşmak. Ayrıca yazı yazma çalışmalarında dijital form yerine el yazıyla çalışma hazırlanmasına esneklik sağlamak

➢ Sürece etkin dahil olamayan öğrenciler için ZOOM derslerinin sayısını arttırmak ve başlangıç saatini öğrenciler için uygun bir zaman dilimine denk getirmek

➢ ZOOM derslerinde dönüte daha çok zaman ayırmak ve WhatsApp üzerinden öğrencilerle bireysel iletişim kurmak

➢ Bireysel dönüt vermek ve süreci değerlendirmek amacıyla bireysel ZOOM toplantıları planlamak

Öğrencilerin hazırlamaları gereken çalışma yaprakları hakkında ZOOM derslerinde daha detaylı bilgi vermek ve formlarda yer alan değerlendirme kriterlerine dikkat çekmek için ölçme ve değerlendirmenin bu ölçütler temelinde yapılacağı vurgusu yapmak

➢ Bilişsel yükü azaltmak ve öğrencileri motive etmek için güncel ve ilgi çekici konu içerikleri kullanmak

➢ Günümüz Dünya Sorunları & Eleştirel Düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi vurgulaması için dersi yürüten akademisyenle görüşmek ve içerik seçiminde daha bütünsel bir yaklaşım izlemek

Şekil 24. Birinci eylem döngüsünde karşılaşılan sorunlar ve üretilen çözümler

4.1.3. İkinci Eylem Döngüsüne İlişkin Bulgular

İkinci Eylem Döngüsünde ***"Argümantasyona Dayalı Eleştirel Düşünme Sistematiğini & Yazı Yazma Pedagojisini Uygulama"*** için eyleme geçilmiştir.

Birinci Eylem Döngüsünün sonunda belirlenen, öğrencilerin "***Dönüt"*** gereksinimi amacıyla iki ayrı ZOOM oturumu gerçekleştirilmiş ve ardından 9 öğrenciyle bireysel derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Diğer bir veri toplama aracı olan "öğrenci ürünleri" içinse *Günümüz Dünya Sorunları* lisans dersinin vize sınavı kapsamında uygulanan "***Argümanı- Diğer Materyali Ayırt Etme Formu***" ve öğrenci ***kompozisyonları*** kullanılmıştır.

İkinci Eylem Döngüsü kapsamında **Dördüncü** & **Beşinci Uygulamalar** gerçekleştirilmiştir.

4.1.3.1. Uygulama 4

"Dördüncü Uygulamada" ele alınan eleştirel düşünme becerileri **"Argüman, açıklama görüşleri analiz etmek ya da değerlendirmek"** ve **"Kendi perspektifini geliştirme: varsayım, inanış ya da teoriler keşfetme ya da yaratma**" dır. Bu becerilerle ilgili iki ayrı ZOOM oturumu yapıldıktan sonra *"Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu"* aracılığıyla öğrencilerle bireysel görüşmeler yapılmıştır.

ZOOM Dersleri

1. ***ZOOM Dersi (17 Kasım 2020, Saat: 09.30)***

Dördüncü Uygulamada ***"Dönüt"*** amacıyla yapılan ZOOM oturumlarının birincisi 17 Kasım 2020 tarihinde saat 09.30'da başlamıştır. Öğrenciler lisans dersini yürüten akademisyenle ***Perculus*** üzerinden "*Göç ve Mülteci Sorunu*" konusunu ele aldıktan sonra araştırmacıyla ZOOM üzerinden bir araya gelmiştir. Araştırmacı, dersin başlangıç aşamasından araştırmanın gelinen noktasında çalışılan eleştirel düşünme becerilerini ve bu kapsamda yapılan çalışmaları özetlemiştir. Ardından süreçte öğrencilerin yapmaları beklenen çalışmaların kapsamı ve formatı üzerine bilgilendirici bilgiler vermeye geçmiştir. Bu amaçla yazı yazma pedagojisinin temel sistematiğini anlaşılır kılmaya, argümanı-diğer materyali ayırt etme çalışmasında karmaşıklık yaşanan noktaları açıklamaya çalışmıştır.

Dersin bir sonraki aşamasında önceki hafta öğrencilerden yapmaları beklenen çalışmalarla ilgili dönüt verme çalışmasına geçmiştir. "***Dönüt***" çalışması yaparken,

olumlu ve olumsuz örnek teşkil edecek öğrenci ürünlerini doğrudan kullanmaya özen göstermiştir. Öğrenci ürünlerini olumlu örnek teşkil etmesi amacıyla doğrudan kullanırken öğrencinin ismini açıkça belirtmiş ancak olumsuz örnek teşkil eden öğrenci ürünlerini alıntılarken öğrencinin ismini açıklamamıştır. Bu aşamada ortak hatalar üzerinde durmaya, öğrencilerin zorlandığı noktalar hakkında detaylı bilgiler vermeye çalışmıştır. Bu kapsamda öğrencilerin zorluk çektiği "*açıklama-çıkarsama yapma"* ile ilgili anlaşılır örnekler vermeye dikkat etmiştir. Açıklama-çıkarsama yapabilmeleri için araştırma yapma gerekliliğini vurgulamıştır. Araştırmacı, doğrudan öğrencilere isimleriyle hitap ederek onlara soru yöneltmeye özen göstermiştir.

Öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamında ortaya koyduğu etkileşimlere bakıldığında araştırmacının yönelttiği soruları yanıtlamada kararsız ya da çekingen bir tavır takındıkları görülmüştür. Yöneltilen sorulara verdikleri yanıtlardan öğrencilerin yapılan uygulamanın amacını kavradıkları anlaşılmıştır. Öğrencilerin yönelttiği sorulara bakıldığında vize sınavının formatıyla ilgili sorular oldukları söylenebilir. Örneğin bir öğrenci sınav konularının kapsamı hakkında bir soru yöneltmişken, başka bir öğrenci sınavda olgusal sorunun araştırmacı tarafından verilip verilmeyeceğini sormuştur.

2. ZOOM Dersi (22 Kasım 2020 Saat 20.00)

22 Kasım 2020 saat 20.00'de başlayan ikinci ZOOM oturumu Üçüncü Uygulama kapsamında ele alınan TEDx konuşmasıyla ilgili öğrencilere dönüt vermeyi ve vize sınavı öncesi öğrencilerin yöntemle ilgili karmaşık bulduğu noktaları anlaşılır kılmayı hedeflemiştir.

ZOOM oturumunun ilk aşamasında araştırmacı, betimsel analiz sonucunda öğrencilerin ortak yaptığı hataları detaylı biçimde ele alarak her birini ayrıntılı biçimde örnekler üzerinde açıklamaya çalışmıştır. Bu noktada araştırmacının en sık değindiği nokta, referans çerçeveleri ve farklı bakış açılarına ilişkin olmuştur. Ayrıca yazılarında basit ve yüzeysel cümle yapılarından kaçınmaları için farklı kaynaklardan araştırma yapmaları ve kaynak gösterme aracılığıyla bu kaynakları yazılarına yansıtmaları gerekliliğini vurgulamıştır. Yazılarda sebeplerin birbirinden kopuk ele alındığını belirtmiş, bu noktada TEDx konuşması üzerinde örnekler göstererek bu durumun nasıl düzeltilebileceğini ifade etmeye çalışmıştır.

Dersin ikinci aşamasında, önceki hafta öğrencilerin yapmaları beklenen "*argümanı-diğer materyali ayırt etme*" çalışmasında kullanılan TEDx konuşmasına geçilmiştir. Araştırmacı TEDx konuşmasını dakika dakika ele alarak, gerekli yerlerde

duraklayarak, öğrencilerin karmaşıklık yaşadığı ya da hata yaptığı noktaları açıklamaya çalışmıştır. Örneğin TEdx konuşmasında, konuşmacının girişini nasıl yapılandırdığına, kanıtlarını nasıl açıkladığına, tanımlara nerde ve nasıl yer verdiğine, özeti nerde yaptığına, farklı bakış açılarına nerde ve nasıl yer verdiğine dikkat çekmiştir. Bu esnada, öğrencilere doğrudan isimleriyle hitap ederek sorular yönltmeye gayret etmiştir. Dersin son aşamasında ise vize sınavının formatıyla ilgili açıklayıcı bilgiler vermiştir. Bu noktada öğrencilerin sınavla ilgili yönelttiği soruları yanıtlamıştır.

Çevrimiçi öğrenme ortamında öğrencilerin ortaya koyduğu etkileşimler Tablo 13'te gösterilmiştir.

Tablo 13.

Dördüncü Uygulama: Çevrimiçi Öğrenme Ortamında Öğrencilerin Ortaya Koyduğu Etkileşimler

Temalar	**Kategoriler**	**f**
Bilişsel Buradalık (f:11)	Yorum Yapma	6
	Soru Sorma	3
	Üstbilişsel Düşünme Kapsamında Yansıtma Yapma	2

Tablo 13'te çevrimiçi ders ortamında öğrencilerin ortaya koyduğu etkileşimler gösterilmiştir. Tablo 13'e göre öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamında ortaya koyduğu etkileşimler "***Bilişsel Buradalık***" teması altında "***Yorum Yapma"*** (f:6*),* "***Soru Sorma"*** (f:3) ve ***"Üstbilişsel Düşünme Kapsamında Yansıtma Yapma"*** (f:2) dır.

Tablo 13'e bakıldığında; araştırmacının vurguladığı noktalarda öğrencilerin "***yorum yaptıkları"* (f:6*)*** dikkat çekicidir. Bu kapsamda öğrencilerden biri (**K4**) TEDx konuşmacının ele aldığı argümanının içeriğini, başka bir öğrenci (**K19**) "*TEDx konuşmacının Bangladeş'i örnek olarak kullandığını"*, diğer bir öğrenci (**K26**) ise "*Gandhi'nin sözlerinin destekleme işlevi gördüğünü"* belirtmiştir.

Tablo 13'te öğrencilerin çevrimiçi derste ortaya koyduğu diğer bir etkileşim "***soru sorma"* (f:3)** olmuştur. Bu kapsamda öğrencilerin yönelttiği sorular şunlardır: "*daha çok kötümser olmak için argüman sunmuyor mu sizce de*?" **(K18),** "*iyimser olmayı tavsiye ediyor, ona yönlendirmeye çalışıyor ama…"* (**K18**), "*geçen haftaki çalışmanın puanlarını yolladınız mı?*" **(K6).**

Tablo 13'te öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamında ortaya koyduğu son etkileşime bakıldığında "***üstbilişsel düşünme kapsamında yansıtma yaptıkları***" **(f:2)**

görülmektedir. Bu kapsamda TEDx konuşmacısının akıl yürütme dizisiyle ilgili yorum yapan bir öğrenci, aynı zamanda ne ve nasıl düşündüğünü de belirterek yansıtma yapmıştır. Öğrencinin ortaya koyduğu yansıtma şu şekildedir:

"*Hocam zaten ben de argümanı şu şekilde yazmıştım; 'İnsanın dünyaya etkilerinin pozitif yönde geliştirilmesi gerektiği'. Ben de burda, şöyle düşündüm; önce kötüleri söylüyor, sonra iyiyi söyleyince daha değerli oluyor, önce iyimserliği söylese sonra kötümserliği söyleseydi, kötümserlik daha çok dikkatimizi çekecekti. Ama önce kötümserliği söylediği için, iyimserlikte dikkat çekme artıyor bence*" **K4**

Bireysel Derinlemesine Görüşmeler

Dördüncü Uygulama kapsamında dönüt vermek amacıyla gerçekleştirilen diğer bir eylem 9 öğrencinin katılımıyla yapılan bireysel derinlemesine görüşmelerdir. Görüşme yapılan öğrencilerin belirlenmesinde öğrenci ürünlerinin betimsel analiz sonuçları temel alınmıştır. Buna göre puanlamada düşük sıralarda yer alan öğrenciler belirlenmiş ve bireysel görüşmelere katılmaları sağlanmıştır. Görüşmeler, Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu aracılığıyla gerçekleştirilmiştir.

9 öğrenciyle gerçekleştirilen bireysel görüşmelerin içerik analizi aracılığıyla analiz edilmesi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 14'te gösterilmiştir.

Tablo 14.

Dördüncü Uygulama Kapsamında Yapılan Bireysel Görüşmelerin İçerik Analizine İlişkin Bulgular

Temalar	Kategoriler	f
Bilgiye ve Kendine Yönelik Eleştirel Kavrayış (f:35)	Anlama İstek ve Gayreti İçerisinde Olmak	8
	Eleştiriye Açık Zihin Yapısı Sergileme	8
	Bilişsel Referans Çerçevesi Olarak Epistemolojik Farkındalık	6
	Eleştirel Düşünmeye Dayalı Uygulamaların Etkililiği	5
	Sürece Yönelik İyimser Algı	4
	Eleştirel Okuma ve Dinleme Yapma	4
Yöntemi Keşfetme ve Uygulama (f:26)	Argümanı ve Diğer Materyali Ayırt Etme	9
	Argümantasyona Dayalı Eleştirel Düşünme Sistematiğini Keşfetme	9
	Yazı Yazma Pedagojisinin Farkına Varma	3
	Tetikleyici Olay	3
	Farklı Referans Çerçeveleri Edinme	2
Perspektif Geliştirmede Zorluklar (f:23)	Yazılarda Derinliğe İnememe	7
	Akıl Yürütme Dizisinde Hata Yapma	6
	Yazı Yazmada Zorluk Çekme	3
	Kişisel Varsayımlarda Bulunma	3
	Özgün Tez İleri Sürememe	3
Argümanı ve Diğer Materyali Ayırt Etmede Zorluklar (f:20)	Argümanı Ayırt Etmede Zorluk Çekme	8
	Farklı Bakış Açılarını Belirleyememe	5
	Diğer Materyali Ayırt Etmede Zorluk Çekme	4
	Epistemik Yeterliklerde Eksiklikler	3
Dönütün İşlevi (f:14)	Dönütün Açıklayıcı İşlevine Vurgu	6
	Dönüt Sürecinde Yaptığı Hatanın Farkına Varma & Doğrusunu Dile Getirme	6

Tablo 14'te Dördüncü Uygulama kapsamında yapılan bireysel görüşmelerin içerik analizine ilişkin bulgular yer almıştır. Buna göre ortaya çıkan temalar: *"**Bilgiye ve Kendine Yönelik Eleştirel Kavrayış"*** (f:35); **"*Yöntemi Keşfetme ve Uygulama"*** (f:26); "***Perspektif Geliştirmede Zorluklar"*** (f:23); **"*Argümanı ve Diğer Materyali Ayırt Etmede Zorluklar*"** (f:20) ve **"*Dönütün İşlevi*"** (f:14) şeklindedir.

Bilgiye ve Kendine Yönelik Eleştirel Kavrayış

Tablo 14'te yer alan ilk temaya bakıldığında "***Bilgiye ve Kendine Yönelik Eleştirel Kavrayış"*** (f:25) teması olduğu görülmektedir. Bu temanın kategorilerine bakıldığında öğrencilerin "***anlama istek ve gayreti***" (f:8) içerisinde oldukları, "***eleştiriye açık zihin yapısı sergiledikleri***" (f:8), "***bilişsel referans çerçevesi olarak epistemolojik farkındalık"*** (f:6) ortaya koydukları, "***eleştirel düşünmeye dayalı uygulamaların etkililiği"*** ni vurguladıkları (f:5), "***sürece yönelik iyimser bir algıya***" (f:4) sahip oldukları ve ***"eleştirel okuma ve dinleme yaptıkları"*** (f:4) görülmektedir.

"***Anlama İstek ve Gayreti***" (f:8) kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:
"*Hocam ben özellikle öğrenmek istiyorum hani ben işin not kısmında değilim zaten hani öyle ya da böyle mezun olacağız zaten. Ben öğrenmek istiyorum*" **K24**

"*Eleştiriye Açık Zihin Yapısı Sergileme"* (f:8) kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"*Şöyle bir durum var aslında, benim konuyu algılayamam değil de çok acele yaptığım şeyler bunlar. Çünkü çok fazla işim oluyor, vaktim… Bir anda oturuyorum acele ile yapmak zorunda kalıyorum*" **K1**

"***Bilişsel Referans Çerçevesi Olarak Epistemolojik Farkındalık"*** (f:6) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtları şu şekildedir:

"*Yani bir konuşmanın sadece bir parçadan oluşmadığını, farklı birimlerin yer aldığını, yani olguların hepsinin bir bütün olduğunu sizin dersinizde öğrendik hocam yani bu derste*" **K2**
"*Hocam yapabiliyor muyum ondan ziyade daha çok mesela biri konuşurken dikkat ediyorsun… Hani mesela o ödevle uğraştığın zaman, biri bir şey deyince… Hani görüş söylüyor ya da ona dayandırarak bir şey söylüyor, bir kanıt söylüyor mu falan… İnsanların konuşmasına dikkat ediyorsun mesela bu süreçte*" **K15**

"Eleştirel Düşünmeye Dayalı Uygulamaların Etkililiği" (f:5) kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"*Daha önce eleştirel düşünme dersi almadığımızı söylememin nedeni biz hep kağıt üzerinde aldık dersi. ilk defa.. Yani şey olarak aldık bu dersi biz. Yani sizin verdiğiniz yöntemle. Detaylarını görerek aldık, yani tam anlamıyla aldık diyebilirim dersi. Yani ilk defa argümanı ayırt edebilmeyi, farklı bakış açılarını ayırt edebilmeyi yani biz bunları ilk defa sizin dersinizde gördük yani*" **K2**

"*Sürece Yönelik İyimser Algı*" (f:4) kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"*Hani hocam konuşuyoruz ya boş mu konuşuyoruz yoksa hani bilerek hani bir şeye dayanarak mı konuşuyoruz. Hani bir öğretmen için de bu çok önemli, öğrencilere ders anlatırken yani okulda işimize yarayacak atanırsak*" **K15**

"***Eleştirel Okuma ve Dinleme Yapma***" (f:4) kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"*Hocam açıklama ve çıkarsamayla ilgili sizin dediğiniz bir cümleyi not almıştım ve oradan hep hareket ediyordum. Bak istiyorum, pek aklıma gelmedi ama sizin dediğiniz bir cümle vardı oradan genelde buluyordum açıklama çıkarsamayı şurada not almıştım bakmam lazım"* **K4**

Yöntemi Keşfetme ve Uygulama

Tablo 14'te yer alan ikinci temaya bakıldığında "***Yöntemi Keşfetme ve Uygulama"*** (f:26) teması olduğu görülmektedir. Bu temanın kategorilerine bakıldığında öğrencilerin "***argümanı ve diğer materyali ayırt ettikleri***" (f:9); ***"argümantasyona dayalı eleştirel düşünme sistematiğini keşfettikleri"*** *(f:9)*, "***yazı yazma pedagojisinin farkına vardıkları***" (f:3), "***tetikleyici olaylar***" (f:3) deneyimledikleri ve "***farklı referans çerçeveleri edindikleri***"ni (f:2) göstermektedir.

"***Argümanı ve Diğer Materyali Ayırt Etme***" (f:9) kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"*Siz mesela en son anlattığınızda, tekrar dersi yaptığınızda onları artık hani bulabiliyordum yani. Daha fazla çalışmam gerektiğini, konu üzerinde durmam gerektiğinin farkındayım"* **K9**

"Argümantasyona Dayalı Eleştirel Düşünme Sistematiğini Keşfetme" kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"*Faydalı oldu, tam anlamış değilim hocam şimdi işin açıkçası tam böyle argüman bulma kanıt bulma da sıkıntı yaşıyorum ama bu olgular olgulara dayalı çıkarsamalar… 2.Etkinlik, onda zorlanmıyorum hani en azından yapabiliyorum kendi cümlelerimizi de katıyorduk araya 3.soruda*" **K7**

"***Yazı Yazma Pedagojisinin Farkına Varma"*** (f:3) kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"*Hocam, siz derste ondan önce bir ZOOM toplantısında bu olgular, olgulara dayalı açıksamalar, çıkarsamalardan bahsetmiştiniz hani… Bir olgu tartışmaya açık olmayan bilgi, olguydu, bilimsel açıdan net bilgiler olguydu. Ben de düşündüm ki hani olgu 1.soruda olguları yazdım 2.aşamada konuyla ilgili arka plan bilgileri vermeye çalıştım çünkü siz derste arka plan bilgileri nasıl arka plan bilgisi nedir ondan bahsetmiştiniz*" **K7**

"***Tetikleyici Olay"*** (f:3) kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"*İlk ders, ilk haftaki derslere girmemiştim normalde, ilk argümanı anlattığınız derse girmedim ama sonra siz etkinlik verdiniz; etkinlikleri baktım ki yapamıyorum… Hani işimize de yarıyor bu argüman, bir kitap okuduğumuzda bir yazı okuduğumuzda, hani bu argüman bildiriyor, bu argüman bildirmiyor gibi… düşüncelerimiz, görüşlerimiz oluşabiliyor hani o açıdan bize çok fayda sağlıyor, mesela KPSS çalışırken bile soru çözerken bile işimize yarayacağını düşünüyorum*" **K7**

"*Dikkat etmeye çalıştım hocam öncesinde dediğim gibi çok iyi yapamamıştım. Oradan tekrar daha iyi olmasını istedim*" **K4**

"***Farklı Referans Çerçeveleri Edinme***" (f:2) kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"*Ben TEDx konuşmalarını zaten çok beğeniyorum hocam, izlemeyi falan çok seviyorum. İzlettiğiniz TEDx konuşması da bence çok güzeldi etkisi oldu yani"* **K4**

Perspektif Geliştirmede Zorluklar

Tablo 14'te yer alan üçüncü temaya bakıldığında "***Perspektif Geliştirmede Zorluklar"*** (f:23) teması olduğu görülmektedir. Bu temanın kategorilerine bakıldığında öğrencilerin "***yazılarda derinliğe inemedikleri***" (f:7); ***"akıl yürütme dizisinde hata yaptıkları"*** *(f:6)*, "***yazı yazmada zorluk çektikleri***" (f:3), "***kişisel varsayımda bulundukları***" (f:3) ve "***özgün tez ileri süremedikleri***" (f:3) görülmektedir.

"***Yazılarda Derinliğe İnememe"*** (f:7) kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"*Özeti çok kısa tutmuştum yani pek şey yapmadım ayrıntılı yazmadım açıkçası… İstediğiniz şekilde yazmamış olabilirim*" **K11**

"***Akıl Yürütme Dizisinde Hata"*** (f:6) kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"*…. Bunu eksik yazmışım tamam orada bağlantı kuramamışım ama onu demek istedim aslında*" **K4**

"***Yazı Yazmada Zorluk Çekme"*** (f:3) kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"*Hocam aslında teorik olarak biliyorum. Mesela argüman nedir açıklama nedir görüş nedir. Aslında bunların ne anlama geldiğini biliyorum ama uygulamaya geçince mesela bir metinde bulmaya gelince iş yani orada zorlanıyorum açıkçası. Mesela argüman dayanaklandırmadır işte kanıt bulmaktır evet ama yani bunu metinde bulma konusunda yani yetersizim evet*" **K15**

"***Kişisel Varsayımlarda Bulunma"*** (f:3) kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"*Yani hocam bunu şey hani, anlarsınız diye düşündüm… anladığınızı biliyorum ama böyle olmayacağını bilmiyordum"* **K11**

"***Özgün Tez İleri Sürememe"*** (f:3) kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir: "*Küresel ısınma... küreselleşme… çok yanlış yapmışım, aslında düşündüğüm o (gülüyor) hocam... evet işte dikkatsizlik... oysa yazarken çok düşündüm küreselleşmeyle küresel ısınmaya dikkat et diye*" **K24**

Argümanı ve Diğer Materyali Ayırt Etmede Zorluklar

Tablo 14'te yer alan dördüncü temaya bakıldığında "***Argümanı ve Diğer Materyali Ayırt Etmede Zorluklar"*** (f:20) teması olduğu görülmektedir. Bu temanın kategorilerine bakıldığında öğrencilerin "***argümanı ayırt etmede zorluk çektikleri***" (f:8); ***"farklı bakış açılarını belirleyemedikleri"*** *(f:5)*, "***diğer materyali ayırt etmede zorluk çektikleri***" (f:4) ve "***epistemik yeterliklerde eksiklikler***" olduğu (f:3) görülmektedir.

"***Argümanı Ayırt Etmede Zorluk Çekme"*** (f:8) kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"*Doğru. Aslında adam orda iflah olmaz bir iyimser olmasının sebebini, onu kanıtlamaya çalışıyor. Çok geldim gittim arasında. Belki inanmazsınız ama yarım saat kağıdı aldım önüme bu mu, bu mu, gerçekten başım ağrıdı hatta*" **K24**

"***Farklı Bakış Açılarını Belirleyememe"*** (f:5) kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"*Onları şu an toparladım hocam da benim tek sıkıntım şey, farklı bakış açıları ve arkaplan bilgisinde zorlandım onda"* **K17**

"***Diğer Materyali Ayırt Etmede Zorluk Çekme"*** (f:4) kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"*Tanımlamayı bulamadım ama aslında çok basitmiş tanımlar çünkü en son ki ZOOM toplantısında siz söylemiştiniz*" **K7**

"***Epistemik Yeterliklerde Eksiklikler"*** (f:3) kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"*Hocam yani yanlış anlamanızı istememem ama verdiğiniz formları doldurmam nerdeyse bir saatimi alıyor benim. Oku oku bitmiyor, yaz yaz bitmiyor. İnsanın yazdıkça yazası geliyor da. İlk verdiğiniz formlarda ben böyle şey yaptım, verdiğiniz formu küçük bir şey zannettim açıkçası. Neyse çayımı yudumlarken yapayım dedim. Hocam demlik bitti*" **K11**

Dönütün İşlevi

Tablo 14'te yer alan beşinci temaya bakıldığında "***Dönütün İşlevi"*** (f:12) teması olduğu görülmektedir. Bu temanın kategorilerine bakıldığında öğrencilerin "***dönütün açıklayıcı işlevini vurguladıkları***" (f:6) ve ***"dönüt sürecinde yaptığı hatanın farkına vardıkları & doğrusunu dile getirdikleri"*** (f:6) görülmektedir.

"***Dönütün Açıklayıcı İşlevine Vurgu"*** (f:6) kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"*Yok hocam, gerçekten şu an birebir görüşmek bence çok faydalı oldu, inşallah sınava yansıtabilirim. En azından kendi hatalarımı görmüş oldum. Kendi hatalarım üzerinden daha iyi oldu anlaması*" **K24**

"***Dönüt Sürecinde Yaptığı Hatanın Farkına Varma & Doğrusunu Dile Getirme"*** (f:6) kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:
"*İyimserdi hocam, farklı bakış açısı olarak yazdım oraya. İşte düştüğüm hata da bu oldu galiba..*" **K2**

4.1.3.2. Uygulama 5

Beşinci Uygulama kapsamında öğrencilerin *Günümüz Dünya Sorunları* konularında eleştirel düşünme becerilerini kazanıp kazanmadıklarının belirlenmesi amacıyla genel bir değerlendirme çalışması yapılmıştır. Değerlendirilmesi yapılan eleştirel düşünme becerilerinin birincisi; **"*Argüman, Açıklama Görüşleri Analiz Etmek ya da Değerlendirmek*"** tir. İkinci eleştirel düşünme becerisi ***"Kendi Perspektifini Geliştirme: Varsayım, İnanış ya da Teoriler Keşfetme ya da Yaratma***" dır.

Öğrenci Ürünleri

1. "***Argümanı- Diğer Materyali Ayırt Etme Formu***"

"*Argüman, Açıklama Görüşleri Analiz Etmek ya da Değerlendirmek*" eleştirel düşünme becerisinin değerlendirilmesinde öğrencilerin "Savaş, Açlık, Salgın: Malthus'un Hayaleti**"** başlıklı deneme yazısını "*Argümanı- Diğer Materyali Ayırt Etme Formu*" aracılığıyla analiz etmeleri istenmiştir. Öğrenci yanıtlarının analizinde betimsel analiz kullanılmıştır (bk. "*Derecelendirilmiş Puanlama Rubriği*" **EK 4.**). Bu kapsamda öğrencilerin "Derecelendirilmiş Puanlama Rubriğinde" yer alan ölçütleri karşılama durumu Tablo 15'te gösterilmiştir.

Tablo 15.

Beşinci Uygulama: Öğrencilerin "Argümanı ve Diğer Materyali Ayırt Etme Formu" Derecelendirilmiş Puanlama Rubriğinde Yer Alan Ölçütleri Karşılama Durumu

Ölçütler	Doğru Yanıt	Kısmen Doğru Yanıt	Yanlış Yanıt	Yanıtsız
Argümanı bulma	13	2	15	-
Sonucu destekleyen kanıt ve gerekçeleri bulma	20	2	8	-
Farklı bakış açılarına yer verilip verilmediğini bulma	22	2	6	-
Girişi bulma	30	-	-	-
Tanımları bulma	15	-	15	-
Açıklama & çıkarsamaları bulma	27	2	1	-
Özetleri bulma	28	-	2	-

Tablo 15'te Beşinci Uygulama kapsamında ***"Argümanı- Diğer Materyali Ayırt Etme"*** formunun betimsel analizinde kullanılan "Derecelendirilmiş Puanlama Rubriği" ve öğrencilerin rubrikte yer alan ölçütleri karşılama durumuna ilişkin betimsel bulgular gösterilmiştir. Buna göre öğrencilerin ***"Girişi bulma"*** (f:30); ***"Özetleri bulma"*** (f:28); ***"Açıklama&çıkarsamaları bulma"*** (f:27); ***"Farklı bakış açılarına yer verilip verilmediğini bulma"*** (f:22) ve ***"Sonucu destekleyen kanıt ve gerekçeleri bulma"*** (f:20) ölçütlerini karşılayabildikleri söylenebilir. Öğrencilerin sıklıkla yanlış yanıtladıkları ölçütler; ***"Argümanı bulma"*** (f:15) ve ***"Tanımları bulma"*** (f:15) olduğu görülmektedir. ***"Argümanı bulma"*** ölçütünü doğru yanıtlayan öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Yazarın argümanı: Serbest rekabetin sürekli kâr odaklı olarak düşünmesi sonucunda insanların tüketici konumunda bulunması, bu tüketici konumdaki insanların her şeyi

tüketmeye başlaması (hayvanların yaşam alanlarının işgal edilmesi), Malthus'un çözüm olarak gördüğü serbest rekabetin insanlığı karanlığa sürüklemesi" **K11**

"Argümanı bulma" ölçütünü yanlış yanıtlayan öğrenci yanıtı şu şekildedir:
"Yazarın argümanı, insan nüfusu "geometrik" yani katlanarak (2-4-8-16-32) artma eğilimi gösterirken besin kaynakları artimetik yani "lineer" (1-2-3-4-5-6) artış içindedir" **K26**

"Sonucu destekleyen kanıt ve gerekçeleri bulma" ölçütünü doğru yanıtlayan öğrenci yanıtı şu şekildedir:
"Kanıtlar: 1) Geçerken not bölümü. 2) Trump'ın Meksika sınırına duvar dikmeye çalışması. Suriyeli sığınmacının alt yapısında da nüfus baskısı var. 3) ve işte Koronavirüs… (paragrafı). O yüzden rakunlar, sincaplar, tilkiler, kuşlar, maymunlar şehir içindeki yeşil alanlara, parklara imiyor ve insanların atıklarının bulunduğu çöplüklere dadanıyorlar. 4) İnsanların doğal ortama girmesiyle yılanların sitelere inmesi. 5) Ama sonuç değişmeyecek. Önlemler, Suriyeliler… Nüfusun doğal kaynaklar üzerinde yarattığı basınca dayalı savaşlar, açlıklar, salgınlar da devam edecek" **K18**

"Sonucu destekleyen kanıt ve gerekçeleri bulma" ölçütünü yanlış yanıtlayan öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Pragmatizmin öncüsü ve kapitalizmin düşünsel-felsefi mimarlarından olan İngiliz filozof Jeremy Bentham'ın düşüncelerine serbest rekabetin yüceltilmesi damgasını vurur. Malthus, besin kaynaklarının insan türü için kullanımında nüfus artışına bağlı olarak beliren kısıtlılık ve yetersizliğin rekabet temelinde savaşlara yol açacağını ileri sürerken işte Bentham'ın bu düşüncesinden esinlenmiştir. Salgınlar ve açlık da aynı nüfus baskısıyla ortaya çıktığında yine en güçlü, dayanıklı veya bağışık olanlar ayakta-hayatta kalacaktır. Dolayısıyla savaş, kıtlık, salgın iyidir-olumludur" **K8**

"Farklı bakış açılarına yer verilip verilmediğini bulma" ölçütünü doğru yanıtlayan öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"*Yazıda farklı bakış açısı olarak, Malthus'un görüşlerini açıklamaya çalışması sayılabilir, Maltuhus'un Evrim Teorisine verdiği katkı söylenebilir. Malthus'un Marx ile*

karşıtlığı ve Malthus'un, Bentham'ın düşüncelerinden etkilendiği söylenebilir. Son olarak göç olaylarına değinmesini de alabiliriz" **K2**

"Farklı bakış açılarına yer verilip verilmediğini bulma" ölçütünü yanlış yanıtlayan öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"*Farklı bakış açısı: Halbuki doğal kaynakların hızla tükenmesine yol açan, kar diye diye, yatırım diye diye hem kendi içinde hem de doğal çevre karşısında rekabetçi ekonomi politik işleyiş tetikliyor savaşı da açlığı da salgını da*" **K21**

"Girişi bulma" ölçütünü doğru yanıtlayan öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Giriş bölümünde toplumsal sorunların altında yatan nedenlere yönelik çıkarımlarda bulunulmaya çalışılıyor. İnsan nüfusunun geometrik artışıyla besin kaynaklarının aritmetik artışı arasındaki dengesizliğin üzerinde duruyor. İnsanın toplumsal dünyasında tarih boyunca karşımıza çıkan savaşlar, açlıklar ve salgınlar bu dengesizliği ortadan kaldıran Malthusçu dille söylemek gerekirse tedbirlerdir diyerek Malthus'un görüşünden bahsediyor ve giriş yapıyor" **K6**

"Tanımları bulma" ölçütünü doğru yanıtlayan öğrenci yanıtı şu şekildedir:
"Yazıdaki tanım, doğal kaynaklar toprak, su, maden, fosil, fauna-flora" **K7**

"Tanımları bulma" ölçütünü yanlış yanıtlayan öğrenci yanıtı şu şekildedir:
"*Tanım: net bir tanım yapılmamış ancak, Malthus teorisinin açıklandığı ilk paragraf tanım sayılabilir*" **K18**

"Açıklama&çıkarsamaları bulma" ölçütünü doğru yanıtlayan öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"İnsanların büyüme ve zenginleşme için rekabet içerisinde bulundukları sürece savaşların ve salgın hastalıkların son bulmayacağı çıkarımında bulunulmuştur. Önlemlerin diğer sığınmacılar kadar zamanla hayvanlar için de alınacağı çıkarımında bulunmuştur" **K2**

"Açıklama&çıkarsamaları bulma" ölçütünü yanlış yanıtlayan öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Suriye iç savaşının altı kazandığında, çatışmalar başlamadan 4 yıl öncesinde kendini göstermiş. Suriye tarihindeki en büyük kuraklık dolayısıyla kıtlık ve açlık tehlikesi karşımıza çıkıyor (çıkarsama).

"Başta söyledik, Malthus, Bentham'dan hareketle "serbest rekabet" pratiğine dayandırıyor görüşlerini. Yani yatırım, büyüme, kar yolunda serbest rekabet ve bu serbest rekabetin olumlamasına gidecek şekilde formülleştiriyor kuramını (açıklama)" **K26**

"Özetleri bulma" ölçütünü doğru yanıtlayan öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Başta söyledik, Malthus, Bentham'dan hareketle 'serbest rekabet' pratiğine dayandırıyor görüşlerini. Yani yatırım, büyüme, kâr yolunda serbest rekabet… Ve bu serbest rekabetin olumlamasına gidecek şekilde formülleştiriyor kuramını... Nüfus baskısı ile bozulan dengenin çözümü olarak savaş, açlık ve salgın dolayımıyla kendini gösterecek serbest rekabeti çıkış yolu yapmakta bize Malthus" **K7**

"Özetleri bulma" ölçütünü yanlış yanıtlayan öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Özet bilgi son bölümlerden önce nüfus artışı; Suriye, Afganistan gibi ülkelerle birlikte hayvanları da kaos ortamına sürükleyecektir, bu olgunun içine çekecektir, şeklinde verilmiştir" **K17**

Öğrenci yanıtlarına genel olarak bakıldığında öğrencilerin "argümanı" ve "tanımı bulma" ölçütlerini ayırt etmede zorlandıkları görülmektedir. "*Malthus'un Hayaleti*" başlıklı deneme yazısı içerik bakımından incelendiğinde yazının İngiliz din adamı Thomas Malthus'un kitabına atıf yaparak başladığı, Malthusyen nüfus denge teorisini özetlediği ve ileri sürdüğü tezi yapılandırmaya başlamadan önce kuramsal bir çerçeve olarak bunu kullandığı görülmektedir. Yazarın, Malthusyen nüfus denge teorisi temelinde günümüz dünya sorunlarını bütünsel bir değerlendirmeye tabi tutması, öğrencilerin bu çerçeve içerisinde bir argüman ileri sürüldüğü izlenimine kapılmasına neden olmuştur. Öğrenciler yazarın değil Matlhus'un bakış açısına odaklanarak, yazarın örtük yapıda ele aldığı argümanını hatalı şekilde ayırt etmişlerdir. Benzer şekilde yazıda ele alınan tanımların açık ve net biçimde sunulmamış olması da öğrenci yanıtlarını etkilemiş

olabilir. Argümanı ve tanımları ayırt etmede zorluk çeken öğrencilerin "özeti" belirlemede tersi bir performans sergilemesi; bu noktada *özet* olarak belirlenen ifadelerin temelde argümanı özetlediği unutulmamalıdır, oldukça dikkat çekicidir. Diğer bir ifadeyle *özeti* ayırt eden öğrenciler (f:28) aslında argümanı ayırt edebilmiş, ancak bunun argümanın özeti olduğunu fark edememiştir. Bu kapsamda bir sonraki uygulamada öğrencilere argümanı ayırt etmede izledikleri bu yaklaşım hakkında dönüt verilmesine ve argümanı ayırt etmeye yönelik kullanılacak denemenin net ve belirgin bir argüman içermesine özen gösterilmiştir.

2. Öğrenci Kompozisyonları

"Kendi Perspektifini Geliştirme: Varsayım, İnanış ya da Teoriler Keşfetme ya da Yaratma" eleştirel düşünme becerisinin değerlendirilmesinde öğrencilere yöneltilen soru kapsamında bir kompozisyon yazmaları istenmiştir (bk. **EK. 4**). Öğrenci yanıtlarının analizinde betimsel ve içerik analizi kullanılmıştır. Betimsel analizde kullanılan "*Derecelendirilmiş Puanlama Rubriği*" ne **EK 4.**'ten ulaşılabilir.

Öğrenci kompozisyonlarının içerik analiziyle analizinde sonucunda elde edilen bulgular Tablo 16'da gösterilmiştir.

Tablo 16.

"Kendi Perspektifini Geliştirme: Varsayım, İnanış ya da Teoriler Keşfetme ya da Yaratma" Eleştirel Düşünme Becerisinin Değerlendirilmesi Kapsamında Öğrenci Kompozisyonlarının İçerik Analizine İlişkin Bulguları

Temalar	Kategoriler	f
Yazı Yazma Pedagojisini Uygulama (f:42)	Araştırma yapma, kaynak kullanma	31
	Pozisyonunu net biçimde ifade etme	11
Özgün Tez İleri Sürme (f:38)	Tarihsel perspektifte insanlığın doğayla mücadelesine değinmek	12
	Politika geliştirilmesine yönelik tez ileri sürmek	11
	Rekabetçi ekonomik politiğe vurgu yapmak	8
	Farklı Referans Çerçevelerini işaret etmek	7
Kapsamlı Olmayan Kavrayış (f:31)	Argümana dayalı tez ileri sürememe	14
	Konunun derinliğine inememe	8
	Yazarken teknik hatalar yapma	5
	Akıl yürütme dizisinde hata yapma	4
Yazılarda Vurgulanan Sebepler (f:28)	İnsanlığın doğal yapıyı zedelemesi	16
	Kapitalizm ve küreselleşme	7
	Salgınlar: İnsanlık tarihinin doğal bir parçası	5

Tablo 16'da ***"Kendi Perspektifini Geliştirme: Varsayım, İnanış ya da Teoriler Keşfetme ya da Yaratma"*** eleştirel düşünme becerisinin değerlendirilmesi kapsamında öğrenci kompozisyonlarının içerik analizine ilişkin bulgular gösterilmiştir. 30 öğrencinin yazdığı kompozisyonların içerik analizinde ortaya çıkan temalar: ***"Yazı Yazma Pedagojisini Uygulama", "Özgün Tez İleri Sürme", "Kapsamlı Olmayan Kavrayış"*** ve ***"Yazılarda Vurgulanan Sebepler"***dir.

Tablo 16'da yer alan ilk temaya bakıldığında ***"Yazı Yazma Pedagojisini Uygulama"*** (f:42) olduğu görülmektedir. Bu tema altında yer alan kategorilere bakıldığında; öğrencilerin "*Araştırma yaptıkları ve kaynak kullandıkları"(f:31)*, ve yazarken "*pozisyonlarını net biçimde ifade ettikleri*" (f:11) görülmektedir.

Öğrencilerin "***Araştırma yapma, kaynak kullanma"*** **(f:31)** kategorisiyle ilgili verdikleri yanıt şu şekildedir:

"*Yapılan araştırmalara göre sanayi devriminin başladığı 1750'den bu yana atmosferdeki karbondioksit oranı %141 arttı. WMO'nun verilerine göre, atmosferdeki karbondioksit oranı geçen yıl 2.2 birim artarak bir milyonda 393.1 birime çıktı. BBC News'in araştırmalarına göre dünya genelinde her yıl 800 bin Olimpik yüzme havuzunu dolduracak kadar; iki milyar tondan fazla çöp üretiliyor*." **K27**

Öğrencilerin "***Pozisyonunu net biçimde ifade etme"*** **(f:11)** kategorisiyle ilgili verdikleri yanıt şu şekildedir:

"*Dünyayı düzen olarak, ekonomik olarak etkilemiştir salgın hastalıkların küresel gücü ve etkisi diğer beşeri ve çevre, nüfus sorunlarına ve göç sorunlarına göre daha fazladır ve bu sorun için zamanı diğerlerine göre daha kısıtlıdır. İnsanoğlunun diğer sorunlara göre salgın hastalıklar ile mücadelede daha fazla yatırım ve harcama yapmaktadır. Bunu ifade etmenin en iyi yolu olarak ta diğer dünya sorunlarını gücü ve etkisi ile karşılaştırıp göstermek daha uygun olacaktır*" **K1**

Tablo 16'da yer alan ikinci temaya bakıldığında ***"Özgün Tez İleri Sürme"*** **(f:38**) olduğu görülmektedir. Bu tema altında yer alan kategorilere bakıldığında; öğrencilerin "*Tarihsel perspektifte insanlığın doğayla mücadelesine değindikleri"* (f:12*)*; "*Politika geliştirilmesine yönelik tez ileri sürdükleri"* (f:11*); "Rekabetçi ekonomik politiğe vurgu yaptıkları"* (f:8) *ve "Farklı referans çerçevelerini işaret ettikleri"* (f:7) *görülmektedir.*

Öğrencilerin "***Tarihsel perspektifte insanlığın doğayla mücadelesine değinmek***" **(f:12)** kategorisiyle ilgili verdikleri yanıt şu şekildedir:
"*Hangi dönemde ya da çağda olursak olalım salgınlar bizi bir şekilde pençesine alıyor ve ben buradayım diyor. Dönemler yıllar geçiyor ama salgının zararları çoğunluk olarak hep aynı kalıyor. Bu dönemler bir şekilde atlatılıyor ve çaresi bulunuyor önemli olan bu dönemleri el ele vererek en az zararla çıkmaktır*" **K20**

Öğrencilerin "***Politika geliştirilmesine yönelik tez ileri sürmek"*** **(f:11)** kategorisiyle ilgili verdikleri yanıt şu şekildedir:
"Bu salgınları önlemek için pazarları kapatmak dışında nüfusu düşürücü politikaları, tüm ülke uygulamalıdır. Böylece insanlar daha fazla işgal edemeyecek ve yiyecek üretimine teknoloji ile birlikte devam ettireceğiz. Üretilen ürünleri maliyetini düşürerek tüm

dünyaya uygun fiyatlı olarak sunacağımız projeler geliştirerek hastalıkların çıkmasını önleyebiliriz" **K16**

Öğrencilerin "***Rekabetçi ekonomik politiğe vurgu yapmak*" (f:8)** kategorisiyle ilgili verdikleri yanıt şu şekildedir:

"*Sonuç olarak küreselleşme dünya simülasyonu olarak sürekli karşımıza çıkmakta dünyada da ortaya çıkan bütün sorunlara ev sahipliği yapmaktadır. Para kazanma güdüsü ile hareket eden bu zincir, hem insan sağlığını bozmakta hem de bunun tedavisi için bireyi maddi yönden kullanmaktadır. 2020 yılı Covid-19 aşı çalışmaları olağan üstü hızla sürüyor. Amaç insanlığı kurtarmak değil, para kazanmak yine insanları tedavi ederken başka hastallıklara da davetiye çıkarmaktalar*" **K17**

Öğrencilerin "***Farklı referans çerçevelerini işaret etme*" (f:7)** kategorisiyle ilgili verdikleri yanıt şu şekildedir:

"*Devletler eğer göç eden insanlara engel olmak yerine onları göç etmek zorunda bırakan sebebe engel olabilselerdi bugün bu acı birçok ölümü yaşamamış ve bu göç dalgasının ortaya çıkardığı sorunlarla karşılaşmamış olabilirdik. Göç bir sebep değil nedendir. Sebep ise insanların çıkarlarıdır*" **K9**

Tablo 16'da yer alan üçüncü temaya bakıldığında ***"Kapsamlı Olmayan Kavrayış"*** **(f:31**) olduğu görülmektedir. Bu tema altında yer alan kategorilere bakıldığında; öğrencilerin "*Argümana dayalı tez ileri süremedikleri"* **(f:14);** "*Konunun derinliğine inemedikleri"* **(f:8);** *"Yazarken teknik hatalar yaptıkları"* **(f:5)** *ve "Akıl yürütme dizisinde hata yaptıkları"* **(f:4)** görülmektedir.

Öğrencilerin *"**Argümana Dayalı Tez İleri Sürememe"*** (f:14) kategorisiyle ilgili öğrencilerin verdiği yanıt şu şekildedir:

"Tüm bunlar karamsar olmamız için yetse bile unutmayalım ki bu salgınların bir de olumlu yanı var. Küresel salgınlar sonıcunda insani güvenlik, sağlıklı yaşama, doğayı koruma gibi kavraölar önem kazanmaktadır. Unutmayalım ki temiz bir çevre tüm canlıların sağlığı ve devamlılığı için gereklidir. Yarının doğası bugünden yaratılır. Temiz

bir çevre için el ele verelim küresel salgınlara neden olacak tüm faktörlerin önüne geçelim" **K24**

Öğrencilerin "***Konunun Derinliğine İnememe"*** **(f:8)** kategorisiyle ilgili verdiği yanıt şu şekildedir:
"Virüsten korunmak sanıldığı kadar zor değil bana göre, yeterki bireyler olarak üzerimize düşün sorumluluğu yerine getirelim. Virüs tamamiyle hayatımızdan çıkana kadar sosyal mesafe kurallarına uyalım. Hayat Eve Sığar!" **K26**

Öğrencilerin **"*Yazarken Teknik Hatalar Yapma"* (f:5)** kategorisiyle ilgili verdiği yanıt şu şekildedir:

"*Çevre dünya üzerinde varlığını sürdüren insanların, hayvanların, bitkilerin karşılıklı olarak etkileşimde bulundukları ortamdır. Çevre dediğimizde dış ortamı meydana getiren unsurlar; Atmosfer, Hidrosfer, Litosfer ve Biyosferdir*" **K24** **(İlgisiz tanım)**

Öğrencilerin "***Akıl Yürütme Dizisinde Hata"*** **(f:4)** kategorisiyle ilgili verdiği yanıtlar şu şekildedir:

"*Bugün insanların oluşturduğu beşeri çevreye müdahale etmek imkansızdır*" **K3** **(Genelleyici cümle yapıları kullanmak)**

Tablo 16'da yer alan dördüncü ve son temaya bakıldığında ***"Yazılarda Vurgulanan Sebepler"*** **(f:28)** olduğu görülmektedir. Bu tema altında yer alan kategorilere bakıldığında; "*İnsanlığın doğal yapıyı zedelemesi"* **(f:16);** "*Kapitalizm ve küreselleşme"* **(f:7);** *"Salgınlar: İnsanlık tarihinin doğal bir parçası"* **(f:5)** olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin **"*İnsanlığın Doğal Yapıyı Zedelemesi"* (f:16)** kategorisiyle ilgili verdiği yanıt şu şekildedir:

"*Peki, niçin bu hastalıklar hayvanlardan bize geçti? Her şeyin bir sistem halinde devam ettiği bu evrende insanoğlu sistemin dengesini bozmuştur*" **(K7)**

Öğrencilerin **"*Kapitalizm ve Küreselleşme"* (f:7)** kategorisiyle ilgili verdiği yanıt şu şekildedir:

"*Geçmişimizin aksine küreselleşen dünya düzeni hastalıkların yayılmasına ve bütün dünyayı sarmasına zemin oluşturmaktadır. Dünya üzerinde her hangi bir yerde ortaya çıkan bir hastalık kolaylık ile dünyaya yayılabilir*" **(K10)**

Öğrencilerin ***"Salgınlar: İnsanlık Tarihinin Doğal Bir Parçası"* (f:5)** kategorisiyle ilgili verdiği yanıt şu şekildedir:

"Dünya tarihi boyunca birçok salgın hastalık ve bulaşıcı hastalık gözükmüştür. Bu hastalıklar milyonlarca insanın ölümüne sebep olmuştur. Dünyayı düzen olarak, ekonomik olarak etkilemiştir" **(K1)**

4.1.4. İkinci Eylem Döngüsüne İlişkin Genel Değerlendirme

17 Kasım 2020- 29 Kasım 2020 tarihleri arasında gerçekleşen *İkinci Eylem Döngüsü*, 3 saatlik ZOOM toplantıları, 9 öğrenciyle bireysel olarak gerçekleşen ("*Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu"* aracılığıyla) görüşmeler ve vize sınavı kapsamında uygulanan öğrenci ürünleri aracılığıyla gerçekleşmiştir. Bu süreçte ZOOM dersleri, bireysel derinlemesine görüşmeler ve öğrenci ürünleri aracılığıyla toplanan verilerin analiz bulgularına ilişkin özet bilgiler Tablo 17'de gösterilmiştir.

Tablo 17.

İkinci Eylem Döngüsünde Toplanan Verilerin Analiz Bulgularına İlişkin Özet Bilgiler

Uygulama No	İçerik Analizine Dayalı Bulgular	Betimsel Analize Dayalı Bulgular
4. Uygulama	✓ Çevrimiçi ders ortamında öğrencilerin ortaya koyduğu etkileşimler: ***"Bilişsel Buradalık"*** teması kapsamında "***Yorum Yapma"*** (f:6), "***Soru Sorma"*** (f:3) ve ***"Üstbilişsel Düşünme Kapsamında Yansıtma Yapma"*** (f:2) ✓ Dönüt verme amacıyla gerçekleştirilen ve 9 öğrencinin katılımıyla yapılan ***bireysel derinlemesine görüşmelerde*** ortaya çıkan temalar: *"**Bilgiye ve Kendine Yönelik Eleştirel Kavrayış"*** (f:40); **"*Yöntemi Keşfetme ve Uygulama"*** (f:26); "***Perspektif Geliştirmede Zorluklar"*** (f:23); **"*Argümanı ve Diğer Materyali Ayırt Etmede Zorluklar*"** (f:20) ve **"*Dönütün İşlevi*"** (f:14)	
5. Uygulama	✓ Öğrencilerin yazdığı kompozisyonlarda ortaya çıkan temalar: ***"Yazı Yazma Pedagojisini Uygulama", "Özgün Tez İleri Sürme", "Kapsamlı Olmayan Kavrayış"*** ve ***"Yazılarda Vurgulanan Sebepler"*** dir.	✓ ***"Argümanı- Diğer Materyali Ayırt Etme"*** çalışması (N:30) "Derecelendirilmiş Puanlama Rubriği"nde yer alan: ***"Girişi bulma"*** (f:30); ***"Özetleri bulma"***(f:28);***"Açıklama&çıkarsamaları bulma"*** (f:27); ***"Farklı bakış açılarına yer verilip verilmediğini bulma"*** (f:22) ve ***"Sonucu destekleyen kanıt ve gerekçeleri bulma"*** (f:20) ölçütlerini karşılayabilmiştir. Öğrencilerin karşılamakta zorlandığı ve geliştirilmesi gerekli ölçütler; ***"Argümanı bulma"*** (f:15) ve ***"Tanımları bulma"*** (f:15)'dır.

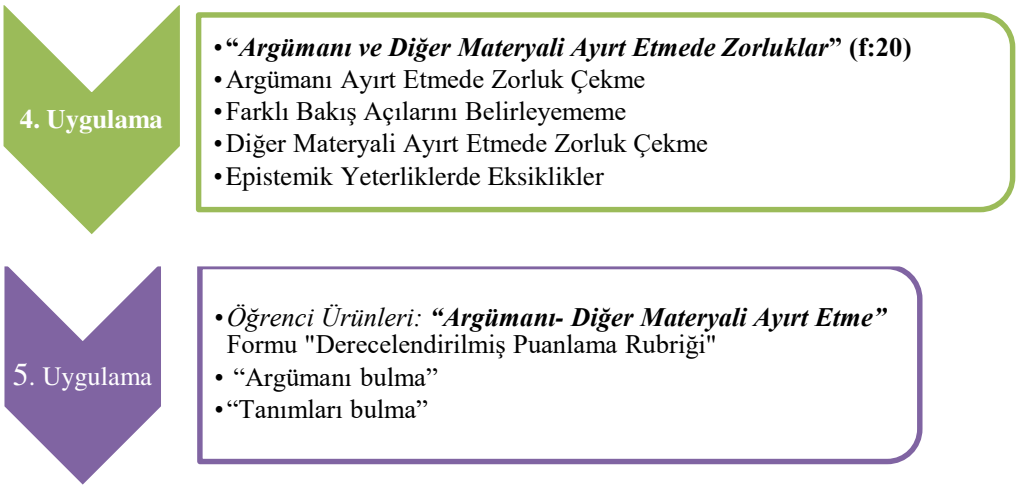
Tablo 17'de İkinci Eylem Döngüsünde toplanan verilerin içerik ve betimsel analiz bulgularına ilişkin özet bilgiler yer almıştır. Tablo 17'de ilk olarak öğrencilerin çevrimiçi ders ortamında ortaya koyduğu etkileşimlere bakıldığında "***Bilişsel Buradalık***" teması kapsamında ***"Yorum Yapma"*** (f:6), ***"Soru Sorma"*** (f:3) ve "***Üstbilişsel Düşünme Kapsamında Yansıtma Yapma***" (f:2) olduğu görülmektedir. Birinci Eylem Döngüsünde

geliştirilmesi gerekli yeterlikler hatırlandığında, İkinci Eylem Döngüsünde belirlenen bu temaların öğrencilerde geliştirilmesi hedeflenen yeterlikleri geliştirdiğini söylemek mümkündür.

Tablo 17'de yer alan diğer bir veri kaynağı bireysel derinlemesine yapılan görüşmelerdir Görüşmelerin içerik analiziyle elde edilen bulgularına bakıldığında öğrencilerin, *"**Bilgiye ve Kendine Yönelik Eleştirel Kavrayış"*** (f:40) geliştirdikleri; **"*Yöntemi Keşfetme ve Uygulama"*** becerisi sergiledikleri (f:26); **"*Perspektif Geliştirmede"*** (f:23) ve **"*Argümanı ve Diğer Materyali Ayırt Etmede"*** (f:20) zorluklar deneyimledikleri ve **"*Dönütün İşlevi*"** ni (f:14) vurguladıkları görülmektedir. Temalardan ve bu temaların kategorilerinden de anlaşılacağı üzere öğrencilerin Birinci Eylem Döngüsünde eksikliği belirlenen ve bu kapsamda İkinci Eylem Planında harekete geçilen eksiklikleri geride bıraktıkları ve eleştirel düşünme becerilerinin kazanımıyla ilgili gelişme gösterdikleri görülmektedir.

Tablo 17'de yer alan son veri kaynağı olarak öğrenci ürünlerine bakıldığında içerik ve betimsel analize dayalı iki ayrı bulgu olduğu görülmektedir. Buna göre kompozisyonların içerik analizinde ortaya çıkan temalardan yola çıkarak, öğrencilerin ***"yazı yazma pedagojisini uygulama"*** becerisini ortaya koydukları***, "özgün tez ileri sürebildikleri"*** ancak bu gelişmelere rağmen ***"kapsamlı olmayan bir kavrayışa"*** sahip oldukları görülmektedir. Öğrenci ürünlerinin betimsel bulgularına bakıldığında; **"*Argüman, Açıklama Görüşleri Analiz Etmek ya da Değerlendirmek*"** becerini kazandırmaya yönelik hazırlanan "***Argümanı-Diğer Materyali Ayırt Etme****"* çalışmasının (N:30) analiz edildiği "Derecelendirilmiş Puanlama Rubriği"nde yer alan ölçütlerden: ***"Girişi bulma"*** (f:30); ***"Özetleri bulma"*** (f:28);***"Açıklama&çıkarsamaları bulma"*** (f:27); ***"Farklı bakış açılarına yer verilip verilmediğini bulma"*** (f:22) ve ***"Sonucu destekleyen kanıt ve gerekçeleri bulma"*** (f:20) ölçütlerini öğrencilerin karşılayabildikleri görülmektedir. Öğrencilerin karşılamakta zorlandığı ve geliştirilmesi gerekli ölçütler; ***"Argümanı bulma"*** (f:15) ve ***"Tanımları bulma"*** (f:15) şeklindedir.

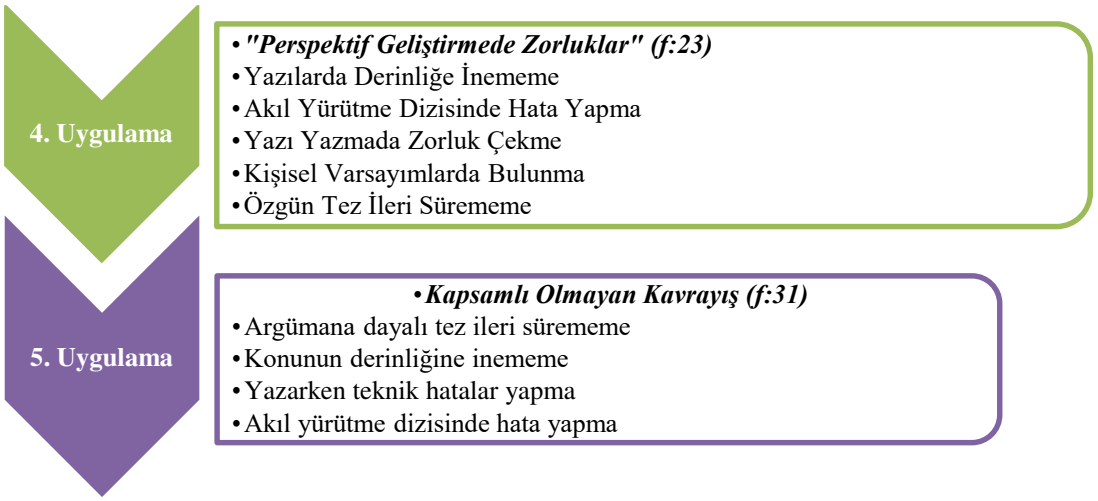
İkinci Eylem Döngüsünde "*Argüman, açıklama görüşleri analiz etmek ya da değerlendirmek"* eleştirel düşünme becerisi kapsamında öğrencilerin zorlandığı ve geliştirilmesi gereken yeterlikleri içeren temalar ve kategorileri *Şekil* 24'te gösterilmiştir.



Şekil 24. "Argüman, açıklama görüşleri analiz etmek ya da değerlendirmek" eleştirel düşünme becerisi kapsamında geliştirilmesi gereken yeterlikleri içeren temalar ve kategorileri

Şekil 24'te ***"Argüman, açıklama görüşleri analiz etmek ya da değerlendirmek"*** eleştirel düşünme becerisiyle ilgili öğrencilerin zorlandığı ve geliştirilmesi gerekli noktalar; 4. Uygulama kapsamında öğrencilerle yapılan bireysel görüşmelerin içerik analizi bulgularında yer alan "***Argümanı ve Diğer Materyali Ayırt Etmede Zorluklar***" (f:20) teması ve bu temanın kategorileri aracılığıyla gösterilmiştir. Şekil 25'te ilgili eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesiyle ilgili diğer bir bulgu; 5. Uygulamada öğrenci ürünlerinin betimsel analizinden (Argümanı- Diğer Materyali Ayırt Etme Formu & Derecelendirilmiş Puanlama Rubriği) elde edilen ve öğrencilerin karşılayamadığı ölçütler; ***"Argümanı bulma"*** ve ***"Tanımları bulma"*** aracılığıyla gösterilmiştir.

İkinci Eylem Döngüsünde "*Kendi perspektifini geliştirme: varsayım, inanış ya da teoriler keşfetme ya da yaratma"* eleştirel düşünme becerisi kapsamında öğrencilerin zorlandığı ve geliştirilmesi gereken yeterlikleri içeren temalar ve kategorileri *Şekil* 25'de gösterilmiştir.



Şekil 25. "Kendi perspektifini geliştirme: varsayım, inanış ya da teoriler keşfetme ya da yaratma" eleştirel düşünme becerisinde geliştirilmesi gereken yeterlikleri içeren temalar ve kategorileri

Şekil 25'de *"**Kendi Perspektifini Geliştirme: Varsayım, İnanış ya da Teoriler Keşfetme ya da Yaratma**"* eleştirel düşünme becerisiyle ilgili öğrencilerin zorlandığı ve geliştirilmesi gerekli noktalar; 4. Uygulamada yapılan bireysel görüşmelerin içerik analizi bulgularından "***Perspektif Geliştirmede Zorluklar***" (f:23) teması ve bu temanın kategorileri ile 5. Uygulamada öğrenci kompozisyonlarının içerik analizi bulgularında yer alan "***Kapsamlı Olmayan Kavrayış***" (f:31) teması ve bu temanın kategorileri aracılığıyla gösterilmiştir.

İkinci Eylem Döngüsünde ortaya çıkan sorunlara yönelik üretilen ve bir sonraki döngüye yansıtılan çözüm önerileri Şekil 26'da gösterilmiştir.

Süreçte Zorlanılan Noktalar İçin Çözüm Yolları

- Dijital erişim, sağlık, cenaze/kayıp ve pandemide bir işte çalışmak, ders saatinin çok erken olması vb. sebeplerden dolayı sürece etkin dahil olamayan öğrencilerin katılımlarını sağlamak amacıyla bireysel görüşmeler yapmaya ve bu sayede bireysel dönütler vermeye devam etmek
- Bireysel dönüt verme amacıyla WhatsApp yazışmalarını etkili kullanmak
- Çalışmaların daha etkin biçimde hazırlanmasını sağlamak amacıyla final sınavı yerine haftalık periyotlarla hazırlanan çalışmaları temel almak ve bunu öğrencilere bildirmek
- Öğrencilerde kapsamlı bir kavrayışı geliştirebilmek amacıyla argümana dayalı tez ileri sürme ve açıklama-çıkarsama yapmayı ön plana çıkaran kısa yazılar yazma çalışmaları yapma
- Çevrimiçi öğrenme ortamlarında dönüt çalışmalarına devam etme ve bu esnasında öğrencileri kendi hatalarını fark edebilmelerini sağlama. Örneğin yazılarda karşılaşılan akıl yürütme dizilerindeki hataları görmelerini sağlama
- Yazılarda konuların derinliğine inebilmeleri için farklı kaynaklardan araştırma yapmaları gerektiğini vurgulama ve çalışmalarda bu beceriyi ortaya koymaya yönelik görevler verme
- Yazı yazmada çekilen teknik zorlukları gidermek amacıyla daha esnek bir formatta yazı çalışmalarını sürdürme ve bu kapsamda kompozisyon ve yansıtma yapmaya dayalı çalışmalara ağırlık verme
- Argümanı ve diğer materyali ayırt etmede zorluk çeken öğrencilerle bireysel ZOOM toplantıları ve WhatsApp mesajlaşmaları aracılığıyla dönüt verme

Şekil 26. İkinci eylem döngüsünde karşılaşılan sorunlar için üretilen çözümler

4.1.5. Üçüncü Eylem Döngüsüne İlişkin Bulgular

Üçüncü Eylem Döngüsünde "***Kapsamlı Kavrayış Geliştirme: Argümantasyona Dayalı Sistematiği & Yazı Yazma Pedagojisini Bütünleştirme***" için eyleme geçilmiştir. Bu genel hedef kapsamında ele alınan eleştirel düşünme becerileri ise, "*Bilgi Kaynağının Güvenirliğini Sorgulama*" diğeri "*Basitleştirmelerden Kaçınma ve Genellemeleri İnceltme*" becerileridir.

İkinci Eylem Döngüsünün sonunda belirlenen ve öğrencilerin kapsamlı bir kavrayış içerisinde perspektif geliştirmeleri gerekliliğinden hareketle; Üçüncü Eylem Döngüsünde 2 ayrı ZOOM oturumu gerçekleştirilmiş, 8 öğrenciyle bireysel

derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler yapılırken "*Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu*" kullanılmıştır. Bireysel derinlemesine görüşmelerin yanı sıra bu döngüde araştırmacı ve onayı alınan 25 öğrencinin "WhatsApp Yazışmaları" da veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Üçüncü Eylem Döngüsünde kullanılan diğer bir veri toplama aracı "öğrenci ürünleri"dir. Bu kapsamda öğrencilerin yansıtma yapmaya dayalı yazıları, kompozisyonları ve çalışma kağıtları veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

Üçüncü Eylem Döngüsü kapsamında **Altıncı** & **Yedinci Uygulamalar** gerçekleştirilmiştir.

4.1.5.1. Uygulama 6

Altıncı Uygulamada ele alınan eleştirel düşünme becerisi ***"Bilgi Kaynağının güvenirliğini Sorgulama"*** dır. Bu beceriyle ilgili ZOOM dersleri yapılmış, öğrenci ürünleri olarak "***Bilginin Güvenirliğini Değerlendirme Çalışma Yaprağı"*** uygulanmıştır. Altıncı Uygulama kapsamında gerçekleştirilen diğer bir eylem ise dönüt ve kazanım değerlendirmesi yapmak amacıyla 8 öğrenciyle "*Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu*" aracılığıyla yapılan bireysel görüşmelerdir.

ZOOM Dersi (2 Aralık 2020 Saat: 20.00)

2 Aralık 2020 saat 20.00'de başlayan ZOOM dersinin başlangıç aşamasında araştırmacı, süreçte ele alınan eleştirel düşünme becerilerini özetleyerek derse giriş yapmıştır. Beşinci Uygulama kapsamında gerçekleştirilen genel değerlendirme çalışmasında kullanılan deneme (*"Maltus'un Hayaleti"*) üzerinde gerekli açıklamaları yaparak argümantasyona dayalı eleştirel düşünme sistematiğini ve yazı yazma pedagojisini örneklendirmeye ve tekrar etmeye çalışmıştır. Bu sayede yöntemi anlaşılır kılmaya çalışmıştır. Ardından sınav içeriğinde kullanılan deneme yazarından yola çıkarak güvenilir bilgiye erişimde olgusal ve objektif bilgiyi ayırt etmenin önemini vurgulamıştır. Güvenilir bilgiye erişimde otorite kavramına değinerek kaynağı kim ve ne olursa olsun bilgiye eleştirel bakma gerekliğinin altını vurgulamıştır. Araştırmacı, haber içeriği aynı ancak perspektifleri birbirinden farklı olan iki gazete haberinin haber metinlerinde yer alan basitleştirme, genelleme ve görüşe dayalı içeriği fark etmelerine yönelik sorular yöneltmiştir. Bilginin güvenirliğini sorgulamada, bilgi ihtiyacı ve web sitesinin türüne göre öğrencilere nasıl bir yaklaşım izlemeleri gerektiğini açıklamış, basılı kaynaklar ve 'www' kaynakları için kullanılan değerlendirme ölçütleri (Kurbanoğlu, 1999) hakkında

detaylı bilgi vermiştir. Her değerlendirme ölçütü tek tek ele alınarak kapsamı ve amacı hakkında açıklayıcı bilgiler vermiştir.

Ardından "***Bilgi Kaynağının Güvenirliğini Sorgulama"*** eleştirel düşünme becerisi ayrıntılı biçimde tanıtılmış, gösterge ve değerlendirme ölçütleri üzerinde ayrı ayrı durulmuştur. Bu eleştirel düşünme becerisiyle ilgili hazırlayacakları çalışmanın içeriği hakkında bilgi verilmiş, çalışmayı hazırlarken nasıl bir sıralamanın izlenmesi gerektiği açıklanmıştır. Araştırmacı, soru sorarken öğrencinin doğrudan ismini belirterek sorular yöneltmeye özen göstermiş, öğrencilerin bilişsel buradalıklarını arttırmaya çalışmıştır. Öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamında ortaya koyduğu etkileşimlere ait tema ve kategoriler Tablo 18'de gösterilmiştir.

Tablo 18.

Altıncı Uygulama: Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenme Ortamındaki Etkileşimlerine İlişkin Tema ve Kategoriler

Temalar	**Kategoriler**	**f**
Bilişsel Buradalık (f:15)	Sorulan Soruya Anında Yanıt Verme	5
	Yorum Yapma	4
	Soru Sorma	3
	Öneride Bulunma	2
Sosyal Buradalık (f:4)	Araştırmacıyla Olan Etkileşim	4

Tablo 18'de 2 Aralık 2020 saat 20.00'de başlayan ZOOM oturumunda öğrencilerin ortaya koyduğu etkileşimlere ilişkin tema, kategoriler ve sıklık bilgileri yer almıştır. Tablo 18'e göre öğrencilerin ortaya koyduğu etkileşimler "***Bilişsel Buradalık"*** (f:16) ve "**Sosyal Buradalık"** (f:5) temaları kapsamında bulgulanmıştır.

Tablo 18'de yer alan "***Bilişsel Buradalık"*** temasına bakıldığında bu tema altında yer alan kategorilerden öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamında "***Sorulan soruya yanıt verdikleri***" (f:7), öğrenme ortamında "***yorum yaptıkları***" (f:4) ve "soru sordukları" (F:3) ayrıca "***öneride bulundukları***" (f: 2) görülmektedir.

"Sorulan soruya anında yanıt verme" kategorisiyle ilgili öğrencilerin verdiği yanıt şu şekildedir:

Araştırmacı: *"Salgın Sürecinin en riskli Grubu Suriyelilerdir" manşeti hakkında soru soruyor* "*Fikri olan var mı? Sizce bu gazete manşetinin sıkıntısı sizce ne olabilir? Fikri olan var mı? Şu başlığın neden sıkıntılı olabileceği ile ilgili, yani eleştirel düşünme açısından neden sıkıntılı?"*
K11: *"Kime göre riskli? Neye göre riskli?*
K4 : "*Hocam bir de, grup grup bulaşmıyor ki sonuçta… gruba göre değerlendirelim? Niye öyle değerlendirelim? Grup Grup mu bulaşıyor sanki…"*
K16: "*Hepimiz eşit riskteyiz hocam"*

"Yorum Yapma" kategorisiyle ilgili öğrencilerin verdiği yanıt şu şekildedir:

Araştırmacı: *(Genelleme ve önyargı ifadeleri içeren bir gazete haberi hakkında konuşuyor): "Suriyeliler, Afganlar… ve gelen diğer gruplar. Bu gelen mülteciler arasında bir araştırma mı yapılmış ki 'en riskli grubun Suriyeli olduğunu söylüyorsun?'"*
K2: "*Hocam, sokakta yaşadıkları için böyle bir önyargı çıkmış olabilir. 'Mülteciler' deseydi daha doğru olabilirdi. Yani ben bu metni ilk okuduğumda 'mülteciler' olarak algıladım şeyde (metinde) yani ırk olarak algılamadım"*
Araştırmacı: *"Bence 'mülteciler' deseydi de sıkıntılı olurdu. Çünkü burada 'en riskli grup' dediğin an büyük bir genellemeye gitmiş oluyorsun, ve bu genelleme kanıtlanmayan… çok kaba bir genelleme yani".*
K2: *"Olguya dayandırılabilir yine ama şey yapıldıktan sonra."*

"Soru Sorma" kategorisiyle ilgili öğrencilerin verdiği yanıt şu şekildedir:
"Hocam, şey… konuşabilir miyim? Aklıma şey geldi, ilk verdiğiniz etkinlikte de bir gazete küpürü vermiştiniz bize. 'Umuda Ağlatan Yolculuk". Mesela kim ağlayacak, hangi duyguya göre? Onunla da aynı örnek değil mi?" **K11**

"*Öneride Bulunma*" kategorisiyle ilgili öğrencilerin verdiği yanıt şu şekildedir:

Araştırmacı: *"Şimdi... Sizlerden soru yoksa ben geçen hafta kaldığımız noktadan… sınav hakkında konuşalım mı, çok gerek görmüyorum. Gerekirse onu başka bir toplantıda zaten şey yaparız.*
K11: "*Sınav sonuçlarına göre, eksikliklerimize göre anlatsanız hocam? Sınavları okuduktan sonra eksiklerimize göre, bireysel, normal ya da topludan ders yapsanız da, şimdi sadece konuya geçsek?"*

Tablo 18'de yer alan "***Sosyal Buradalık"*** temasına bakıldığında bu tema altında yer alan kategorinin "***Araştırmacıyla olan etkileşim***" olduğu görülmektedir. Bu kategoriyle ilgili öğrencilerin verdiği yanıt şu şekildedir:

Araştırmacı: "*Merhaba. "Sesim geliyor mu K6?*
K6: "*Merhaba hocam. Geliyor hocam"*
K23: *Merhaba hocam*
Araştırmacı: "*Nasılsınız?"*
K6: *"İyiyiz hocam. Siz?"*
Araştırmacı: "*Teşekkürler. Sınavlar nasıl geçti?"*
K6: *(Gülümseyerek) İdare eder… Güzel"*

"***Araştırmacıyla olan etkileşim***" kategorisiyle ilgili öğrencilerin verdiği diğer bir yanıt şu şekildedir:

Araştırmacı: "*Evet, geldim. Orda mıyız?"*
K2: "*Burdayız hocam*"
K16: *"Evet hocam"*
**Araştırmacı: "*K2*, *sen nasılsın"*
K2: *"İyiyim hocam, çok şükür. Siz nasılsınız?"*
Araştırmacı: "*Ben de iyiyim, teşekkür ederim. Sınavlar nasıldı?"*
K2: *"İyiydi hocam. Sonradan yollamamız daha iyi oldu. Biraz avantaj oldu bize".*

Öğrenci Ürünleri

"Bilginin Güvenirliğini Değerlendirme" Çalışma Yaprağı

"*Bilgi Kaynağının Güvenirliğini Sorgulama***"** eleştirel düşünme becerisinin kazanımına yönelik ilgili becerinin gösterge ve ölçütleri kapsamında iki bölümden oluşan bir çalışma yaprağı hazırlanmıştır (bk. **EK 6).** Çalışmanın ilk bölümünde Türkiye'de yaşayan Suriyeli göçmenlerin topluma adapte olmalarıyla ilgili iki farklı haber linki yer almıştır. Öğrenciler her iki haberi okuduktan sonra çalışma yaprağının içeriğinde yer alan "*Değerlendirme Ölçütleri Formu*"nu kullanarak her iki haberi analiz etmiştir. Ardından bu iki haberi uyuşma ve farklılık noktalarına dikkat çekerek kıyaslamış, hangi haberi ikna edici bulduklarını kanıt göstererek yansıtma yapmaya dayalı kısa bir yazı ele almışlardır. Suriyeli mültecilerin topluma entegre olmalarıyla ilgili farklı bakış açılarıyla ele alınan haber içeriklerine ilişkin kesitler Şekil 27'de gösterilmiştir.

Şekil 27. "Bilginin güvenirliğini değerlendirme" çalışma yaprağında kullanılan farklı bakış açılarıyla yazılmış haberlerden kesitler

Öğrenci yanıtlarının analizinde içerik ve betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analiz için (bk. **EK 6.)** *"Bilgi Kaynağının Güvenirliğini Sorgulama* Dereceli Puanlama Rubriği**"** kullanılmıştır.

"Bilginin Güvenirliğini Değerlendirme Çalışma Yaprağı" nın içerik analizi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 19'da gösterilmiştir.

Tablo 19.

Altıncı Uygulama:*"Bilginin Güvenirliğini Değerlendirme Çalışma Yaprağı"na İlişkin İçerik Analizi Bulguları*

Temalar	Kategoriler	Alt Kategoriler	f
Bilginin Kapsamını Sınama (f:141)	"Kapsam" İlgili Ölçütleri Karşılayabilme	Yazarın öne çıkarmak istediği boyutu fark etme (f:33)	**75**
		Bilginin nasıl detaylandırıldığını fark etme (f:21)	
		Arkaplan bilgisini ayırt edebilme (f:21)	
	Kapsamlı Kavrayış	Açıklayıcı yanıtlar verme (f:22)	**50**
		Detayların verilmediğini fark etme (f:17)	
		Özgün yorumlar yapma (f:11)	
	Dikkatli ve Özenli Analiz	Dikkatli bakış (f:12)	**15**
		Özenli analiz (f:3)	
Bilginin Tarafsızlığını Sınama (f:115)	"Tarafsızlık" İlgili Ölçütleri Karşılayabilme	Kalıpyargıyı fark edebilme (f:26)	**66**
		Haberin yazıldığı bakış açısını ayırt edebilme (f:21)	
		Farklı bakış açısını ayırt edebilme (f:19)	
	"Tarafsızlık" İlgili Ölçütleri Karşılayamama	Haberin yazıldığı bakış açısını fark edememe (f:19)	**25**
		Farklı bakış açılarını fark edememe (f:6)	
	Eklenmesi Önerilen Bakış Açıları	Türk toplumunun (f:11)	**24**
		Suriyelilerin (f:6)	
		Devlet yöneticilerinin (f:5)	
		Uzmanlar (f:2)	
Bilginin Doğruluğunu Sınama (f:110)	"Doğruluk" İlgili Ölçütleri Karşılayabilme	Haberin amacını ve niçin üretildiğini fark edebilme (f:42)	**71**
		Olguyla görüşü ayırt edebilme (f:29)	
	"Doğruluk" İlgili Ölçütleri Karşılayamama	Olgu ve görüşü ayırt edememe (f:18)	**23**
		Haberin amacını ve niçin üretildiğini fark edememe (f:5)	
	Varsayımda Bulunma	Yazının içeriğiyle ilgili varsayımda bulunma (f:15)	**16**
		Aklındaki soruyu yanıtlamadığı için eksik olarak değelendirme (f:1)	
Bilginin İnandırıcılığını Sınama (f:69)	Verilen Yazının Alanını Ayırt Etme	Yazının alanını bulamama (f:29)	**43**
		Yazının alanını bulabilme (f:14)	
	Pozitivist Yaklaşım	Otoriteyi güvenilir bulma (f:11)	**26**
		Sayısal verileri güvenilir bulma (f:8)	

		Argümantasyona dayalı bakış açısının mutlak nesnellikle kesişmesi (f:7)	
Bilgi Kaynağının Güvenirliğini Değerlendirme (f:27)	Kaynağın Güvenirliğini Etkin Değerlendirebilme	Deneyim ve birinci kaynaklara dayalı (f:9)	**20**
		Objektif ve kanıta dayalı (f:7)	
		Farklı kriterler temelinde (f:4)	
	Kaynağın Güvenirliğini Etkin Değerlendirememe	Olgusal ve kanıta dayalı yaklaşım (f:4)	**7**
		Kaynağın güncel olmasına dayalı yaklaşım (f:3)	

Tablo 19'da Altıncı Uygulama kapsamında öğrencilerin hazırladığı "*Bilginin Güvenirliğini Değerlendirme Çalışma Yaprağı*" nın içerik analizi bulguları gösterilmiştir. Buna göre ortaya çıkan temaların; **"Bilginin Kapsamını Sınama" (**f:141**); "Bilginin Tarafsızlığını Sınama"** (f:115**); "Bilginin Doğruluğunu Sınama"** (f:110); **"Bilginin İnandırıcılığını Sınama"** (f:69) ve **"Bilgi Kaynağının Güvenirliğini Değerlendirme"** (f:27) olduğu görülmektedir.

"Bilginin Kapsamını Sınama"

Tablo 19'da yer alan ilk temaya bakıldığında "**Bilginin Kapsamını Sınama"** (f:141) olduğu görülmektedir. Bu temanın kategorileri şunlardır: "***Kapsam: İlgili Ölçütleri Karşılayabilme"*** (f:75); "***Kapsamlı Kavrayış***" (f:50) ve "***Dikkatli ve Özenli Analiz***" (f:15) şeklindedir.

"***Kapsam: İlgili Ölçütleri Karşılayabilme"*** kategorisine bakıldığında öğrencilerin "yazarın öne çıkarmak istediği boyutu fark ettikleri" (f:33); "bilginin nasıl detaylandırıldığını fark ettikleri" (f:21) ve "arkaplan bilgisini ayırt edebildikleri" (f:21) görülmektedir.

"Yazarın öne çıkarmak istediği boyutu fark etme" alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Yazar, entegrasyon döneminin olumlu giden yönünü öne çıkarmıştır" **K9**

"Bilginin nasıl detaylandırıldığını fark etme" alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Yaşanan olaylara yer verilmiştir. Otobüs ve mahallede dayak yiyen çocuk olayları anlatılmıştır" **K16**

"Arkaplan bilgisini ayırt edebilme" alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"2-) Konuyla ilgili arka plan bilgisine yer verilmiş mi?
Suriye iç savaşı başladığında dünya üzerine dağılan 6 milyon insanın büyük bir kısmı bugün Türkiye'de yaşıyor. Geldiler, tutunmaya çalıştılar ve yeni bir hayat kurdular. İçişleri Bakanlığı'nın 21 Ekim 2020 tarihli verilerine göre, Türkiye'deki Suriyeli sayısı 3 milyon 625 bin kişi. Bu kişilerin yüzde 47'sini 18 yaş altı çocuklar, yüzde 70'ini de kadın ve çocuklar oluşturuyor. En yoğun oldukları şehirler İstanbul, Gaziantep ve Hatay. Kamplarda ise 60 bin Suriyeli yaşıyor. Türkiye'de bulunan Suriyelilerin neredeyse hepsi çalışıyor. En az bir ortağı Suriye uyruklu olan şirket sayısı 15 binin üzerinde" **K20**

"***Kapsamlı Kavrayış"*** kategorisine bakıldığında öğrencilerin "açıklayıcı yanıtlar verdikleri" (f:22); "detayların verilmediğini fark ettikleri" (f:17) ve "özgün yorumlar yaptıkları" (f:11) görülmektedir.

"Açıklayıcı yanıtlar verme" (f:22) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:
"Entegrasyon tamam, şimdi geleceğe bakma zamanını daha güvenilir buldum. Hem yazara ulaşabiliyoruz hem de kanıtları daha sağlamdır. Bu haber amacına ulaşarak benim Suriyeliler hakkındaki görüşlerimi değiştirmiştir. Daha az görüşe yer verilmiştir" **K16**

"Detayların verilmediğini fark etme" (f:17) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:
"Eksik bilgi vardır. İnsanların Suriyeli mültecilere karşı neden önyargılı davrandıklarının bilgisi verilmemiş" **K18**

"Özgün yorumlar yapma" (f:11) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:
"*Haberde* (ikinci haberi kastederek*) mültecilerin yaşadığı zorluklara değinirken onların kaldığı mecburiyetten bahsetmiştir. Türkiye'nin mültecilere kucak açmasından ve onları olabildiğince iyi ağırlamasından bahsetmiştir. Haberin siyasi bir tepki olarak yazıldığını düşünmekteyim. Objektif olmadığını düşünüyorum. Haberde bilgilerin birbirini*

savunduğu bir yapıda sıralanmıştır. Yazılan bir bilgi kendinden öncekini destekler niteliktedir." **K2**

"***Dikkatli ve Özenli Analiz"*** kategorisine bakıldığında öğrencilerin "dikkatli bakış" (f:12) ortaya koydukları ve "özenli analiz" (f:3) yaptıkları görülmektedir.

"Dikkatli bakış" (f:12) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"*Gazete haberi, reklam için herhangi bir maske olabilir mi?*
Olabilir. Çünkü Small Projects İstanbul adlı sivil toplum derneğinin Suriyeli kadın ve çocuklar için birçok çalışma yürüttüğü belirtilmiştir yazının birçok yerinde" **K24**

Özenli analiz (f:3) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Eski bilgi içeriyor mu?
Kısa bir araştırma yaptığımda "Small Projects Istanbul" projesinin eski tarihli bir proje olduğunu gördüm" **K6**

"Bilginin Tarafsızlığını Sınama"

Tablo 19'da yer alan ikinci temaya bakıldığında "**Bilginin Tarafsızlığını Sınama"** (f:115) olduğu görülmektedir. Bu temanın kategorileri şunlardır: **"*Tarafsızlık" İlgili Ölçütleri Karşılayabilme"*** (f:66); **"*Tarafsızlık" İlgili Ölçütleri Karşılayamama*"** (f:25) ve "***Eklenmesi Önerilen Bakış Açıları*"** (f:24).

"*Tarafsızlık" İlgili Ölçütleri Karşılayabilme"* (f:66) kategorisine bakıldığında öğrencilerin "kalıpyargıyı fark edebildikleri" (f:26), "haberin yazıldığı bakış açısını fark edebildikleri" (f:21) ve "farklı bakış açısını ayırt edebildikleri" (f:19) görülmektedir.

"Kalıpyargıyı fark edebilme" alt kategorisiyle alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"*Herhangi bir kalıpyargı var mı?*
Evet var. Toplumun sığınmcılara karşı olan (yardım alıyorlar)kalıp yargısı verilmiş" **K1**

"Haberin yazıldığı bakış açısını fark edebilme" alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"*Haber, kimin bakış açısıyla yazılmış? Kimin bakış açısı baskın?*
Haberde mülteciler,onlara bu konuda destek olan eğitmenler,dernek sorumluları ve siyaset adamlarının da bakış açıları vardır. Genel olarak Eğitim gören suriyeli mültecilerin görüşleri baskın" **K14**

"Farklı bakış açısını ayırt edebilme" alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:
"Dr. Faik Tanrıkulu kendi yazdığı ayrımcılığı anlatması" **K19**

"*Tarafsızlık" İlgili Ölçütleri Karşılayamama*" (f:25) kategorisine bakıldığında öğrencilerin "haberin yazıldığı bakış açısını" (f:19) ve "farklı bakış açılarını" (f:6) ayırt edemedikleri görülmektedir.

"Haberin yazıldığı bakış açısını fark edememe" alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

Yazar, herhangi bir görüş açıklamış mı?	*Evet mülteciler iyidir tarzı bir görüş ile yazılmış bir ürün*
Haber, kimin bakış açısıyla yazılmış? Kimin bakış açısı baskın?	*Yazarın*

K10

"Farklı bakış açılarını fark edememe" alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

Haberde farklı bakış açılarına yer verilmiş mi? Kimin bakış açısı eklenebilirdi?	*Suriyelilerin istediği ne? Onlarla röportaj yapılıp, istek ve amaçları sorulup onlara da yer verilebilirdi. Entegrasyon olup olmayacağından bahsedilmiş. Her iki taraf da bunu istiyor mu? Farklı bakış açılarına yer verilmemiş.*

K6

"*Eklenmesi Önerilen Bakış Açıları*" kategorisine bakıldığında öğrencilerin eklenmesini önerdikleri bakış açalrının neler olduğu görülmektedir. Buna göre öğrenciler *"Türk toplumunun"* (f:11) bakış açısını; **"***Suriyelilerin*" (f:6) bakış açısını**; "***devlet yöneticilerinin*" (f:5) bakış açısını ve *"uzmanların"* (f:2) bakış açısının eklenmesini önermişlerdir.

"Türk toplumunun" bakış açısının eklenmesini öneren alt kategori şu şekildedir:

"*Haberde farklı bakış açılarına yer verilmiş mi? Kimin bakış açısı eklenebilirdi? Yalnızca ilk haberde tanık farklı bakmaya çalışmıştır olaya. Ev sahibi olan Türk halkının ve Türk siyasetçilerinin beyanatlarna yer verilebilirdi*" **K30**

"Suriyelilerin" bakış açısının eklenmesini öneren alt kategori şu şekildedir:

"Haberde farklı bakış açılarına yer verilmiş mi? Kimin bakış açısı eklenebilirdi?
- Suriyeli bir çocuğun yaşadıkları kendi gözünde anlatılabilirdi" **K7**

"Devlet yöneticilerinin" bakış açısının eklenmesini öneren alt kategori şu şekildedir:
"Devlet yöneticilerinden birinin bu konuyla ilgili görüşleri eklenebilir. Türk toplumunun entegrasyonu reddetmesi, Suriyelilerin geri döneceği görüşü" **K18**

"Uzmanların" bakış açısının eklenmesini öneren alt kategori şu şekildedir:
"Bir psikoloğun görüşüne yer verilebilirdi. Göçler konusunda bilgi sahibi bir milletvekilinin görüşü eklenebilirdi" **K16**

"**Bilginin Doğruluğunu Sınama"**

Tablo 19'da yer alan üçüncü temaya bakıldığında "**Bilginin Doğruluğunu Sınama" (f:110)** teması olduğu görülmektedir. Bu tema altında yer alan kategoriler şunlardır: "***Doğruluk" İlgili Ölçütleri Karşılayabilme***" (f:71); ***"Doğruluk" İlgili Ölçütleri Karşılayamama"*** (f:23); "***Varsayımda Bulunma"*** (f:16) şeklindedir.

"***Doğruluk" İlgili Ölçütleri Karşılayabilme***" (f:71) kategorisine bakıldığında öğrencilerin "haberin amacını ve niçin üretildiğini fark edebildikleri" (f:42) ve "olguyla görüşü ayırt edebildikleri" (f:29) görülmektedir.

"Haberin amacını ve niçin üretildiğini fark edebilme" alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:
"Ülkemizde yaşayan Suriyelilerin entegrasyon sürecindeki sıkıntıları, yapılan çalışmalar ve yapılması gerekenleri anlatmak için yazılan bir yazı" **K9**

"Olguyla görüşü ayırt edebilme" alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

Gazete haberi bir olguya mı yoksa bir görüşe mi dayalıdır?	*Bir olguya dayalıdır. Suriyelilerin yaşadıkları entegrasyon sıkıntılarının olgusuna dayalıdır.*

K1

"Doğruluk" İlgili Ölçütleri Karşılayamama" (f:23) kategorisine bakıldığında öğrencilerin "olgu ve görüşü ayırt edemedikleri" (f:18) ve "haberin amacını ve niçin üretildiğini fark edemedikleri" (f:5) görülmektedir.

"Olgu ve görüşü ayırt edememe" (f:18) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Gazete haberi olguya mı yoksa bir görüşe mi dayalıdır? Görüşe dayalıdır" **K16**

"Haberin amacını ve niçin üretildiğini fark edememe" (f:5) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

Haberin buluşturmak istediği hedef ve çıktılar nelerdir?	*Hedef proje tanıtımı; çıktı projelerin neden olamadığı*

K23

"***Varsayımda Bulunma"*** (f:16) kategorisine bakıldığında, öğrencilerin "yazının içeriğiyle ilgili varsayımda bulundukları" (f:15) ve "aklındaki soruyu yanıtlamadığı için eksik olarak değelendirme" (f:1) yaptıkları görülmektedir.

"Yazının içeriğiyle ilgili varsayımda bulunma" (f:15) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Mültecilere Türkçe kurslarının verilmesi, Türk vatandaşlığı verilmesi gerektiği. Kalıcılıklarının kabul edilmesi gerektiği" **K18**

"Aklındaki soruyu yanıtlamadığı için eksik olarak değelendirme" (f:1) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"*Haberde eksik verilen bilgiler var mı? Sebepler açıklanmış mı?*
Eksik verilen bilgi; Suriyelilerin ne zaman ülkelerine döneceği. Kimse bunun hakkında bir fikir yürütememektedir" **K25**

"Bilginin İnandırıcılığını Sınama"

Tablo 19'da yer alan dördüncü temaya bakıldığında "**Bilginin İnandırıcılığını Sınama"** (f:69) teması olduğu görülmektedir. Bu tema altında yer alan kategorilere bakıldığında; "***Verilen Yazının Alanını Ayırt Etme***" (f:43) ve "***Pozitivist Yaklaşım***" (f:26) olduğu görülmektedir.

"***Verilen Yazının Alanını Ayırt Etme***" (f:43) kategorisine bakıldığında "yazının alanını bulamayan" (f:29) ve "yazının alanını bulabilen" (f:14) öğrencilerin bilgileri bulunmaktadır.

"Yazının alanını bulamama" (f:29) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"*Bu yazının alanı nedir? Kişisel yayın; özel bir şirket; akademik kurum; resmi daire?*
Yazının alanı akademik kurumdur" **K1**

"Yazının alanını bulabilme" (f:14) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Yazı özel bir gazete şirketinin bir yazarı tarafından bireysel bir şekilde ele alınmıştır"**K2**

"***Pozitivist Yaklaşım***" (f:26) kategorisini oluşturan alt kategorilere bakıldığında öğrencilerin "otoriteyi güvenilir buldukları"(f:11), "sayısal verileri güvenilir buldukları" (f:8) ve "argümantasyona dayalı bakış açısının mutlak nesnellikle kesiştiği" (f:7) görülmektedir.

"Otoriteyi güvenilir bulma" (f:11) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Yazarın güvenirliği ya da kanıtları kontrol edilebilir mi?
Yazıda bahsedilen akademisyenlerle iletişime geçilebilir. Ayrıca İç İşleri Bakanlığının verilerinden yararlandığı için güvenirliği ya da kanıtları kontrol edilebilir" **K3**

"Sayısal verileri güvenilir bulma" (f:8) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:
"*Daha güvenilir olan 'Entegrasyon tamam, şimdi geleceğe bakma zamanı'. Çünkü olgu cümleleri var ve sayısal veriler güncel"* **K19**

"Argümantasyona dayalı bakış açısının mutlak nesnellikle kesişmesi" (f:7) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:
"İki haberi de incelediğimde bana ikinci haber kaynağı olan Emine Dolmacı'nın haberi daha güvenilir gelmiştir. İki haberde de ortak konu 'Suriyeliler hakkında doğru bilinen yanlışlar'dır. Fakat Emine Dolmacı'nın haberinde konu argümana dayalı, verilen olgular kanıtlarıyla birlikte, sayısal verilerden yararlanılarak ele alınmıştır. Bu sebeple ikinci haber kaynağı daha güvenilir geldi" **K13**

"Bilgi Kaynağının Güvenirliğini Değerlendirme"

Tablo 19'da yer alan beşinci ve son temaya bakıldığında "**Bilgi Kaynağının Güvenirliğini Değerlendirme"** (f:27) olduğu görülmektedir. Bu temanın kategorilerine bakıldığında **"*Kaynağın Güvenirliğini Etkin Değerlendirebilme***" (f:20) ve "***Kaynağın Güvenirliğini Etkin Değerlendirememe***" (f:7) olduğu görülmektedir.

"*Kaynağın Güvenirliğini Etkin Değerlendirebilme*" (f:20) kategorisini oluşturan alt kategorilere bakıldığında; etkin değerlendirme yaparken öğrencilerin "deneyim ve birinci kaynaklara dayalı" (f:9); "objektif ve kanıta dayalı" (f:7) ve "farklı kriterler temelinde" (f:4) değerlendirme yaptıkları görülmektedir.

"Deneyim ve birinci kaynaklara dayalı değerlendirme yapma" (f:9) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:
"*Burcu Karakaş'ın yazısı bence konu bütünlüğü açısından, inandırıcılığı ile Emine Dolmacı'nın yazısından daha ikna edici. Kullandığı kanıtlar birebir entegrasyon sorununu yaşayan insanlar ile röportajlar onların fikirlerini ve yaşadığı zorlukları birinci ağızdan anlatmaları. Türkçe eğitimi veren yerlerin fotoğrafları gönüllü*

öğretmenler ile röportaj kısımları, kısacası sorunun sahipleri ile tanışıp konuşup sohbet etmesi diğer yazıya oranla benim daha çok güvenimi kazandı" **K10**

"Objektif ve kanıta dayalı değerlendirme yapma" (f:7) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"*İlk haber için daha ikna edici diyebiliriz. Çünkü mesele objektif olarak ele alınmaya çalışılmış ikinci habere göre. Bunun kanıtı da ele alınan başlıklar olarak gösterilebilir. Yer verilen uzmanlar ve tanıklar, örnek olaylar ilk haberde daha gerçekçi olayı yansıtırken görüşlerde dışarıdan bakan birisinin fikirleriymiş hissiyatı uyandırıyor bizde. İkinci haberde daha fazla subjektiflik varken çoğu şeyin onaylandığı ve kabullenildiği ama sorun da varmış gibi gözüküyor bize"* **K30**

"Farklı kriterler temelinde değerlendirme yapma" (f:4) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"*Farklılıklara gelecek olursak ilk haber biraz daha güvenilir ve daha kapsamlı bir haber. Çünkü haberi destekleyici linkler yer alıyor bunun yanında haber daha kapsamlı bir şekilde ele alınmış. İkinci haberde ise destekleyici linkler yok ya da haber çok kapsamlı bir şekilde yansıtılmamış. Birinci haber daha karamsar bir bakış açısıyla yazılmışken, ikinci haber ise daha iyimser bir bakış açısıyla yazılmış. Birinci haberde içerik daha ayrıntılıyken, ikinci haber daha yalın. İlk yazıda Türk halkının Suriyeli mülteciler hakkındaki görüşlerine daha fazla yer verilmişken, ikinci haberde Türk halkının görüşlerine daha az yer verilmiş. İlk haberde Suriyeli mültecilerin ülkemize entegre olma durumu net bir şekilde ifade edilmezken, ikinci haberde Suriyeli mültecilerin ülkemizde entegre olduklarından daha net bir şekilde bahsedilmektedir*" **K27**

"***Kaynağın Güvenirliğini Etkin Değerlendirememe***" (f:7) kategorisiyle ilgili alt kategorilere bakıldığında; öğrencilerin "olgusal ve kanıta dayalı yaklaşım" (f:4) ile "kaynağın güncel olmasına dayalı yaklaşım" (f:3) içerisinde etkin değerlendirme yapamadıkları görülmektedir.

"Olgusal ve kanıta dayalı yaklaşım" (f:4) alt kategorisiyle ilgili yanıt şu şekildedir: *"Entegrasyon tamam, şimdi geleceğe bakma zamanı" nı daha güvenilir buldum. Hem yazara ulaşabiliyoruz hem de kanıtları daha sağlamdır. Bu haber amacına ulaşarak*

benim Suriyeliler hakkındaki görüşlerimi değiştirmiştir. Daha az görüşe yer verilmiştir" **K16**

"Kaynağın güncel olmasına dayalı yaklaşım" (f:3) alt kategorisiyle ilgili yanıt şu şekildedir:

"*İki haberi de incelediğimde "Entegresyon Tamam, Şimdi Geleceğe Bakma Zamanı" adlı gazete yazısı daha güvenilir gelmekte. Sebebi ise daha güncel bir bilgi olması ve haber üzerinde güncellenme yapılmış olması. Yazıda kanıtlanabilir bilgiler verilmiştir. Örneğin "Prof. Dr. Bekir Berat Özipek ve Dr. Faik Tanrıkulu "Geçmişten Günümüze Göç ve Türkiye'de Suriyeli Sığınmacılar: Algılar Olgular ve Gerçekler" isimli kitap" gibi bir kısım yer almaktadır yazıda. Bu bilgi sayesinde bilgilerin doğruluğunu teyit edebiliriz"* **K25**

Bireysel Görüşmeler

Altıncı Uygulama kapsamında dönüt vermek ve bireysel değerlendirme yapmak amacıyla gerçekleştirilen diğer bir eylem 8 öğrencinin katılımıyla yapılan bireysel derinlemesine görüşmelerdir. Görüşme yapılan öğrencilerin belirlenmesinde öğrenci ürünlerinin betimsel analiz sonuçları temel alınmıştır. Buna göre puanlamada düşük sıralarda yer alan öğrenciler belirlenmiş ve bireysel görüşmelere katılmaları sağlanmıştır. Görüşmeler, "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" aracılığıyla gerçekleştirilmiştir (bk. **EK 5**).

8 öğrenciyle gerçekleştirilen bireysel görüşmelerin içerik analizi aracılığıyla analiz edilmesinde sonucunda elde edilen bulgular Tablo 20'de gösterilmiştir.

Tablo 20.

Altıncı Uygulama Kapsamında Yapılan Bireysel Görüşmelerin İçerik Analizine İlişkin Bulgular

Temalar	Kategoriler	f
Yöntemi Keşfetme ve Uygulama (f:33)	Argümanı ve Diğer Materyali Ayırt Etme	15
	Yazı Yazma Pedagojisini Uygulama	9
	Argümantasyona Dayalı Eleştirel Düş. Sis. Kavrama	6
	Tetikleyici Olay Deneyimleme	3
Bilgiye ve Kendine Yönelik Eleştirel Kavrayış (f:32)	Anlama İstek ve Gayreti	8
	Eleştirel Düşünmeye Dayalı Uygulamaların Etkililiği	8
	Eleştiriye Açık Zihin Yapısı Sergileme	7
	Rasyonalist Epistemoloji	5
	Eleştirel Okuma ve Dinleme Yapma	4
Dönütün İşlevi (f:22)	Yaptığı Hatanın Farkında Olması ve Doğrusunu Dile Getirmesi	13
	Dönütün Açıklayıcı İşlevine Vurgu	5
	Dönütle Birlikte Yeni Çalışma Hazırlama İsteği Duyma	4
Perspektif Geliştirmede Zorluklar (f:16)	Yazılarda Derinliğe İnememe	5
	Kişisel Varsayımlarda Bulunma	5
	Özgün Tez İleri Sürememe	3
	Akıl Yürütme Dizisinde Hata	2
	Yazı Yazmada Zorluk Çekme	1
Argümanı ve Diğer Materyali Ayırt Etmede Zorluklar (f:13)	Argümanı Ayırt Etmede Zorluk Çekme	8
	Diğer Materyali Ayırt Etmede Zorluk Çekme	3
	Farklı Bakış Açılarını Belirleyememe	2
Değerlendirme Yapmada Kapsamlı Olmayan Kavrayış (f:10)	Puanlama Kriterlerini Göz Önünde Bulundurmama	10

Tablo 20'de Altıncı Uygulama kapsamında yapılan bireysel görüşmelerin içerik analizine ilişkin bulgular yer almıştır. Buna göre ortaya çıkan temalar: **"*Yöntemi Keşfetme ve Uygulama"*** (f:33); ***"Bilgiye ve Kendine Yönelik Eleştirel Kavrayış"*** (f:32); **"*Dönütün İşlevi*"** (f:22); **"*Argümanı ve Diğer Materyali Ayırt Etmede Zorluklar*"**

(f:19); **"*Perspektif Geliştirmede Zorluklar"*** (f:16) ve "***Değerlendirme Yapmada Kapsamlı Olmayan Kavrayış*"** (f:10) şeklindedir.

"Yöntemi Keşfetme ve Uygulama"

Tablo 20'de yer alan ilk temaya bakıldığında **"*Yöntemi Keşfetme ve Uygulama"*** (f:33) teması olduğu görülmektedir. Bu temanın kategorilerine bakıldığında öğrencilerin "***argümanı ve diğer materyali ayırt edebildikleri***" (f:15), "***yazı yazma pedagojisini uygulayabildikleri***" (f:9), "***argümantasyona dayalı eleştirel düşünme sitematiğini kavrayabildikleri"*** (f:6) ve "***tetikleyici olay deneyimledikleri"*** (f:3) görülmektedir.

"***Argümanı ve Diğer Materyali Ayırt Etme***" (f:15) kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"*Hocam, ben normalde giriş kısmında arıyorum genelde. Çünkü hani ne yapacağını anlatıyor ya yazar... Orda kendi anlatmak istediğine değiniyor, ondan sonra ona göre tanımlar soruyor, destekliyor filan… Öyle buluyorum ben"* **K5**

"Yazı Yazma Pedagojisini Uygulama" (f:9) kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"*Hocam aslında o örnekleri yüzdeleri vermem gerektiğini falan da.. hani biliyordum ama… hani araştırırken yeterli kaynak bulamadım sanırım… nasıl araştırma yapacağımı bilemedim. Şimdi dünyada ki verdiğim örneklere dayalı araştırma belki yapabilirim dediğiniz gibi küresel ısınma son yıllarda ne kadar artış göstermiş gibi ya da çarpık kentleşme.. bahsettim gecekondulaşmadan…. Bilimsel kanıtları ortaya koyduktan sonra hani çıkarsamalar yapmam gerekiyor*" **K27**

"Argümantasyona Dayalı Eleştirel Düşünme Sistematiğini Kavrama" (f:6) kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"**Araştırmacı***: Peki, benim yapmaya çalıştığım şeyin teknik anlamda ne olduğunu anlayabildin mi?*
K10*:* *Anladım, bir konuşmacı ya da bir yazı gördüğümüzde onun ana metnini, arka plan bilgisini yani onu anlamak daha doğrusu onu tam olarak anlamak bence*"

"***Tetikleyici Olay Deneyimleme"*** (f:3) kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"*Eleştirel düşünme konusunu işliyoruz biz değil mi şu an? Ben baktım hani böyle konuşmalarda… Hani argüman yakalama nasıl olur, nasıl yakalayabiliriz tarzı bir şey araştırmaya çalıştım bulamadım. Bir sonuç hani… konuşmayı nasıl daha iyi yaparız falan ama konuşma analizi yapan bir şey bulamadım. Konuşma analizi yazıyorum Google'a ya da herhangi bir şeye yok öyle bir şey... Genelde bilgi veriyorlar. Biz de onu bulup yani yazıyoruz tarzı bir şey. Sınavlar görüyoduk her zaman. Hani siz şey… Sizin bilgi verdiklerinizi ben bulamıyorum yani o yüzden dersinize girme…"* **K10**

"Bilgiye ve Kendine Yönelik Eleştirel Kavrayış"

Tablo 20'de yer alan ikinci temaya bakıldığında *"**Bilgiye ve Kendine Yönelik Eleştirel Kavrayış"*** (f:32) teması olduğu görülmektedir. Bu temanın kategorilerine bakıldığında öğrencilerin ***"anlama istek ve gayreti***" (f:8) içerisinde oldukları; ***"eleştirel düşünmeye dayalı uygulamaların etkililiği***"ni belirttikleri (f:8); ***"eleştiriye açık zihin yapısı sergiledikleri***" (f:7); ***"rasyonalist epistemoloji"*** (f:5) kullandıkları ve ***"eleştirel okuma ve dinleme yaptıkları"*** (f:4) görülmektedir.

"Anlama İstek ve Gayreti" (f:8) kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:
"*Hocam, ben tekrar bir çalışmaya başlayacağım. Hani… whatsapptan sizden düzenli yardım alabilir miyim? Mesela bir giriş bölümünü yazdım mesela ya da hani cümleleri bağlarken... Tamam hocam ben o zaman tekrar çalışmaya başlıyayım*…" **K27**

"Eleştirel Düşünmeye Dayalı Uygulamaların Etkililiği" (f:8) kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"*Şu an ki daha verimli geçiyor onu söyleyeyim. Daha mantıklı yani. Biz orada eleştirel düşünme nedir şöyle şöyle şöyle işte onu nasıl yaparsın böyle böyle böyle ama nasıl yapıldığını ve nasıl yapılacağını sizden öğreniyoruz. Uygulama daha mantıklı. Aynen uygulama, görme hani yorumlama tarzı daha çok*." **K10**

"Eleştiriye Açık Zihin Yapısı Sergileme" (f:7) kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"*Hocam, gerçekten kısa yazmışım ve hani özensiz olmuş özür dilerim tekrardan. Hocam aslında kompozisyon güzel yazarım ben hani şey fikir düşüncelerimi çok güzel beyan edebiliyorum hani o konuda bir sıkıntım yok biraz ödevlere gerekli özeni vermediğimden dolayı olmuş sanırım*" **K13**

"Rasyonalist Epistemoloji" (f:5) kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir: "*Mesela hocam, sanırım normalde bilmiyorum ben kendimi ifade edebildiğimi düşünebilen bir insanım. Sınav notlarım genelde iyidir hani yapacağım çalışmaları mantık çerçevesinde geçirerek ifade ederim ama bu çalışmada sanırım sizin istediğiniz daha bilimsel bir yazıydı sanırım*" **K27**

"Eleştirel Okuma ve Dinleme Yapma" (f:4) kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"**Araştırmacı***: Ama işte… Mesela ben o gün derste hani eksikliklerin neler olduğuyla ilgili bir sunu yaptım. O sunuda sen kendi hatalarını görebildin mi bilmiyorum*
K28: *Evet hocam. Onun hepsini izledim hatta beğendiğiniz şeyleri ben de beğendim ve hani yanlışımı da aksine anladım çünkü çok ben"*

"Dönütün İşlevi"

Tablo 20'de yer alan üçüncü temaya bakıldığında ***"Dönütün İşlevi"*** (f:22) olduğu görülmektedir. Bu temanın Kategorilerine bakıldığında dönüt esnasında öğrencilerin "***yaptığı hatanın farkında olduğu ve doğrusunu dile getirdiği***" (f:13), ***"dönütün açıklayıcı işlevine vurgu***" (f:5) yaptıkları ve "***dönütle birlikte yeni çalışma hazırlama isteği duydukları***" (f:4) görülmektedir.

"Yaptığı Hatanın Farkında Olması ve Doğrusunu Dile Getirmesi" (f:13) kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Aslında hocam demek istediklerinizi çok iyi anladım ama uygulayamamışım demek ki. Örnek vermem gerektiğini fark ettim aslında. Sona doğru örnek verdim diye hatırlıyorum. Siyasal ekonomik aynen örnek vermem gerekiyor onları açıklamam gerekiyor" **K27**

"Dönütün Açıklayıcı İşlevine Vurgu" (f:5) kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"*Çok basit düzeyde olmuş sonradan fark ettim. Mesela ben bunun arka planını hiç düşünmedim. Hani arka planı gerçekten anlamamışım mesela bu son dedikleriniz bana yine aslında böyle açıklama hani… ama şu an dediğiniz için anladım. Şimdi arka planı da aslında birazcık anlamış oldum."* **K28**

"Dönütle Birlikte Yeni Çalışma Hazırlama İsteği Duyma" (f:4) kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"*Yok, hocam anladım… Tekrar yazabiliyor muyuz kompozisyonu?"* **K19**

"Perspektif Geliştirmede Zorluklar"

Tablo 20'de yer alan dördüncü temaya bakıldığında ***"Perspektif Geliştirmede Zorluklar"*** (f:16) olduğu görülmektedir. Bu temaya ait kategorilere bakıldığında öğrencilerin ***"yazılarda derinliğe inemedikleri"*** (f:5); ***"kişisel varsayımlarda bulundukları"*** (f:5); ***"özgün tez ileri süremedikleri"*** (f:3); ***"akıl yürütme dizisinde hata"*** (f:2) yaptıkları ve ***"yazı yazmada zorluk çektikleri"*** (f:1) görülmektedir.

"Yazılarda Derinliğe İnememe" (f:5)) kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Yani, onu şöyle düşündüm, kafamdan ama niye yazmamışım. Yani insanlar mesela kafasına göre yere ev yapmamalı, ne bileyim... denetlenmeli… ayrıntıya girmem gerekirdi" **K19**

"Kişisel Varsayımlarda Bulunma" (f:5)) kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Doğru hocam, aslında onu yapmam gerekirdi, ama fazla ayrıntıya mı girmiş olurum diye düşündüm" **K5**

"Özgün Tez İleri Sürememe" (f:3) kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir: "*Yok hocam ilk derste anlattıklarınıza bakarak hani tanım var mı özet cümlesini falan şey yaptınız; argümandan bahsettiniz. Onları doğru yaptım aslında ama hani yazacağım*

konuyu nasıl ifade edebileceğimi bilmediğim için mi, tam anlamıyla bu konuda çok fazla bilgi sahibi olamadığım için mi doğru bir kompozisyon yazamadım bilmiyorum" **K27**

"Akıl Yürütme Dizisinde Hata" (f:2) kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"*Aynen, orda aslında hani o kişilerin de çalışmalarını incelediğimde zaten uluslararası tam örgütler ile alakalı değil de… Türkiye'de olan çevre sorunları ile alakalı şeyler ama kopukluk olmuş gerçekten*" **K27**

"Yazı Yazmada Zorluk Çekme" (f:1) kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"*Şey olabilir hocam o aslında, size şöyle söyleyeyim. Bize bilgi verdiler hani dört senedir; bu bilgiyi sınavda yazmamızı istediler. Siz bu bilgiyi yorumlamamızı isteyince sıkıntı çıktı, öyle söyleyebilirim"* **K10**

"Argümanı ve Diğer Materyali Ayırt Etmede Zorluklar"

Tablo 20'de yer alan beşinci temaya bakıldığında ***"Argümanı ve Diğer Materyali Ayırt Etmede Zorluklar*** (f:13) olduğu görülmektedir. Bu temanın kategorilerine bakıldığında öğrencilerin ***"argümanı ayırt etmede zorluk çektiği"*** (f:8); ***"diğer materyali ayırt etmede zorluk çekme"*** (f:3) nin devam ettiği ve ***"farklı bakış açılarını belirleyememe"***nin (f:2) olduğunu göstermektedir

"Argümanı Ayırt Etmede Zorluk Çekme" (f:8) kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Bence zordu hocam makale. Çok örtüktü. Bir de şey, ben şu şekilde anlamışım, yeni fark ettim. Ben Maltus'un argümanını aradım, aslında metni yazanın argümanını bulmaya çalışsam daha kolay bulurmuşum gibi geliyor" **K5**

"Diğer Materyali Ayırt Etmede Zorluk Çekme" (f:3) kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"*Çıkarsamalar, onları bulmakta gerçekten zorlanıyorum ama hani üzerine düştüm hocam*" **K25**

"Farklı Bakış Açılarını Belirleyememe" (f:2) kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Hocam, ben de hani zorlandığım şeyler var; farklı bakış açısı olsun dediğiniz gibi açıklamalar, çıkarsamalar..." **K25**

"Değerlendirme Yapmada Kapsamlı Olmayan Kavrayış"

Tablo 20'de yer alan son temaya bakıldığında ***"Değerlendirme Yapmada Kapsamlı Olmayan Kavrayış"*** (f:10) olduğu görülmektedir. Bu temanın kategorisine bakıldığında öğrencilerin ***"puanlama kriterlerini göz önünde bulundurmadıkları***" (f:10) görülmektedir.

"Puanlama Kriterlerini Göz Önünde Bulundurmama" (f:10) kategorisine ilişkin öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"**K10**: *Az önceki yazı şey yalnız, nasıl söyleyeyim kontrol kağıdında hani böyle bir şeyler olduğunu bilseydim daha farklı bir yazım olurdu*.
Araştırmacı: *Görmedin mi?*
K10: *Hatırlamıyorum. Ben onu okumadım büyük ihtimalle hocam. Onu siz yapacaksınız diye…*"

4.1.5.2. Uygulama 7

Yedinci Uygulamada ele alınan eleştirel düşünme becerisi ***"Basitleştirmelerden Kaçınma ve Genellemeleri İnceltme"*** dir. Bu beceriyle ilgili ZOOM dersi yapılmış, öğrenci ürünleri olarak "***Kompozisyonlar"*** ve ***"Argümanı ve Diğer Materyali Ayırt Etme Çalışması"*** kullanılmıştır. Yedinci Uygulama kapsamında gerçekleştirilen diğer bir eylem ise dönüt ve kazanım değerlendirmesi yapmak amacıyla öğrencilerle bireysel olarak sürdürülen ***"WhatsApp Yazışmaları***"dır.

ZOOM Dersi (8 Aralık 2020 Saat: 08.30)

Yedinci Uygulama kapsamında öğrenciler 8 Aralık 2020 saat 08.30'da dersi yürüten akademisyenle ***Perculus*** (üniversitenin çevrimiçi ders platformu) üzerinden bir

araya gelmeden önce; ilk olarak araştırmacıyla *ZOOM* üzerinden bir araya gelmiştir. Teorik çerçevesi "Mülteci Sorunu"na dayanan bu uygulamada araştırmacı, derse çalışmalarda ortak olan ve sıklıkla yaptıkları hatalara değinerek başlamıştır. Bu noktada değindiği öğrenci hataları şunlardır;

- Öğrencilerin yazılarında eleştirel sözcük dağarcığına yer vermemeleri
- Farklı olgusal bilgiler arasında kurulan uzak ilişkilendirmelerin genelleme ve yüzeyselliğe neden olması
- Örtük olan argümanı ayırt etmede zorluk çekme
- Özgün, kişisel görüş geliştirme gerekliliği
- Yazarken ayrıntılara; açıklama-çıkarsama; sebepler ve örneklere yer verme gerekliliği.

Araştırmacı bu eksikliklere değinirken öğrencilerin çalışmalarını doğrudan örnek olarak kullanmıştır. Olumlu örnek olarak kullandığı çalışmanın kime ait olduğunu öğrencinin ismini belirtmiş, bu sayede bilişsel buradalığı arttırmaya çalışmıştır. Olumsuz örnek olarak kullanılan çalışmanın kimse ait olduğunu ise belirtmemiştir. Örtük olan argümanın ayırt edilmesi ile ilgili daha önce ele alınan bir makale üzerinde, argümanın nasıl bulunacağıyla ilgili örnek bir çalışma yapılmıştır. Bu esnada araştırmacı öğrencilere sorular yöneltmiştir. Araştırmacı, bilişsel buradalığı arttırmaya çalışmanın yanı sıra dersin başlangıcından itibaren öğrencilere isimleriyle hitap ederek sosyal buradalığı da arttırmaya özen göstermiştir.

Öğrenci ürünleri üzerinde gerekli dönüt çalışması yapılırken bir yandan da bu hafta ele alınması planlanan ***"Basitleştirmelerden Kaçınma ve Genellemeleri İnceltme"*** eleştirel düşünme becerisinin gösterge ve ölçütleri arasında bağlantı kurulmaya çalışılmıştır. Dönüt çalışmasının ardından beceri tanıtılmış; alt gösterge ve değerlendirme ölçütleri ayrı ayrı ele alınarak gerekli açıklamalar yapılmıştır.

Çevrimiçi öğrenme ortamında öğrencilerin ortaya koyduğu etkileşimler Tablo 21'de gösterilmiştir.

Tablo 21.

Yedinci Uygulama Çevrimiçi Öğrenme Ortamında Öğrencilerin Ortaya Koyduğu Etkileşimler

Temalar	Kategoriler	f
Sosyal Buradalık (f:7)	Yanıt verme	7
Bilişsel Buradalık (f:6)	Görüş Bildirme	5
	Öneride Bulunma	1

Tablo 21'de çevrimiçi ders ortamında öğrencilerin ortaya koyduğu etkileşimler gösterilmiştir. Tablo 21'e göre öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamında ortaya koyduğu etkileşimler "***Sosyal Buradalık***" teması altında "***Yanıt Verme***" (f:7); "***Bilişsel Buradalık***" (f:6) teması altından ***"Görüş Bildirme"*** (f:5) ve ***"Öneride Bulunma"*** (f:1) şeklindedir. Tablo 21'de yer alan ***"Sosyal Buradalık"*** temasına bakıldığında ders içi öğrenme ortamlarında öğrencilerin sosyal varlıklarını somut biçimde ortaya koyacak ***"yanıtlar verdikleri"*** görülmektedir. Bu kapsamda araştırmacının gündelik yaşamla ya da dersin akış sıralamasıyla ilgili yönelttiği soruları öğrenciler samimi biçimde ve istekle yanıtlamıştır.

Tablo 21'de yer alan ***"Bilişsel Buradalık"*** temasına bakıldığında ders içi öğrenme ortamlarında öğrencilerin bilişsel varlıklarını somut biçimde ortaya koyan "***görüş bildirdikleri***" ve ***"öneride bulundukları"*** görülmektedir. Bu kapsamda grup tartışmalarının yapılması planlanan tarihle ilgili öğrenciler görüş bildirmiştir. Bir öğrenci ise vize değerlendirmesi sonuçlarına göre yeniden düzenleme çalışmalarının yapılmasıyla ilgili "***öneride bulun"***muştur.

Öğrenci Ürünleri

"Basitleştirmelerden Kaçınma ve Genellemeleri İnceltme" Çalışma Kağıdı

"Basitleştirmelerden Kaçınma ve Genellemeleri İnceltme" eleştirel düşünme becerisinin kazanımına yönelik ilgili becerinin gösterge ve ölçütleri kapsamında iki aşamalı bir çalışma kağıdı hazırlanmıştır. Çalışma kağıdının ilk aşamasında "Süpermarkette" başlıklı deneme yazısının argümanı ve argümanın dayandırıldığı kanıtları ayırt etmeleri istenmiştir. Ayrıca ilgili beceri kapsamında deneme yazısında herhangi bir genelleme veya kalıpyargıdan söz edilip edilmediğiyle ilgili bilgi vermeleri istenmişitr. Son aşamada yakın dönemli mülteci hareketliliğinin Türkiye açısından

doğurduğu sonuçları olumlu ve olumsuz açılardan değerlendiren bir kompozisyon yazmaları istenmiştir (bk. **EK 7.**).

Çalışma kağıdının analizinde betimsel ve içerik analizi bir arada kullanılmıştır. Betimsel analiz için ilgili eleştirel düşünme becerisinin alt gösterge ve ölçütleri temelinde hazırlanan "Dereceli Puanlama Rubriği" kullanılmıştır (bk. **EK 7**.) Bu kapsamda çalışmanın ilk aşamasında yer alan "Süpermarkette" başlıklı deneme yazısının betimsel analizinde kullanılan "Derecelendirilmiş Puanlama Rubriğinde" yer alan *argümanı* ve *genelleme&kalıpyargıları* ayırt etmeye yönelik ölçütlerin, öğrenciler tarafından karşılanma durumu Tablo 22'de gösterilmiştir.

Tablo 22.

Yedinci Uygulama: Öğrencilerin "Basitleştirmelerden Kaçınma ve Genellemeleri İnceltme" Çalışma Kâğıdının İlk Aşamasında Yer Alan Deneme Yazısının Betimsel Analizinde Kullanılan "Derecelendirilmiş Puanlama Rubriğindeki" Ölçütleri Karşılama Durumu

Ölçütler	**Doğru Yanıt**	**Kısmen Doğru Yanıt**	**Yanlış Yanıt**
Verilen yazıda argümanı (ileri sürülen tezi bulma) bulma	24	-	6
Argümanın dayandığı kanıt ve gerekçeleri bulma	27	-	3
Verilen yazıda genelleme ve kalıpyargı içeren ifadeleri belirleme	12	18	-

Tablo 22'de*"Basitleştirmelerden Kaçınma ve Genellemeleri İnceltme"* çalışma kâğıdının ilk aşamasında yer alan deneme yazısının betimsel analizinde kullanılan "Dereceli Puanlama Rubriği" ve öğrencilerin rubrikte yer alan ölçütleri karşılama durumuna ilişkin betimsel bulgular gösterilmiştir. 30 öğrencinin katıldığı çalışmada öğrencilerin; "***Argümanın dayandığı kanıt ve gerekçeleri bulma***" (f:27); ***"Verilen yazıda argümanı (ileri sürülen tezi) bulma"*** (f:24) ölçütlerini karşılayabildikleri görülmektedir. ***"Verilen yazıda genelleme ve kalıpyargı içeren ifadeleri belirleme"*** ölçütünü *doğru* yanıtlayan (f:12); *kısmen doğru* yanıtlayan (f:18) öğrenci olduğu görülmektedir. Öğrencilerin *yanlış yanıt* sıklığında öne çıkan ölçüt; ***"verilen yazıda argümanı (ileri sürülen tezi) bulma***" (f:6)'dır.

"Verilen yazıda argümanı (ileri sürülen tezi) bulma" ölçütünü doğru yanıtlayan öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"*Yazının argümanı, hazırlıksız yakalandığımız ve tecrübesiz olduğumuz olayların, korkuya, nefrete paniğe ve olumsuz birçok davranışa yol açtığını öne sürmektir. Bu görüşe kanıt olarak markette yaşanan bir olayı ve babasının ameliyathane anısını göstermiştir*" **K2**

"Verilen yazıda argümanı (ileri sürülen tezi) bulma" ölçütünü yanlış yanıtlayan öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Ben 2 argüman yakaladım. Bunlardan birisi bir meslekte, alanda ne kadar ileri giderseniz gidin isterseniz alanın uzmanı olun yine de bu alanda ortaya çıkan beklenmedik durumlarda olaydan bağımsız tavırlar sergileyebilirsiniz. Doktor örneği gibi. İkinci olarak ortaya çıkan olumsuzlukların nedenini sadece bir bölgeye aktarıp onlar üzerinden yürümek çok yanlıştır bu tür olumsuzlukların nedeni tüm insanlıktır" **K17**

"Argümanın dayandığı kanıt ve gerekçeleri bulma" ölçütünü doğru yanıtlayan öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Kanıt: Japon bir kadına, marketteyken adamın bağırması ve Çin'e dönmeleri gerektiğini söylemesi.
Kanıt: Ameliyatta AIDS vakasında anestezi uzmanının çığlık atması ve doktorların hepsinin korkmasıdır.
Gerekçe: Salgın hastalıklar karşısında insanlara nazik davranmalıyız. Çünkü suçlu olarak bizler de varız. Tek suçlu onlar değil. Hepimiziz" **K16**

"Argümanın dayandığı kanıt ve gerekçeleri bulma" ölçütünü yanlış yanıtlayan öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Cevap: Korkunun bize tuhaf şeyler yaptırması (argüman)
Kanıt: 1982 yılında İtalya'da ilk AIDS vakası görülmüştü. Babam o dönemde 34 yaşında bir cerrahtı. Bana bu aşamada onun da meslektaşlarının da ne yapmaları gerektiğini bilmediklerini anlatmıştır" **K26**

"Verilen yazıda genelleme ve kalıpyargı içeren ifadeleri belirleme" ölçütünü doğru yanıtlayan öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Evet, söz edilmiştir. Asyalı insanların dış görünüşünün benzerlik göstermesinden kaynaklı Çinli olmadığı halde Çinli olarak lanse edilmesi ve yaşanan felaketin sorumlusu olarak o devletin ve insanının suçlu görülmesi bir genelleme ve kalıp yargı olarak ele alınabilir" **K9**

"Verilen yazıda genelleme ve kalıpyargı içeren ifadeleri belirleme" ölçütünü *kısmen doğru* yanıtlayan öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Bu deneme yazısında kalıp yargıya yer vermiştir. Japon bir kadın ve kızı bir süper marketteyken bir adam onlara bağırarak "burayı terk edin, ülkenize Çin'e dönün" diyerek bağırması onları yani Japonluları da ilk görüşte Çinli sanması bir kalıp yargıdır" **K20**

Öğrencilerin verdiği yanıtlara genel olarak bakıldığında yazılı bir metnin argümanını ayırt etmede önemli bir zorluk çekmedikleri ancak argüman cümlesini bütünsel bir bağlamda ele alarak anlaşılır ve net ifadelerle belirtmede karmaşıklık yaşadıkları görülmektedir. Nitekim argümanı anlaşılır şekilde yazabilen öğrencilerin, argümanın dayandığı kanıt ve dayanakları da rahatlıkla ayırt edebildikleri ve kendi cümleleriyle ifade edebildikleri görülmüştür. Argümanı ayırt etmede diğer bir sıkıntı öğrencilerin temel argümanı ayırt etmenin yerine, yazarın dolaylı olarak ele aldığı diğer argümanları temel argüman olarak sunduğunu varsaymasıdır. Bilgiyi anlamlandırmada yaşanan bu karmaşıklık, argümanın örtük şekilde ele alındığı yazılarda (örneğin 5. Uygulamada ele alınan *"Malthus'un Hayaleti"* denemesinde) daha belirgin bir şekilde gözlenmiştir. Tablo 22'de yer alan diğer bir dikkat çekici bulgu "*verilen yazıda genelleme ve kalıpyargı içeren ifadeleri belirleme"* ölçütüyle ilgilidir. Bu ölçütü doğru yanıtlayan öğrenci sayısı (f:12) kısmen doğru yanıtlayan (f:18) öğrenci sayısından daha azdır. Bu noktada öğrencilerin birden fazla "kalıpyargı" bildiren bir yazıda tek bir kalıpyargıya odaklandıkları; çoklu bakış açısıyla konuya yaklaşamadıkları, diğer yandan öğrencilerin "genelleme", "kalıpyargı" ve "önyargı" gibi kavramları yeteri düzeyde bilmediği ve bu kavramlar arasındaki bağlantı ve ilişkiyi ayırt edemedikleri de görülmektedir. Bu noktada bir sonraki uygulamada eleştirel düşünme çerçevesinde bu kavramlara kuramsal bilgilendirme yapılarak aralarındaki ilişki ağına dikkat çekici örnekler içeren bir çalışma planlanmasına ve uygulanmasına özen gösterilmiştir.

Öğrencilerin yazdığı kompozisyonlar içerik analiziyle analiz edilmiş, ortaya çıkan bulgular Tablo 23'te gösterilmiştir.

Tablo 23.

Yedinci Uygulama "Basitleştirmelerden Kaçınma ve Genellemeleri İnceltme" Çalışma Kağıdına İlişkin İçerik Analizi Bulguları

Temalar	Kategoriler	Alt Kategoriler	f
Kapsamlı Kavrayış (f:74)	**Olumlu Etkiler**	Ekonomik Hareketliliği Arttırması (f:13)	**29**
		Kültürel Zenginleşmeye Katkı Sağlaması (f:9)	
		Türkiye İçin Siyasi Avantaj Sağlaması (f:4)	
		İnsan Haklarının Korunması (f:3)	
	Olumsuz Etkiler	Ekonominin Daha da Bozulması (f:7)	**24**
		Kayıt Dışı Çalışma&Düşük Maliyetli Ucuz İş Gücü (f:6)	
		Nüfusun Barınma İhtiyacı: Çarpık Kentleşme (f:5)	
		Güvenlik tehtidi unsuru olmaları (f:3)	
		Demografik Değişim (f:3)	
	Sorunun Farklı Boyutlarına Değinmek	Sosyal Çatışma&Ayrımcılığa Değinmek (f:8)	**21**
		Bilgi Kirliliğinin Vurgulanması (f:6)	
		Bürokratik İşleyişin Plansız İşlemesi (f:3)	
		Toplumun Suriyeli Algısı: Suça Meyilli (f:2)	
		Uluslararası Kamuoyu&Türkiye'nin Güvenliği (f:2)	
Yazı Yazma Pedagojisini Uygulama (f:61)		Araştırma Yapmaya Dayalı Kanıt Kullanma	**20**
		Girişe Yer Verme: Sorunu Kısaca Özetleme	**20**
		Araştırma Yapmaya Dayalı Arkaplan Bilgisine Yer Verme	**12**
		"Tanım" a Yer Verme	**9**
Özgün Tez İleri Sürme (f:28)		Sosyal Çatışmanın Azaltılması İçin Düzenlemeler Yapılması	**11**
		Faydacı Yaklaşım	**9**
		Güvenilir Bilgi&Suriyeli Algısının Dönüştürülmesi	**8**
Eleştirel Düşünme Engelleri (f:26)		Kişisel Gözlemleri Olgusal Bilgi Olarak İleri Sürme	**14**
		Akıl Yürütme Dizisinde Hata	**6**
		Milliyetçi İdeolojiye Dayalı Ayrımcı Yaklaşım	**6**

Vurgulanan Bakış Açıları (f:18)	Entegrasyonun Gerekliliğini Vurgulama	**14**
	Barış ve Kardeşliği Vurgulama	**4**
Yazı Yazma Pedagojisini Uygulayamama (f:16)	Dayanıksız Açıklamalar Yapma	**7**
	Giriş ve Arkaplan Bilgisine Yer Vermden Yazmaya Başlama	**5**
	Anlamı Belirsiz İfadeler	**2**
	Kapsamlı Olmayan Kavrayış	**2**

Tablo 23'te *"Basitleştirmelerden Kaçınma ve Genellemeleri İnceltme" Çalışma Kağıdı* kapsamında öğrencilerin yazdığı kompozisyonların içerik analizine ilişkin bulgular gösterilmiştir. 30 öğrencinin yazdığı kompozisyonların içerik analizinde ortaya çıkan temalara bakıldığında; *"**Kapsamlı Kavrayış"*** (f:74); *"**Yazı Yazma Pedagojisini Uygulama"*** (f:61); *"**Özgün Tez İleri Sürme"*** (f:28); "***Eleştirel Düşünme Engelleri***" (f:26); ***"Vurgulanan Bakış Açıları"*** (f:18) ve *"**Yazı Yazma Pedagojisini Uygulayamama"*** (f:16) olduğu görülmektedir.

"Kapsamlı Kavrayış"

Tablo 23'te yer alan ilk temaya bakıldığında *"**Kapsamlı Kavrayış"*** (f:74) olduğu görülmektedir. Bu temanın kategorileri; ***"Olumlu Etkiler"*** (f:29)***, "Olumsuz Etkiler"*** (f:24) ve ***"Sorunun Farklı Boyutları"*** (f:21) olduğu görülmektedir.

"Olumlu Etkiler" (f:29) kategorisini oluşturan alt kategorilere göre mülteci haraketliliğinin olumlu etkileri; "ekonomik hareketliliği arttırması" (f:13); "kültürel zenginleşmeye katkı sağlaması" (f:9); "Türkiye için siyasi avantaj sağlaması" (f:4) ve "insan haklarının korunması" (f:3) şeklindedir.

"Ekonomik Hareketliliği Arttırması" (f:13) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Gaziantep başta olmak üzere, sınır illerinin çoğunda işgücü açığını kapattığı da görülüyor. Ayrıca Suriye'den çok sayıda yatırımcı, sermayelerini Türkiye'ye taşıyor. Nitekim Gaziantep'te faaliyet gösteren Suriyeli firma sayısı, iç savaş öncesinde 60 iken 2014'te 209'a, Mersin'de faaliyet gösteren Suriyeli firma sayısı ise 2009'da 25 iken 2014'te 279'a yükseldi. Suriyeli tüccarların Türk mallarını, kendi iş bağlantıları üzerinden Ortadoğu pazarına ulaştırmaları, Suriye krizinin sınır illerinin ihracatı

üzerinde yarattığı olumsuz etkinin azalmasını sağlıyor" **K15**

"Kültürel Zenginleşmeye Katkı Sağlaması" (f:9) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Mülteciler kültür kaynaşmasına ve kültür zenginleşmesine neden olur. Bazı iş alanlarında sergiledikleri hünerleri ve becerileri ile hizmette kaliteyi arttırırlar. Aralarından bilim insanları çıkabilir ve bu bize uluslararası alanda da prestij sağlar. Örneğin Ravda Nur Cuma'nın ulusal konferanslarda yaptığı konuşmalar bizi onure edicidir. Türkçe yazdığı şiir Türkiye açısından gurur vericidir" **K4**

"Türkiye İçin Siyasi Avantaj Sağlaması" (f:4) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"*Türkiye'nin göç eden bu insanlara sahip çıkması, hamisi olması… Bunu küresel siyasette de kullanabilme avantajına sahibiz. Son yıllar da yaşadığımız, Yunanistan ile olan gerginliğimizde; köprü görevi gören ülkemiz kapılarını açarak Yunanistan sınırına mültecilere geçiş hakkı tanımıştı ve binlerce mülteci Yunanistan'a geçiş yapmıştı. Yani mülteci olayını küresel siyasette avantaj çevirebiliriz*" **K1**

"İnsan Haklarının Korunması" (f:3) alt kategorisiyle alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Bu olaylar karşısında iyimser olmak için bir sebep var mı diye bakacak olursak bana göre elbette var. O insanları ölümle baş başa bırakmamak bence iyimser olunması için en büyük sebep. Bizlerin insanlık diye adlandırdığımız şey eğer gerçekten varsa bu iyimserlik sebebi olumsuz olayların önüne geçmesi gerektiğini savunmaktayım" **K2**

"Olumsuz Etkiler" (f:24) kategorisini oluşturan alt kategorilere göre mülteci haraketliliğinin olumsuz etkileri; "ekonominin daha da bozulması (f:7); "kayıt dışı çalışma&düşük maliyetli ucuz iş gücü" (f:6); "nüfusun barınma ihtiyacı: çarpık kentleşme" (f:5); "güvenlik tehtidi unsuru olmaları" (f:3) ve "demografik değişim" (f:3) şeklindedir.

"Ekonominin Daha da Bozulması" (f:7) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"*Ancak, tarihsel bir sorumluluk anlayışı ile Suriyelilerin geri gönderilmemesini ve temel insan haklarına kavuşmalarını temin eden Türkiye için Suriyelilerin barınma, beslenme, sağlık ve eğitim ihtiyaçlarını karşılamanın ekonomik ağırlığı her geçen gün artmaktadır. 2011-2017 yılları için toplam barınma maliyeti 6,752,423,795tl'dir.Toplam eğitim maliyeti 12,210,510,816tl ve toplam sağlık maliyeti 1,919,617,646tl'dir.Bu üç ihtiyaç için harcanan toplam ekonomik maliyeti 20.882.552.256 tl olarak hesaplanmıştır(/dergipark.org.tr)*" **K3**

"Kayıt Dışı Çalışma&Düşük Maliyetli Ucuz İş Gücü" (f:6) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"*Aynı şekilde Türkiye'de toplam istihdamın önemli bir oranı da kayıt dışı olarak çalışmaktadır. Kayıt dışı istihdamın en yaygın olduğu sektör ise tarım sektörüdür. TUİK'e göre tarımdan sonra kayıt dışı istihdamın en yüksek olduğu alan sırasıyla inşaat sektörü ve ardından hizmet sektöründeki otel ve restoranlar olduğu görülmektedir. Göç, ister gönüllü ister zorunlu olsun ülkelerin işgücü piyasaları üzerine çok etkilidir"* **K6**

"Nüfusun Barınma İhtiyacı: Çarpık Kentleşme" (f:5) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"*Şehir merkezlerinde yaşayan Suriyeliler düşük kira ödemek için genelde kenar mahalleleri tercih etmektedir. Zaten olumsuz koşullarda olan evlerde birkaç aile birlikte kalabilmektedir. Bu durum her şeyden önce çarpık yapılaşma ve gecekondulaşmayı teşvik etmektedir. Yerel halk gelir beklentisi ile evlerinin üstüne, yanına kaçak, sağlıksız ve düzensiz yapılar inşa etmektedir. Bu da zaten var olan çarpık kentleşme sorununu derinleştirmektedir"* **K7**

"Güvenlik Tehtidi Unsuru Olmaları" (f:3) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"*Sınır Kentlerde Kabul, Uyum ve Mülteciler ile Yerel Vatandaşların İlişkisi Üzerine Çalışma, başlıklı rapor, 300 Türk vatandaşı ve 120 Suriyeli ile yapılan bir ankete dayandırılmıştır. Anket sonuçlarına göre Türk vatandaşlarının %83'ü, Suriyelilerin şehirlerine gelmesinden sonra güvenlik seviyesinin düştüğünü belirtmiştir. Güney sınır kentlerinde ikamet eden Türk vatandaşlarının %71'i, Suriyeli sığınmacıların gelişinden sonra toplumda huzursuzluk ve endişe durumunun arttığını ve bu şehirlerde kültürel yapının etkilendiğini, işsizlik oranının yükseldiğini ifade etmiştir. Söz konusu ankete göre Türkiye vatandaşlarının %43'ü Suriyeli komşu istemediklerini söylemiştir"* **K21**

"Demografik Değişim" (f:3) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:
"Bazı sınır illerinde yaşanan bir diğer kaygı demografik değişimin yaşanması ve bunun yarattığı güvensizlik hissidir. Bu etki her ilde olmasa da Kilis ve Hatay başta olmak üzere Şanlıurfa, Gaziantep gibi illerde söz konusudur. Kilis bu açıdan çok çarpıcı bir örnektir. Çok büyük oranda Türkmen şehri olan Kilis'te yerel halk kendi şehirlerinde azınlık durumuna düştükleri hissi içindedir. Suriyelilerin bir kısmı Türkmen olsa da büyük çoğunluğu Arap kökenlidir. Hatay'da da Arap Alevi nüfusun kaygı içinde olduğunu söylemek mümkündür. Suriyelilerin büyük çoğunluğunun Sünni olması şehirdeki hassas demografik yapıyı değiştirmekte ve bu da Arap Aleviler arasında güvensizlik hissi yaratmaktadır (Suriyeli Sığınmacıların Türkiye'ye Etkileri başlıklı makale)" **K7**

"Sorunun Farklı Boyutlarına Değinmek" (f:21) kategorisini oluşturan alt kategorilere bakıldığında; öğrencilerin mülteci sorunuyla ilgili yazılarında "sosyal çatışma&ayrımcılığa değindikleri" (f:8); "bilgi kirliliğini vurguladıkları" (f:6); "bürokratik işleyişin plansız işlemesi"ne (f:3) değindikleri; "toplumun suriyeli algısının, suça meyilli" (f:2) olduğunu belirttikleri ve son olarak "uluslararası kamuoyu&Türkiye'nin güvenliği"ne (f:2) değindikleri görülmektedir.

"Sosyal Çatışma & Ayrımcılığa Değinmek" (f:8) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Bunun dışında yerel halk ile dil ve kültür farkından dolayı bütünleşmekte ve sosyalleşmekte sorun yaşanması; muhtemel olan mültecilerin ülkede yaşanan işsizlik, Suriyeden gelen bir şehit haberi, hırsızlık vb. olaylarda halk tarafından suçlu görülürek bir kavga ortamının oluşması yine başta yer alan olumsuz olaylardan bir tanesidir" **K9**

"Bilgi Kirliliğinin Vurgulanması" (f:6) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"*Gerçi ben mültecilerin Türkiye için bir sorun olduğunu düşünmüyorum. İnsanların yaptığı hatalar bir topluma mal edilmesi mültecilerin bir sorun olarak görülmesine sebep olmuştur. Medyanın bir topluma yönelik saldırıları sonucunda. Büyük bir algı sorunu meydana gelmiştir. Mülteciler, bir suç örgütü gibi tasvir edilmektedir ancak suç oranlarına bakıldığında Suriyeli mültecilerin Türkiye deki suç oranı 1.46 dır diğer 98.54 suç oranı Türkiye deki diğer insanlara aittir"* **K10**

"Bürokratik İşleyişin Plansız İşlemesi" (f:3) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Suriyeli insanlar ise bir iç savaş sonucunda sığınmacı olarak gelmişlerdir. İç savaş olduğu için Türkiye devleti planlı bir şekilde organize olmamışlardır. Zaten bütün sorunlar bu şekilden cereyan etmiştir. Suriyeli mültecilerin entegrasyonu devlet olarak biz yapsaydık eğer biz bu sorunu sorun olarak görüp çözmeye çalışsaydık mülteciler Türkiye için bir sorun olmaktan o zaman çıkabilirdi" **K10**

"Toplumun Suriyeli Algısı: Suça Meyilli" (f:2) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"*Suriyeli sığınmacıların zor koşullarda yaşamaları, her türlü suç ve şiddet ortamının doğup gelişmesi açısından uygun koşullar sunuyor. Eğitim almamış düşük gelirli, dışlanmışlık hissi içinde kimlik bunalımı yaşayan sığınmacı gençler, ileriki dönemde suç kaynağı oluşturabiliyorlar. Ortadoğu Stratejik Araştırmalar Merkezi (ORSAM) Uzmanı Oytun ORHAN bir yazısında şöyle diyor; "Türkiye'deki Suriyeli sığınmacıların çoğunluğunun kırsal kesimden gelmesi, onlara bakışımızı olumsuz etkiliyor. Sokaklarda dilenen sığınmacı görüntüsü de toplumun Suriyeli algısını şekillendiren unsurlardan"* **K20**

"Uluslararası Kamuoyu&Türkiye'nin Güvenliği" (f:2) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Türkiye Cumhuriyeti çok büyük derecede önem arz eden bir noktada olup ve ayrıca Suriye bölgesinde de en uzun sınıra sahip alanda gerek sınır güvenliğini sağlamak gerekse de bu boş kalan alanda terör devleti ya da planlanan olası bir devlet; kürdistan vb gibi… amaç Türkiye'yi bölmek veya böldürmek. Prof. Dr. Necmettin Erbakan'ın da dediği gibi; bir gün mesele Suriye olursa hedef Türkiye'dir" **K17**

"**Yazı Yazma Pedagojisini Uygulama"**

Tablo 23'te yer alan ikinci temaya bakıldığında "**Yazı Yazma Pedagojisini Uygulama"** (f:61) olduğu görülmektedir. Bu tema kapsamındaki kategoriler şunlardır: ***"Araştırma Yapmaya Dayalı Kanıt Kullanma"*** (f:20); ***"Girişe Yer Verme: Sorunu Kısaca Özetleme"*** (f:20); ***"Araştırma Yapmaya Dayalı Arkaplan Bilgisine Yer Verme"*** (f:12) ve ***"Tanıma Yer Verme"*** (f:9) şeklindedir.

"Araştırma Yapmaya Dayalı Kanıt Kullanma" (f:20) kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Ülke ekonomisine getirileri, Ticaret Bakanlığı tarafından yapılan açıklamaya göre 26 Şubat 2019 tarihi itibarıyla en az bir ortağı Suriye uyruklu olan şirket sayısının 15 bin 159 olduğu belirtildi" **K28**

"Girişe Yer Verme: Sorunu Kısaca Özetleme" (f:20) kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"*Suriye'deki bu iç savaş sonucunda Türkiye Cumhuriyeti'ne büyük bir göç dalgası olmuştur. Türkiye kendilerine sığınan Suriyeli insanlara kapılarını açmışlardır. Kasım 2011 den itibaren günümüze kadar 3 ila 5 milyon insan Türkiye ye sığınmıştır. Sancılıda olsa büyük bir sorun olmadan Suriyelilerin entegrasyonu başlamıştır; 35 bin Suriyeli çocuk Türkiye'de doğmuştur"* **K10**

"Araştırma Yapmaya Dayalı Arkaplan Bilgisine Yer Verme" (f:12) kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"*Suriye'den Türkiye'ye sığınmacı akını 29.04.20111 tarihinde Suriye'de yaşanan çatışmalardan kaçan 250-300 Suriye vatandaşının Türkiye'ye sığınma talebinde bulunmasıyla başlamıştır. Suriye krizinin başladığı 2011 yılında Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliğinin verilerine göre 228 sığınmacı ağırlayan ilk on ülke arasında yer almayan Türkiye, barındırdığı Suriyeli sığınmacı sayısının artmasıyla, 2014 yılı sonunda en fazla sığınmacı ağırlayan ülkeler listesinde ilk sırada yer almaya başlamıştır. Sıralamanın ilk üç ülkesi olan Türkiye, Pakistan ve Lübnan dünyadaki sığınmacı sayısının yüzde otuzunu barındırmaktadırlar (UNHRC Global Trend)"* **K7**

"*Tanıma Yer Verme*" (f:9) kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:
"*Mülteci, devletin kendisini ciddi insan hakları ihlallerine karşı korumaması ya da koruyamaması nedeniyle ülkesini terk eden kişidir. 1 Ocak 1951' den önce meydana gelen olaylar sonucunda ırkı, dini, tabiiyeti, belli bir toplumsal gruba mensubiyeti veya siyasi düşünceleri yüzünden zulme uğrayacağından haklı sebeplerden dolayı korktuğu için vatandaşı olduğu ülkenin dışından bulunan ve bu ülkelerin korumasından yararlanamayan ya da söz konusu korku nedeniyle yararlanmak istemeyen, yahut tabiiyeti yoksa bu tür olaylar sonucu önceden yaşadığı ikamet ülkesinin dışında bulunan, oraya dönemeyen veya söz konusu korku nedeniyle dönmek istemeyen şahıs olarak tanımlanmıştır (Cenevre Sözleşmesi, 1951)"* **K8**

"Özgün Tez İleri Sürme"

Tablo 23'te yer alan üçüncü tema ***"Özgün Tez İleri Sürme"*** dir. Bu tema kapsamındaki kategorilere bakıldığında; **"*Sosyal Çatışmanın Azaltılması İçin Düzenlemeler Yapılması*"** (f:11); ***"Faydacı Yaklaşım"*** "(f:9) ve ***"Güvenilir Bilgi & Suriyeli Algısının Dönüştürülmesi"*** (f:8) olduğu görülmektedir.

"*Sosyal Çatışmanın Azaltılması İçin Düzenlemeler Yapılması*" (f:11) kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Suriyeli mültecilerin entegrasyonunun yapılamaması sonucunda, mülteciler arasında yoksulluk devam edecek ve yoksulluğa bağlı olarak suç oranlarında artış olacaktır. Bu durumu şu an çözmek için adım atmaya başlamazsak eğer ileride büyük ve gerçek bir sorunla karşılaşacağız. Bazı kimseler ise mültecilerin Suriye'ye geri döneceklerini düşünmektedir. Ben bu görüşü savunanlara bir soru sormak istiyorum. Almanya'ya gidip

de geri dönen kaç Türk var da Suriyelilerin ülkelerine döneceklerini düşünüyorsunuz? Yıllık izinlerinde gidebilirler yanlarına Türkiye çikolatası alarak!!!" **K10**

"Faydacı Yaklaşım" "(f:9) kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:
"Bu görüş, doğru-yanlış veya eksik-fazla olabilir ama düşünmek için geç kalındı. Toplumumuza karışan bu insanlar artık dışlanmamalı, bizden kabul edilmesli ki ülkemize faydalı olsunlar" **K18**

"Güvenilir Bilgi & Suriyeli Algısının Dönüştürülmesi" (f:8) kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"*Türklerin Suriyeli sığınmacılarla ilgili kemikleşmiş yanlış algılara sahip olması ve bu yanlışların kontrolsüzce yayılması: Türk hükümetinin Suriyelilere çalışmalarına ihtiyaç duymayacakları kadar maaş bağladığı, ücretsiz konutlar sağladığı, elektrik, su ve telefon faturalarını ödediği, vergiden muaf tuttuğu, üniversitelere sınavsız olarak girmelerine izin verdiği şeklinde kamuoyunda dolaşan haberlerin gerçekliği bulunmamaktadır. Bütün bu yanlış bilgileri gazete ve dijital medyalar ile doğrusu ile düzeltebiliriz böylece bu sorun ile ilgili büyük bir adım atmış oluruz*" **K1**

"Eleştirel Düşünme Engelleri"

Tablo 23'te yer alan dördüncü tema ***"Eleştirel Düşünme Engelleri"*** dir (f:26). Bu tema kapsamındaki kategorilere bakıldığında; ***"Kişisel Gözlemleri Olgusal Bilgi Olarak İleri Sürme"*** (f:14); ***"Akıl Yürütme Dizisinde Hata"*** (f:6) ve ***"Milliyetçi İdeolojiye Dayalı Ayrımcı Yaklaşım"*** (f:6) şeklindedir.

"Kişisel Gözlemleri Olgusal Bilgi Olarak İleri Sürme" (f:14) kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"*Bunların okumuş, bilgin kesimini Avrupa seçti aldı geri kalan mazlum kesim… Başımızın üstünde yeri var ama bunlarla birlikte hırsızı, tacızcisi, katili ne varsa bizde kaldı ve zaten istihdam sorunu olan bir ülkeyiz bir de bunları devlet iş sahibi yaptı. Öyle bir şey yok diyenlere inanmayın var tabii ki. Geçen yıllarda Adana'da kaç yüz Suriyeli öğretmen görevden düşürüldü*" **K17**

"Akıl Yürütme Dizisinde Hata" (f:6) kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Peki, hiç mi olumlu yanları yok? Ben göremiyorum. Çünkü mülteci insanları besledik, sığınacak yer verdik. Ama sonunda bize ne dediler? https://tr.sputniknews.com/columnists/202002281041504463-sinir-yolculari-anlatiyor-turkiyede-artik-her-sey-cok-pahali-umudum-iyi-bir-egitim-ve-yasam/
Bu linkte Afgan ve Suriyeli mültecileri görüyoruz. En sondaki haberde "Türkiye çok pahalı, yaşanacak yer değil." diye bir röportajda bulunmuşlar. Başka ülkelere gitmek istiyorlarmış. Türkiye'nin kendi insanı ne yapsın? Sizin için memleketinizi savunmadı mı? Bir sürü ailenin evine şehit haberi gitmedi mi? Ben gerçekten olumlu bir taraf göremiyorum bu yaşananlarda. Çünkü insanlar bencilleşme yolunda gidiyor" **K11**

"Milliyetçi İdeolojiye Dayalı Ayrımcı Yaklaşım" (f:6) kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"*Tartışacak bir durum yok. Irkçı değilim ama benim milletim yoksullukla uğraşırken eve nasıl ekmek götürürüm diye düşünürken; genç yaşlarda olmadık işlerde çalışırken vee askerlerimiz bu insanlar yüzünden şehit olurken ben bunlara iyi gözle bakamam. Tabii ki Müslümanız, mazlumlar, yaşlılar, bebeklere sözümüz yok ama milletim 1 bardak çay içemiyorlarken bunlar gün boyu nargile içip gezip tozuyorsa… Bunun da elbet bir sorumlusu vardır*" **K17**

"Vurgulanan Bakış Açıları"

Tablo 23'te yer alan beşinci temaya bakıldığında ***"Vurgulanan Bakış Açıları"*** (f:18) olduğu görülmektedir. Tema kapsamında yer alan kategorilere bakıldığında öğrencilerin ***"Entegrasyonun Gerekliliğini"*** (f:14) ***ve "Barış ve Kardeşliği Vurguladıkları"*** (f:4) görülmektedir.

"Entegrasyonun Gerekliliğini Vurgulama" (f:14) kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Milyonlarca insanın bir anda ülke değiştirmesinin pekte istekli olduğu söylenemez. Evleri bombalanan yanı başında ailesini kaybeden tanıdıklarını kaybeden o insanların

sığınacak bir dal araması elbette olası bir durum. Bu insanlar gelirken beraberlerinde dillerini kültürlerini alışkanlıklarını yani her şeylerini getiriyorlar. Bu ilk etapta yaşanan en büyük sorun olarak gözükse de arkasından işsizlik, toplumsal şiddet olayları gibi sorunlar arkası arkasına sıralanıyor" **K2**

"Barış ve Kardeşliği Vurgulama" (f:4) kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"*Kendilerinin bu düzende perişan olmalarına engel olalım. Onları anlayalım, kendimizi anlatalım ve anlaşalım. Onların da farklılıklar yaratasa da çevremize insan olduklarını unutmayalım. Şehir planlarını hiç etseler de, ev kiralarını yükseltseler de, işsizliğe yol açsalar da, toplum yapımıza tehdit oluştursalar da onları kabul eden ve elinden bir şey gelmeyen bir yerler, birileri var. Onlar çoğu şeyi düşünmeseler de biz onların niye düşünmediğini düşünelim. Belki daha faydalı olur"* **K30**

"Yazı Yazma Pedagojisini Uygulayamama"

Tablo 23'te yer alan altıncı ve son temaya bakıldığında ***"Yazı Yazma Pedagojisini Uygulayamama"*** (f:16) olduğu görülmektedir. Tema kapsamında yer alan kategorilere bakıldığında ***"Dayanıksız Açıklamalar Yapma"*** (f:7***); "Giriş ve Arkaplan Bilgisine Yer Vermeden Yazmaya Başlama"*** (f:5); ***"Anlamı Belirsiz İfadeler"*** (f:2) ve ***"Kapsamlı Olmayan Kavrayış"*** (f:2) şeklindedir.

"Dayanıksız Açıklamalar Yapma" (f:7***)*** kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Bunun yanı sıra mülteciler ülkemizde iş gücünü, emeği ucuzlaştırıyorlar. Şartların ve imkansızlığın içinde, bulundukları durumdan dolayı daha ucuz ve daha uzun saatli sürecek işlere yöneliyorlar. Bu durum Türkiye'de işsizliği daha da arttırıyor" **K20**

"Giriş ve Arkaplan Bilgisine Yer Vermeden Yazmaya Başlama" (f:5) kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Yıllardır yoğun bir şekilde tanık olduğumuz mülteci hareketliliğinin beraberinde getirdiği birçok sorun ile birlikte iyimser olmamızı sağlayabilecek birkaç nedene de bakmamız gerekiyor" **K2**

"Anlamı Belirsiz İfadeler" (f:2) kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir: *"Doç. Dr. Murat Aktaş' a göre çözüm entegrasyondur. Suriyeli çocukları topluma kazandırmak ve yaşadığı sorunları grupsal değil ülkesi kabul etmeleri buna bağlıdır"* **K23**

"Kapsamlı Olmayan Kavrayış" (f:2) kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"*Olumsuz etkileri sadece Türklere değil Suriyeliler için de geçerlidir. Kültürlerini bilmedikleri dillerinden anlamadıkları bambaşka bir yere göç eden mülteciler, kendilerini ifade edememekte ve kamu işlerini halletme konusunda dil bilemedikleri için sorun yaşamaktadırlar. Dil bilmeyen çocuklar okula gitse bile ya eğitim alamıyorlar ya da aldıkları eğitim kendilerine bir fayda sağlamıyor*" **K7**

"WHATSAPP Yazışmaları"

Yedinci Uygulama kapsamında dönüt vermek ve eleştirel düşünme becerilerinin kazanımıyla ilgili bireysel değerlendirme yapmak amacıyla gerçekleştirilen diğer bir eylem öğrencilerle yapılan "WhatsApp Yazışmaları" dır. WhatsApp Yazışmalarının veri olarak kullanılması noktasında 25 öğrenci onay vermiştir. Bu aşamada kullanılan "WhatsApp Yazışmaları"nın içeriği, Üçüncü Eylem Döngüsünün hale hazırda ilerlediği tarihle (2 Aralık 2020 - 15 Aralık 2020) uyumlu olacak şekilde Altıncı ve Yedinci Uygulamalar kapsamındaki çalışmaların sürdürüldüğü zaman dilimini kapsamaktadır. WhatsApp yazışmalarının veri olarak kullanılmasına onay veren 25 öğrenciyle yapılan yazışmaların içerik analizi aracılığıyla analiz edilmesi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 24'te gösterilmiştir.

Tablo 24.

Yedinci Uygulama: WhatsApp Yazışmalarının İçerik Analizine İlişkin Bulgular

Temalar	Kategoriler	f
Üstbilişsel Öğrenme (f:14)	Bilişsel Buradalığın Etkililiği	9
	Tartışma Oturumlarının İşlevi	2
	Üstbilişsel Öğrenme: Yaptığı Hata Hakkında Yansıtma Yapma	2
	Yazılarına Estetik Değer Katma	1
Dönütün İşlevi (f:14)	Dönütün Açıklayıcı İşlevine Vurgu	6
	Dönütle Birlikte Yeni Çalışma Hazırlama İsteği Duyma	6
	Yaptığı Hatanın Farkında Olması ve Doğrusunu Dile Getirmesi	2
Bilgiye ve Kendine Yönelik Eleştirel Kavrayış (f:12)	Anlama İstek ve Gayreti	8
	Eleştiriye Açık Zihin Yapısı Sergileme	3
	Rasyonalist Epistemoloji	1
Perspektif Geliştirmede Zorluklar (f:7)	Özgün Tez İleri Sürememe	3
	Akıl Yürütme Dizisinde Hata	2
	Kişisel Varsayımlarda Bulunma	1
	Yazı Yazmada Zorluk Çekme	1
Argümanı ve Diğer Materyali Ayırt Etmede Zorluklar (f:5)	Epistemik Yeterliklerde Eksiklikler	2
	Argümanı Ayırt Etmede Zorluk Çekme	2
	Farklı Bakış Açılarını Belirleyememe	2
Değerlendirme Yapmada Kapsamlı Olmayan Kavrayış (f:5)	Puanlama Kriterlerini Göz Önünde Bulundurmama	3
	Sorulan Soruya "fikrim yok" Cevabı Vermek	1
	İstenilen Değerlendirmeyi Kısa ve Yüzeysel Yapma	1

Tablo 24'te Yedinci Uygulama kapsamında öğrencilerle yapılan WhatsApp yazışmalarının içerik analizi bulguları gösterilmiştir. Buna göre ortaya çıkan temaların; ***"Üstbilişsel Öğrenme"*** **(**f:14**); *"Dönütün İşlevi"*** (f:14**); *"Bilgiye ve Kendine Yönelik Eleştirel Kavrayış"*** (f:12); ***"Perspektif Geliştirmede Zorluklar"*** (f:7)**;** *"**Argümanı ve Diğer Materyali Ayırt Etmede Zorluklar"*** (f:5) ve ***"Değerlendirme Yapmada Kapsamlı Olmayan Kavrayış"*** (f:5) olduğu görülmektedir.

"Üstbilişsel Öğrenme"

Tablo 24'te yer alan ilk temaya bakıldığında ***"Üstbilişsel Öğrenme"*** (f:14) teması olduğu görülmektedir. Bu temanın kategorilerine bakıldığında öğrencilerin ***"Bilişsel Buradalığın Etkililiği"*** ni (f:9) vurguladıkları; ***"Tartışma Oturumlarının İşlevi***"ni (f:2)

dile getirdikleri; ***"Üstbilişsel Öğrenme: Yaptığı Hata Hakkında Yansıtma Yaptıkları"*** (f:2) ve ***"Yazılarına Estetik Değer Katma"*** (f:1) görülmektedir.

"Bilişsel Buradalığın Etkililiği" (f:9) kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"*Hocam, dersteki yanlış anlaşılma için özür dilerim. Öyle bir saygısızlık yapmak haddime değil. Ben orada tam olarak belirtemedim ama diğer yazılarıma felan bakarsanız asıl öne çıkarmak istediğim şey istihdam. Bu açıdan benim ortalama aldığım yaş 35. Genel olarak bu yaşın altındaki %50'den fazla kişi işsiz ve mültecilere bakış açısı da inanılmaz derecede farklı. 35 yaş ve üzeri ise istihdam sorunu bu kadar fazla olmadığı için daha ılımlı bakabilmekte"* **K17**
Araştırmacı*: Anlıyorum. Bu fikrini keşke bu şekilde biraz açıp detaylandırsaydın*"

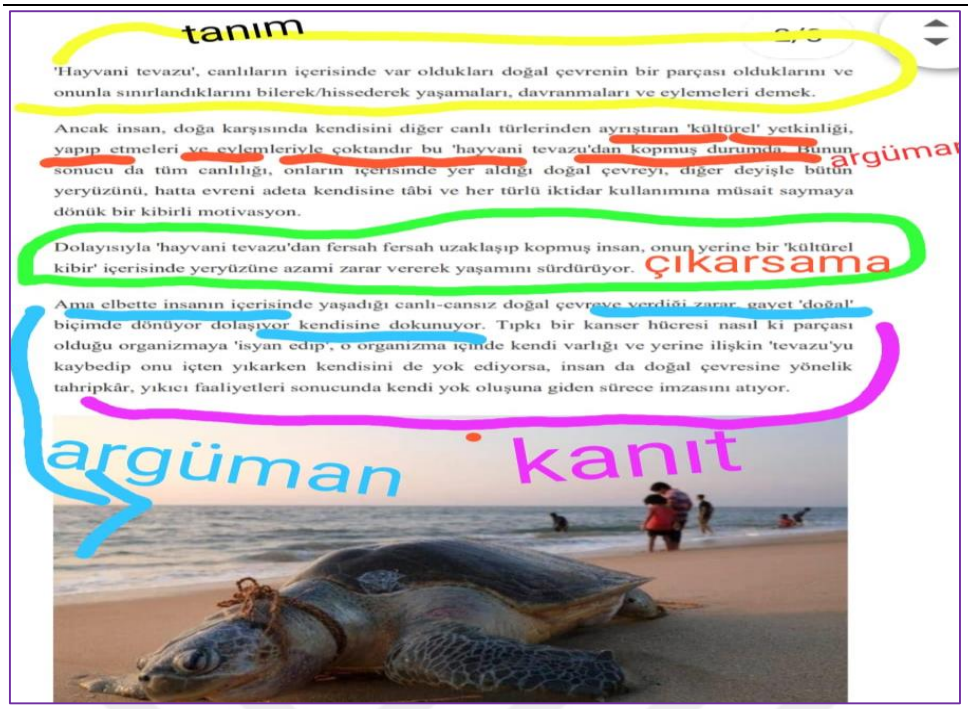
"Tartışma Oturumlarının İşlevi" (f:2) kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Hocam, diğer ders (tartışma oturumunu kastediyor) çok iyiydi, değişiklik olmuştu" **K2**
"Merhaba hocam. Gurup tartışması tam nasıl olacak, bizden istediğiniz tam olarak ne? Ben pek anlamadım sorduğum kişilerden de tam bir yanıt alamadım. Yanlış yapmamak adına size sormak istedim" **K9**

"Üstbilişsel Öğrenme: Yaptığı Hata Hakkında Yansıtma Yapma" (f:2) kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtları şu şekildedir:

"Günaydın hocam. Bu şekilde bi argüman denemesi yapmaya çalıştım; daha çok çıkarsama gibi oldu sanırım. Hocam teknik olarak anlıyorum ama uygulamaya geçiremiyorum. Hep aynı şekle dönüşüyor bitirdiğimde. Evet hocam, bu konuda üzerinde durmaya çalışacağım" **K3**

Araştırmacı: 👏 *Ayy ne çalışkan bir öğrenci!! Birazdan detaylı bakacağım*



K15: *Hocam incelemeden alkış yapmasaydınız 😂 Argüman bulamadım galiba yine? Hocam "Ama elbette insanın içerisinde yaşadığı canlı cansız doğal çevreye verdiği zarar gayet doğal biçimde dönuyor dolaşıyor kendisine dokunuyor" yazan kısım da bana argüman gibi geldi de?*

"Yazılarına Estetik Değer Katma" (f:1) kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"K9, göndermişsin, hatta okumuşum. Ama yazmamışım, yo yo. Her şey yolunda, tamam. Bu konuyla ilgili de aldığın puan 80. Nerden puanın düşmüş, hemen onu da söyleyeyim, çünkü ben son zamanlarda senin yazılarından oldukça hoşlanıyordum" **Araştırmacı**

"Dönütün İşlevi"

Tablo 24'te yer alan ikinci temaya bakıldığında ***"Dönütün İşlevi"*** (f:14) olduğu görülmektedir. Bu temanın kategorilerine bakıldığında öğrencilerin ***"Dönütün Açıklayıcı İşlevine Vurgu"*** (f:6) yaptıkları; ***"Dönütle Birlikte Yeni Çalışma Hazırlama İsteği Duydukları"*** (f:6) ve ***"Yaptıkları Hatanın Farkında Oldukları ve Doğrusunu Dile Getirdikleri"*** (f:2) görülmektedir.

"Dönütün Açıklayıcı İşlevine Vurgu" (f:6) kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Hocam merhaba, ben sisteme dün ödevimi yükledim. İncelediğiniz zaman bana ödevim hakkında geri dönüş yapmanızı isteyecektim ☺" **K24**

"Dönütle Birlikte Yeni Çalışma Hazırlama İsteği Duyma" (f:6) kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtları şu şekildedir:

"*Tekrar yazayım hocam o zaman"* **K26**
"Hocam, düzeltip tekrar atsam olur mu peki" **K27**

"Yaptığı Hatanın Farkında Olması ve Doğrusunu Dile Getirmesi" (f:2) kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"*Evet, hocam anladım. Yukarıda vereceğim kanıtlar çevre eğitiminin gerekliliğini destekleyen kanıtlar olmalıydı sanırım"* **K3**

"Bilgiye ve Kendine Yönelik Eleştirel Kavrayış"

Tablo 24'te yer alan üçüncü temaya bakıldığında ***"Bilgiye ve Kendine Yönelik Eleştirel Kavrayış"*** (f:12) olduğu görülmektedir. Bu temanın kategorilerine bakıldığında ***"Anlama İstek ve Gayreti"*** (f:8); ***"Eleştiriye Açık Zihin Yapısı Sergileme" (f:3)*** ve ***"Rasyonalist Epistemoloji"*** (f:1) olduğu görülmektedir.

"Anlama İstek ve Gayreti" (f:8) kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:
"Bugün dersinize katılamadım. Hocam biraz sıkıntılarım var bir kaç gündür bu yüzden ödevinizi de yollayamadım, bu haftanın ödevi ile birlikte geçen haftanın ödevini de yollasam bir sorun teşkil edermi sizin için? Normalde dersleri ve ödevlerinizi takip ediyorum biliyorsunuz Hocam." **K2**

"Eleştiriye Açık Zihin Yapısı Sergileme" (f:3) kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Ödevlerimi de eksik yaptım hocam bundan sonra telafi edeceğim, size bildirmek istedim" **K13**

"Rasyonalist Epistemoloji" (f:1) kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Selam hocam. Sanırım öyle bir kısım yoktu ya da ben fark etmedim ama 1.de daha fazla veri olduğu için az da olsa 1. haber ikna edici diyebiliriz 😊" **K17**

"Perspektif Geliştirmede Zorluklar"

Tablo 24'te yer alan dördüncü temaya bakıldığında ***"Perspektif Geliştirmede Zorluklar"*** (f:7) olduğu görülmektedir. Bu temanın kategorilerine bakıldığında ***"Özgün Tez İleri Sürememe"*** (f:3); ***"Akıl Yürütme Dizisinde Hata"*** (f:2); ***"Kişisel Varsayımlarda Bulunma"*** (f:1) ve ***"Yazı Yazmada Zorluk Çekme"*** (f:1) olduğu görülmektedir.

"Özgün Tez İleri Sürememe" (f:3) kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir: *"Hocam merhaba. Derste benim "beşeri çevre sorunlarıyla" alakalı yazdığım yazıyı kötü örnek olarak göstererek cümlelerim arasında bağlantı olmadığını söylediniz ama sanırım ne demek istediğimi tam anlamadınız ya da ben anlatamadım. Ben yazımda beşeri çevre sorunlarını tanımladım ve bu tanımlarım doğrultusunda da insanların bu sorunlar çerçevesinde çalışmalar yapması gerektiğini söylemiştim. Bu çalışmaları da sivil toplum örgütlerinin yaptığını söyledim. Ayrıca bu sivil toplum örgütlerine de örnek verdim"* **K27**

"Akıl Yürütme Dizisinde Hata" (f:2) kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"*Sonra da hani, buraya kadar aslında dediğim gibi bir çıkarsama oluyor. Çünkü bir şeyin niçin ve neden olduğunu söylüyorsun, hala kendi görüşün yok. Sonra diyorsun ki bu yüzden çevre eğitimi verilmeli. Burada senin görüşün devreye giriyor. Ama çevre eğitiminin niçin verilmesi gerektiğini bana kanıtlamamış oluyorsun. Demek istediğimi anlıyor musun? Sen kompozisyonda da aynı hatayı yapmıştın. Bana çevre eğitiminin, insanlarda doğaya karşı bir duyarlık yaratacağıyla ilgili kanıtlar sunmalısın. Verdiğin endüstrileşme ve doğal kaynakların tüketilmesi, çevre eğitimiyle ilgisi olmayan şeyler*"
Araştırmacı

"Kişisel Varsayımlarda Bulunma" (f:1) kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

Araştırmacı*: Burada bana kendi görüşünü, mesela göç sorununu ele alacaksın, göçle ilgili kendi görüşün mutlaka olmalı. Sorun varsa alayım.*
K19: *Mesala ben burda bikac soruna değinip en öncelikli olanı mı vurguluycağım?*

"Yazı Yazmada Zorluk Çekme" (f:1) kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Çok zorlanıyorum yaparken de… Söylediğiniz gibi tekrar yapmaya çalışıp atayım size hocam" **K8**

"Argümanı ve Diğer Materyali Ayırt Etmede Zorluklar"

Tablo 24'te yer alan beşinci temaya bakıldığında ***"Argümanı ve Diğer Materyali Ayırt Etmede Zorluklar"*** (f:5) olduğu görülmektedir. Bu temanın kategorilerine bakıldığında ***"Epistemik Yeterliklerde Eksiklikler"*** (f:2); ***"Argümanı Ayırt Etmede Zorluk Çekme"*** (f:2) ve ***"Farklı Bakış Açılarını Belirleyememe"*** (f:1) olduğu görülmektedir.

"Epistemik Yeterliklerde Eksiklikler" (f:2) kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Hocam elimden geleni yapıyorum ama inanın anladığım bu… yani eleştirel mi bakamıyorum okuduğumu mu anlamıyorum ben de bilmiyorum" **K8**

"Argümanı Ayırt Etmede Zorluk Çekme" (f:2) kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Hocam, kafama takılan bir soru var da. Dün geç olduğu için yazamadım. "Hayvani Tevazu" denemesini inceliyordum; argüman ve çıkarsamayı çok karıştırıyorum, yani bir tane belirlediğim argüman var ama çıkarsama gibi de… Nasıl ayırt edeceğim ya da argüman, bir cümleyle ayrıyetten çıkarsama da diyebilir miyiz 😊" **K27**

"Farklı Bakış Açılarını Belirleyememe" (f:1) kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Hocam tam olarak farklı bir bakış açısı yakalayamadım ama genel hatta farklı bir düşünce olarak o vardı. Metnin 2. Paragrafında olması lazım, nüfüs ve etkilerinden bahsederken bu olumsuzluğun olumlu yanından bakması" **K17**

"Değerlendirme Yapmada Kapsamlı Olmayan Kavrayış"

Tablo 24'te yer alan altıncı ve son temaya bakıldığında ***"Değerlendirme Yapmada Kapsamlı Olmayan Kavrayış"*** (f:5) olduğu görülmektedir. Bu temanın kategorilerine bakıldığında ***"Puanlama Kriterlerini Göz Önünde Bulundurmama"*** (f:3); ***"Sorulan Soruya "fikrim yok" Cevabı Vermek"*** (f:1) ve ***"İstenilen Değerlendirmeyi Kısa ve Yüzeysel Yapma"*** (f:1) şeklindedir.

"Puanlama Kriterlerini Göz Önünde Bulundurmama" (f:3) kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"*K14, senin çalışman yine eksik. Bu seni son uyarım. Bir daha herhangi bir çalışmayla ilgili sana herhangi bir şey yapmayacağım. Gönderdiğin "Bilgi. Güv. Değ." İle ilgili çalışma yaprağını dikkatlice oku ve senden ne isteniyorsa onu yap"* **Araştırmacı**

"Sorulan Soruya "fikrim yok" Cevabı Vermek" (f:1) kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Düşündüm, aklıma fikir gelmedi. Ben de fikir gelmediğini belirttim. Diğer çalışmaları gayet güzel bir biçimde yaptığımı düşünüyorum" **K11**

"İstenilen Değerlendirmeyi Kısa ve Yüzeysel Yapma" (f:1) kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

*"Bana sorarsan tekrar göndermende fayda var çünkü şu haliyle... İstersen bu haliyle ben yine puanlıyayım ama bu sefer kompozisyonun çok kısa, buna kompozisyon bile diyemeyiz biz buna, bir paragraflık bir şey yazmışsın"***Araştırmacı**

4.1.6. Üçüncü Eylem Döngüsüne İlişkin Genel Değerlendirme

2 Aralık 2020-15 Aralık 2020 tarihleri arasında gerçekleşen *Üçüncü Eylem Döngüsü*, 2 saatlik ZOOM toplantısı, öğrenci ürünleri, 8 öğrenciyle yapılan bireysel görüşmeler ve 25 öğrencinin onayıyla kullanılan WhatsApp Yazışmaları aracılığıyla gerçekleşmiştir. Bu süreçte ZOOM dersleri, öğrenci ürünleri, bireysel derinlemesine görüşmeler ve WhatsApp Yazışmaları aracılığıyla toplanan verilerin analiz bulguları Tablo 25'te gösterilmiştir.

Tablo 25.

Üçüncü Eylem Döngüsünde Toplanan Verilerin Analiz Bulgularına İlişkin Özet Bilgiler

Uygulama No	İçerik Analizine Dayalı Bulgular	Betimsel Analize Dayalı Bulgular
6. Uygulama	✓ Çevrimiçi ders ortamında öğrencilerin ortaya koyduğu etkileşimler: *"**Bilişsel Buradalık"*** (f:16) ve ***"Sosyal Buradalık"*** (f:5) ✓ *"Bilginin Güvenirliğini Değerlendirme Çalışma Yaprağı"* nın içerik analizi sonucunda elde edilen temaların kategorileri şunlardır: **"Kapsam" İlgili Ölçütleri Karşılayabilme** (f:75); **Kapsamlı Kavrayış** (f:50); **"Dikkatli ve Özenli Analiz"** (f:15); **"Tarafsızlık" İlgili Ölçütleri Karşılayabilme** (f:66); **"Tarafsızlık" İlgili Ölçütleri Karşılayamama** (f:25); **Eklenmesi Önerilen Bakış Açıları** (f:24); "**Doğruluk" İlgili Ölçütleri Karşılayabilme** (f:71); **"Doğruluk" İlgili Ölçütleri Karşılayamama** (f:23); **Varsayımda Bulunma** (f:16); **Verilen Yazının Alanını Ayırt Etme** (f:43); **Pozitivist Yaklaşım** (f:26); **Kaynağın Güvenirliğini Etkin Değerlendirebilme** (f:20), **Kaynağın Güvenirliğini Etkin Değerlendirememe** (f:7), ✓ 8 öğrenciyle yapılan bireysel görüşmeler. İçerik analiziyle analiz edilmesi sonucunda elde edilen temalar: **"Yöntemi Keşfetme ve Uygulama"** (f:33); "**Bilgiye ve Kendine Yönelik Eleştirel Kavrayış"** (f:32); **"Dönütün İşlevi"** (f:22); **"Argümanı ve Diğer Materyali Ayırt Etmede Zorluklar"** (f:19); **"Perspektif Geliştirmede Zorluklar"** (f:16) ve "**Değerlendirme**	

	Yapmada Kapsamlı Olmayan Kavrayış" (f:10)	
7. Uygulama	✓ Çevrimiçi ders ortamında öğrencilerin ortaya koyduğu etkileşimler:"**Sosyal Buradalık**" teması altında "**Yanıt Verme**" (f:7); "**Bilişsel Buradalık**" (f:6) teması altında **"Görüş Bildirme"** (f:5) ve **"Öneride Bulunma"** (f:1) ✓ *"Basitleştirmelerden Kaçınma ve Genellemeleri İnceltme" Çalışma Kağıdı* kapsamında öğrencilerin yazdığı kompozisyonlar. İçerik analizinde elde edilen temalar; **"Kapsamlı Kavrayış" (f:74); "Yazı Yazma Pedagojisini Uygulama" (f:61); "Özgün Tez İleri Sürme" (f:28); "Eleştirel Düşünme Engelleri" (f:26); "Vurgulanan Bakış Açıları" (f:18) ve "Yazı Yazma Pedagojisini Uygulayamama" (f:16)** ✓ 25 öğrencinin onayıyla kullanılan WhatsApp Yazışmaları. İçerik analizi sonucunda belirlenen temalar: **"Üstbilişsel Öğrenme" (**f:14**); "Dönütün İşlevi"** (f:14)**; "Bilgiye ve Kendine Yönelik Eleştirel Kavrayış"** (f:12); **"Perspektif Geliştirmede Zorluklar"** (f:7)**;** "**Argümanı ve Diğer Materyali Ayırt Etmede Zorluklar"** (f:5) ve **"Değerlendirme Yapmada Kapsamlı Olmayan Kavrayış"** (f:5).	✓ *"Basitleştirmelerden Kaçınma ve Genellemeleri İnceltme"* çalışma kâğıdının ilk aşamasında betimsel analizinde kullanılan "Dereceli Puanlama Rubriği"ndeki ölçütlerden; öğrenciler, "***Argümanın dayandığı kanıt ve gerekçeleri bulma***" (f:27); ***"Verilen yazıda argümanı (ileri sürülen tezi) bulma"*** (f:24) ölçütlerini karşılayabilmişlerdir. ***"Verilen yazıda genelleme ve kalıpyargı içeren ifadeleri belirleme"*** ölçütünü *doğru* yanıtlayan (f:12); *kısmen doğru* yanıtlayan (f:18) öğrenci olmuştur. ***"Verilen yazıda argümanı (ileri sürülen tezi) bulma***" ölçütünü yanlış yanıtlayan (f:6) öğrenci olmuştur.

Tablo 25'te Üçüncü Eylem Döngüsünde toplanan verilerin içerik ve betimsel analiz bulgularına ilişkin özet bilgiler yer almıştır. Tablo 25'te ilk olarak öğrencilerin çevrimiçi ders ortamında ortaya koyduğu etkileşimlere bakıldığında Altıncı Uygulamada belirlenen "**Bilişsel Buradalık"** ve **"Sosyal Buradalık"** temalarının benzer şekilde Yedinci Uygulamada da bulgulandığı ancak sıklık bilgilerinde ufak ta olsa bir azalma olduğu görülmektedir. Bu noktada Altıncı Uygulama kapsamındaki ZOOM dersinin akşam saatinde, Yedinci Uygulamadaki ZOOM dersinin sabahın erken saatinde ve lisans dersi öncesinde yapıldığıgöz önünde bulundurulmalıdır.

Tablo 25'te yer alan diğer veri kaynağı öğrenci ürünleridir. Bulgulara bakıldığında içerik ve betimsel analize dayalı iki ayrı bulgu olduğu görülmektedir. Buna göre Altıncı Uygulamada öğrenci ürünlerinin içerik analizinden elde edilen temaların

kategorileri şunlardır: **"Kapsam" İlgili Ölçütleri Karşılayabilme** (f:75); **Kapsamlı Kavrayış** (f:50); **"Dikkatli ve Özenli Analiz"** (f:15); **"Tarafsızlık" İlgili Ölçütleri Karşılayabilme** (f:66); **"Tarafsızlık" İlgili Ölçütleri Karşılayamama** (f:25); **Eklenmesi Önerilen Bakış Açıları** (f:24); "**Doğruluk" İlgili Ölçütleri Karşılayabilme** (f:71); **"Doğruluk" İlgili Ölçütleri Karşılayamama** (f:23); **Varsayımda Bulunma** (f:16); **Verilen Yazının Alanını Ayırt Etme** (f:43); **Pozitivist Yaklaşım** (f:26); **Kaynağın Güvenirliğini Etkin Değerlendirebilme** (f:20), **Kaynağın Güvenirliğini Etkin Değerlendirememe** (f:7). Bu kategoriler dikkatle incelendiğinde öğrencilerin bilgi kaynağını incelerken kapsam, tarafsızlık ve doğrulukla ilgili ölçütleri karşılayabildikleri, bilgi kaynağını kapsamlı bir kavrayışla ele aldıkları, bilgi kaynağını dikkatli ve özenli bir şekilde analiz ettikleri, bilgi kaynağına eklenmesi üzere yeni bakış açıları önerebildikleri, verilen yazının alanını ayırt edebildikleri ve çoğunlukla bilgi kaynağının güvenirliğini etkin değerlendirebildikleri görülmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin "***Bilgi Kaynağının Güvenirliğini Sorgulama***" becerisiyle ilgili ölçütleri sağlayabildikleri söylenebilir. Gerekli yeterliği sağlayamadıklarını gösteren kategoriler; **"Tarafsızlık" İlgili Ölçütleri Karşılayamama** (f:25); **"Doğruluk" İlgili Ölçütleri Karşılayamama** (f:23); **Varsayımda Bulunma** (f:16) ve **Kaynağın Güvenirliğini Etkin Değerlendirememe** (f:7) şeklindedir.

7. Uygulamada öğrenci ürünlerinin içerik analizinden elde edilen temalara bakıldığında; **"Kapsamlı Kavrayış"** (f:74); **"Yazı Yazma Pedagojisini Uygulama**" (f:61); **"Özgün Tez İleri Sürme"** (f:28); **"Eleştirel Düşünme Engelleri"** (f:26); **"Vurgulanan Bakış Açıları"** (f:18) ve **"Yazı Yazma Pedagojisini Uygulayamama"** (f:16) şeklindedir. Temalar incelendiğinde öğrencilerin yazılarında kapsamlı bir kavrayış geliştirdikleri, yazı yazma pedagojisini uygulayabildikleri, özgün tez ileri sürebildikleri görülmektedir. Bu doğrultuda "***Basitleştirmelerden Kaçınma ve Genellemeleri İnceltme***" becerisiyle ilgili ölçütleri karşılayabildikleri söylenebilir. Öğrencilerin gerekli yeterliği sağlayamadıklarını gösteren temalar **"Eleştirel Düşünme Engelleri"** (f:26) ve **"Yazı Yazma Pedagojisini Uygulayamama"** (f:16) olduğu görülmektedir.

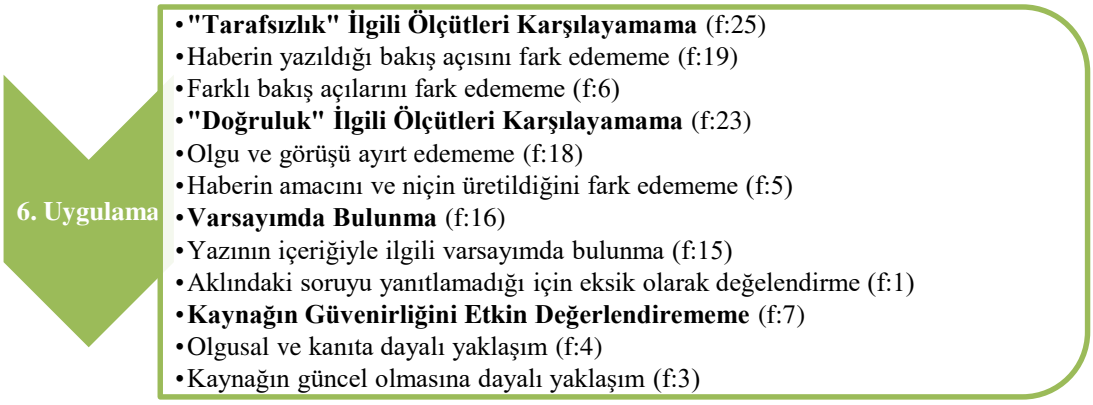
7. Uygulamada öğrenci ürünlerinin betimsel analizinden elde edilen *("Dereceli Puanlama Rubriği*"ndeki ölçütleri karşılama durumu) bulgulara bakıldığında; öğrencilerin, **"Argümanın dayandığı kanıt ve gerekçeleri bulma"** (f:27); **"Verilen yazıda argümanı (ileri sürülen tezi) bulma"** (f:24) ölçütlerini

karşılayabildikleri görülmektedir. "**Verilen yazıda genelleme ve kalıpyargı içeren ifadeleri belirleme"** ölçütünü *doğru* yanıtlayan (f:12); *kısmen doğru* yanıtlayan (f:18) öğrenci olmuştur. **"Verilen yazıda argümanı (ileri sürülen tezi) bulma"** ölçütünü yanlış yanıtlayan (f:6) öğrenci olmuştur.

Tablo 25'te yer alan diğer veri kaynakları dönüt ve ilgili eleştirel düşünme becerisinin kazanımının değerlendirilmesi amacıyla; Altıncı Uygulama kapsamında 8 öğrenciyle yapılan bireysel görüşmeler ile Yedinci Uygulama kapsamında 25 öğrencinin onayıyla kullanılan WhatsApp Yazışmalarıdır. Altıncı Uygulamada 8 öğrenciyle yapılan görüşmelerin içerik analizinden elde edilen temalar şunlardır: **"Yöntemi Keşfetme ve Uygulama"** (f:33); "**Bilgiye ve Kendine Yönelik Eleştirel Kavrayış"** (f:32); **"Dönütün İşlevi"** (f:22); **"Argümanı ve Diğer Materyali Ayırt Etmede Zorluklar"** (f:19); **"Perspektif Geliştirmede Zorluklar"** (f:16) ve "**Değerlendirme Yapmada Kapsamlı Olmayan Kavrayış"** (f:10). Bu temalardan anlaşıldığı üzere öğrenciler yöntemi keşfetme ve uygulama noktasında ilerleme kaydetmiştir. Ayrıca bilgiye ve kendilerine yönelik eleştirel bir kavrayış geliştirmeye devam etmektedirler. Bu süreçte dönütün oldukça işlevsel bir etkide bulunduğu söylenebilir. Öğrencilerin deneyimlediği zorluklar varlığını devam ettirse de ilk iki döngüde belirlenen oranlara nazaran gerilemiş olduğu rahatlıkla söylenebilir.

Yedinci Uygulamada 25 öğrencinin onayıyla kullanılan WhatsApp Yazışmalarının içerik analizinden elde edilen temalar şunlardır: **"Üstbilişsel Öğrenme" (**f:14**)**; **"Dönütün İşlevi"** (f:14**)**; **"Bilgiye ve Kendine Yönelik Eleştirel Kavrayış"** (f:12); **"Perspektif Geliştirmede Zorluklar"** (f:7); "**Argümanı ve Diğer Materyali Ayırt Etmede Zorluklar"** (f:5) ve **"Değerlendirme Yapmada Kapsamlı Olmayan Kavrayış"** (f:5). Temalardan anlaşılacağı üzere öğrencilerin öğrenme seviyelerinin yükselerek üstbilişsel öğrenme seviyesinde gerçekleştiği, bu noktada dönütün oldukça işlevsel bir rol üstlendiği, öğrencilerin hem bilgiye hem kendilerine yönelik eleştirel bir kavrayış geliştirdikleri görülmektedir. Öğrencilerin az da olsa zorlandığı noktalar varlığını devam ettirmektedir. Bunlar; **"Perspektif Geliştirmede Zorluklar"** (f:7); "**Argümanı ve Diğer Materyali Ayırt Etmede Zorluklar"** (f:5) ve **"Değerlendirme Yapmada Kapsamlı Olmayan Kavrayış"** (f:5) temaları şeklinde ortaya çıkmıştır.

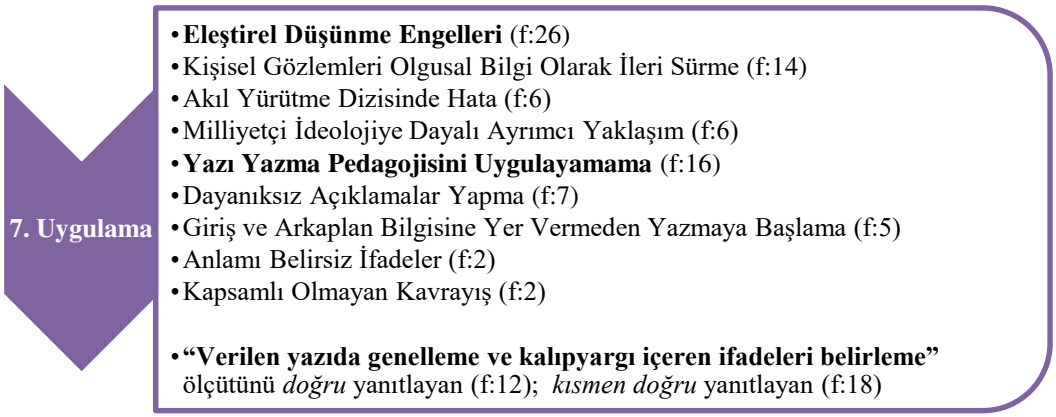
Üçüncü Eylem Döngüsünde ***"Bilgi Kaynağının Güvenirliğini Sorgulama"*** eleştirel düşünme becerisi kapsamında öğrencilerin zorlandığı ve geliştirilmesi gereken yeterlikleri içeren temalar Şekil 28'de gösterilmiştir.



Şekil 28. "Bilgi kaynağının güvenirliğini sorgulama" eleştirel düşünme becerisi kapsamında geliştirilmesi gereken yeterlikleri içeren temalar

Şekil 28'de ***"Bilgi Kaynağının Güvenirliğini Sorgulama"*** eleştirel düşünme becerisi kapsamında öğrencilerin zorlandığı ve geliştirilmesi gereken noktalar; Altıncı Uygulama kapsamında öğrenci ürünlerinin içerik analizi bulgularından elde edilen temalar ve temaların kategorileri aracılığıyla gösterilmiştir.

Üçüncü Eylem Döngüsünde ***"Basitleştirmelerden Kaçınma ve Genellemeleri İnceltme"*** eleştirel düşünme becerisi kapsamında öğrencilerin zorlandığı ve geliştirilmesi gereken yeterlikleri içeren temalar Şekil 29'da gösterilmiştir.

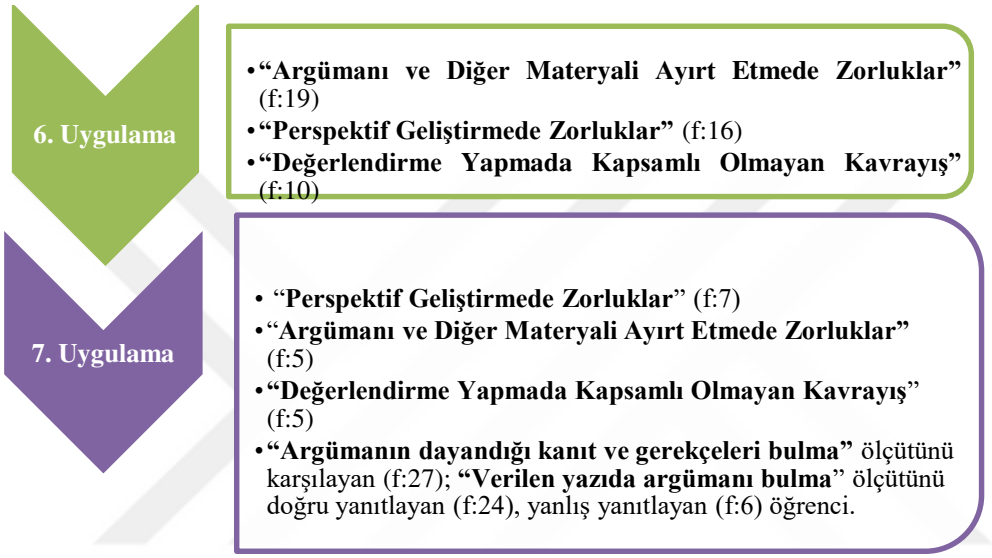


Şekil 29. "Basitleştirmelerden kaçınma ve genellemeleri inceltme" eleştirel düşünme becerisi kapsamında geliştirilmesi gereken yeterlikleri içeren temalar

Şekil 29'da ***"Basitleştirmelerden Kaçınma ve Genellemeleri İnceltme"*** eleştirel düşünme becerisi kapsamında öğrencilerin zorlandığı ve geliştirilmesi gereken noktalar;

Yedinci Uygulama kapsamında öğrenci ürünlerinin içerik analizi bulgularından elde edilen temalar ve bu temalara ait kategoriler aracılığıyla gösterilmiştir.

Dönüt ve ilgili eleştirel düşünme becerilerinin kazanımlarının değerlendirilmesi amacıyla; Altıncı Uygulama kapsamında 8 öğrenciyle yapılan bireysel görüşmeler ile Yedinci Uygulama kapsamında 25 öğrencinin onayıyla kullanılan WhatsApp Yazışmaları kapsamında öğrencilerin zorlandığı ve geliştirilmesi gereken yeterlikleri içeren temalar Şekil 30'da gösterilmiştir.



Şekil 30. Altıncı uygulamada bireysel görüşme ve yedinci uygulamada WhatsApp yazışmalarının bulguları kapsamında geliştirilmesi gereken yeterlikleri içeren temalar

Şekil 30'de dönüt ve ilgili eleştirel düşünme becerilerinin kazanımlarının değerlendirilmesi kapsamında öğrencilerin zorlandığı ve geliştirilmesi gereken noktalar; 6. Uygulamada ***Bireysel Görüşmelerin*** içerik; 7. Uygulamada ***WhatsApp Yazışmalarının*** içerik ve ***Öğrenci Ürünlerinin*** betimsel analizi bulgularından elde edilen temalar ve bulgular aracılığıyla gösterilmiştir.

Üçüncü Eylem Döngüsünde ortaya çıkan sorunlara yönelik üretilen ve bir sonraki döngüye yansıtılan çözüm önerileri Şekil 31'de gösterilmiştir.

Süreçte Zorlanılan Noktalar İçin Çözüm Yolları

- Öğrencilerin sözlü ya da yazılı bir materyalin ele alındığı bakış açısını/bu materyalde yer alan farklı bakış açılarını belirleyebilmeleri, olgu ve görüşü ayırt edebilmelerini geliştirmek üzere "Argümanı ve Diğer Materyali Ayırt Etme" çalışmalarınına devam etmek ayrıca çevrimiçi tartışma oturumlarında bu yeterliği geliştirmelerini sağlamak.
- Öğrencilerin yazılarında dayanak gösterirken kullanacakları bilgi kaynağının sadece sayısal/resmi veriler içermesinin yeterli olmayacağını, deneyime dayalı bilgi kaynaklarının da güvenilir bilgi sağlayabileceğini ve bu gibi kaynaklara da yazılarında yer vermeleri gerektiğini vurgulamak
- Çevrimiçi öğrenme ortamlarında dönüt vermeye devam etmek ve bu esnasında öğrencilerin kendi hatalarını fark edebilmelerini sağlamak. Örneğin kişisel gözlemleri olgusal bilgi olarak ileri sürmemeleri gerektiğini vurgulamak. Ayrıca yazılarda karşılaşılan akıl yürütme dizilerindeki hataları ve kişisel varsayımları detaylarıyla görmelerini sağlamak adına öğrenci ürünlerini olumlu/olumsuz örnek olarak ZOOM derslerinde kullanmak.
- Eleştirel düşünmeye engel teşkil edebilecek kalıpyargı, önyargı ve ayrımcılık gibi öğeleri tanımalarını ve ayırt edebilmelerini sağlamaya yönelik çalışmalar hazırlamak ve aynı zamanda ZOOM platformunda bu öğeleri ayırt edebilmeye yönelik tartışma oturumları düzenlemek
- Öğrencilerin değerlendirme yapma yeterliklerini (kriterler temelinde& kapsamlı şekilde) geliştirmeye yönelik çalışmalar planlamak ve uygulamak
- Argümanı ve diğer materyali ayırt etmede & yazı yazma pedagojisini uygulamada (perspektif geliştirmede) eksikliği olan öğrencilerle bireysel olarak WhatsApp üzerinden bağlantı kurmaya ve dönüt vermeye devam etmek

Şekil 31. Üçüncü eylem döngüsünde karşılaşılan sorunlar için üretilen çözümler

4.1.7. Dördüncü Eylem Döngüsüne İlişkin Bulgular

Dördüncü Eylem Döngüsünde ***"Eleştirel Düşünme Sistematiğine Dayalı Değerlendirme Yapma"*** için eyleme geçilmiştir. Bu genel hedef kapsamında ele alınan eleştirel düşünme becerileri ise, *"Tarafsız Olmayı Yaşama Geçirme"* diğeri *"Değerlendirme İçin Kriter Belirleme: Değer ve Standartları Açıklığa Kavuşturma"* dır.

Üçüncü Eylem Döngüsünün sonunda belirlenen ve öğrencilerin eleştirel düşünmeyi engelleyici eylemlere kapılmadan kapsamlı değerlendirme yapabilmeleri gerekliliğinden hareketle 3 ayrı ZOOM oturumu gerçekleştirilmiş, onayı alınan öğrencilerle kurulan "WhatsApp Yazışmaları" aracılığıyla öğrencilere dönüt verilmeye ve ilgili eleştirel düşünme becerilerinin kazanımıyla ilgili değerlendirme yapılmaya çalışılmıştır. Dördüncü Eylem Döngüsünde kullanılan diğer bir veri toplama aracı "öğrenci ürünleri"dir. Bu kapsamda öğrencilerin yansıtma yapmaya dayalı yazıları, kompozisyonları ve çalışma kağıtları veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

Dördüncü Eylem Döngüsü kapsamında **Sekizinci** & **Dokuzuncu Uygulamalar** gerçekleştirilmiştir.

4.1.7.1. Uygulama 8

Sekizinci Uygulamada ele alınan eleştirel düşünme becerisi ***"Tarafsız Olmayı Yaşama Geçirme"*** dir. Bu beceriyle ilgili iki ayrı ZOOM dersi yapılmıştır. Bu derslerin birincisi 15 Aralık 2020, ikincisi 22 Aralık 2020 tarihlerinde gerçekleştirilmiştir. Öğrenci ürünleri olarak iki farklı çalışma yaprağı kullanılmıştır. Birinci uygulanan çalışma; *"Vaka Analizi ve Siz Olsaydınız Ne Yapardınız Çalışma Kağıdı*", ikinci uygulanan çalışma ise *"Ben Öğrenciyken Çalışma Kağıdı"* dır.

ZOOM Dersleri

1. ZOOM Dersi (15 Aralık 2020 Saat: 08.30)

Sekizinci uygulama kapsamında 15 Aralık 2020 saat 08.30'da başlayan dersin teorik konu çerçevesi insan hakları sorununa dayanmaktadır. Araştırmacı insan hakları ve günümüz dünya sorunları arasında nasıl bir bağlantı olduğundan bahsederek derse giriş yapmıştır. İnsan haklarının günümüz dünya sorunlarıyla yakından bağlantılı olmasının yanı sıra eleştirel düşünme metodolojisi içerisinde de özel bir yeri olduğunu ve güvenilir bilgi kaynaklarına ulaşma noktasında nasıl bir perspektif sunduğunu vurgulamaya çalışmıştır. Ardından insan haklarıyla ilgili temel kavramlar olan; kalıpyargı, önyargı ve ayrımcılık kavramlarını ayrı ayrı ele alarak tanımlarını vermiş; ardından gerçek hayattan alınan örnekler üzerinde nasıl ayırt edilmeleri gerektiğini açıklamıştır. Farklı gruplara (kadınlara, İngilizlere, yaşlılara vb.) dair kalıpyargı, önyargı ve ayrımcılık ifadeleri içeren 10 adet paragraf üzerinde öğrencilere sorular sorarak bu kavramları belirlemeleri ve ayırt etmeleri istenmiştir. Bu sayede çevrimiçi öğrenme ortamında öğrencilerin bilişsel

buradalıklarını arttırmaya çalışmıştır. Öğrenciler soruları yanıtlarken gönüllülük esasıyla yanıt vermeye başlamış, ancak sonrasında konuşmak isteyen birden fazla öğrenci olunca, araştırmacı isim belirterek söz hakkı vermeye başlamıştır. Öğrencilerin her bir ifadede yer alan kalıpyargı, önyargı ve ayrımcılığı bulmaya çalışırken aynı zamanda paragraf içerisinde yapılan varsayımlara da dikkat etmeye başladıkları ve bunları dile getirdikleri görülmüştür.

Dersin ikinci aşamasında araştırmacı çalışılacak olan ***"Tarafsız Olmayı Yaşama Geçirme*** eleştirel düşünme becerisini, alt göstergelerini ve değerlendirme ölçütlerini tanıtır. Bu hafta hazırlamaları gereken çalışma hakkında bilgi verilir.

Dersin son aşamasında dönüt çalışmalarına geçilir ve araştırmacı öğrencilerin önceki haftalarda hazırladıkları çalışmaları, olumlu ve olumsuz örnek formatında kullanarak gerekli açıklama ve hatırlatmaları yapar. Önceki çalışmada yer alan argüman ve diğer materyali ayırt etme çalışmasında argümanı, kanıtlarını ve diğer öğelerini açıklar, çalışmanın diğer sorularına verilen yanıtlar üzerinde öğrencilerin nerde hata yaptıklarına değinir. Öğrencilerin önceki haftalarda yazmış oldukları paragraflar üzerinde, kalıpyargı ve önyargı gibi eleştirel düşünmeyi engelleyici ifadeleri ve yazarken yaptıkları varsayımları gösterir ve yazma yazma pedagojisinde bu noktalara dikkat etmeleri gerektiği vurgulanır. Yazılarında ilişkisiz kanıtlar kullanan bir öğrencinin yazısına değinir ve bu durumun mantıklı bir akıl yürütme dizisine aykırı olacağı belirtilir.

Öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamında ortaya koyduğu etkileşimlere ait tema ve kategoriler Tablo 26'da gösterilmiştir.

Tablo 26.

Sekizinci Uygulama Birinci ZOOM Oturumu: Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenme Ortamındaki Etkileşimlerine İlişkin Tema ve Kategoriler

Temalar	**Kategoriler**	**f**
Bilişsel Buradalık (f:19)	Kalıpyargıyı& Ayrımcılığı Ayırt Etme	11
	Varsayımı Belirleme	4
	Soru Sorma	2
	Aktif Katılım Sağlama	2
Sosyal Buradalık (f:7)	Araştırmacıya Dönüt Vermek	5
	Araştırmacıyla Sosyal Etkileşim	2
Sessizlik (f:3)	Sorulan Soruya Yanıt Vermeme	2

Tablo 26'da 15 Aralık 2020 saat 08.30'de başlayan ZOOM oturumunda öğrencilerin ortaya koyduğu etkileşimlere ilişkin tema, kategoriler ve sıklık bilgileri yer almıştır. Tablo 26'ya göre öğrencilerin ortaya koyduğu etkileşimler "***Bilişsel Buradalık"*** (f:19) ve "**Sosyal Buradalık"** (f:7) ve ***"Sessizlik"*** (f:2) temaları kapsamında bulgulanmıştır.

Tablo 26'da yer alan "***Bilişsel Buradalık"*** temasına bakıldığında bu tema altında yer alan kategorilerden öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamında ***"kalıpyargıyı& ayrımcılığı ayırt edebildikleri"*** (f:11), öğrenme ortamında "***varsayımları belirleyebildikleri***" (f:4); ***"soru sordukları"*** (f:2) ve öğrenme ortamına yönelik "***aktif katılım sağladıkları***" (f:2) görülmektedir.

"Kalıpyargıyı& Ayrımcılığı Ayırt Etme" (f:11) kategorisiyle ilgili öğrencilerin verdiği yanıt şu şekildedir:

"Pilotun erkek olduğunu düşünmemiz mi?" **K4**
"Teknoloji ve modanın daha çok gençlerin ilgilendiği şeyler olduğunu…" **K15**

"***Varsayımı Belirleme***" (f:4) kategorisiyle ilgili öğrencilerin verdiği yanıtlar şu şekildedir:
"Emekliye ayrılanların hiçbir şeyle ilgili olmayacağını söylüyor. Sanki o zaman hiçbir şey yapılmayacak gibi" **K6**
"Hocam, burda kalabalığın bir sorun çıkaracağını varsayıyor. Kalabalık varsa sorun var yani" **K16**

"Soru Sorma" (f:2) kategorisiyle ilgili öğrencilerin verdiği yanıt şu şekildedir:
"Ben bir şey söyleyebilir miyim, K11 ben. Hocam en üstteki örnek benimdi, 'peki, hiç mi önemli yanları yok? Peki, bize ne dediler' dedim, bu cümleden sonra ben kaynak gösterdim, bir haberin linkini koymuştum oraya. Niye kaynak gösterdiğimi de göstermiyorsunuz?" **K11**

"***Aktif Katılım Sağlama"*** (f:2) kategorisiyle ilgili öğrencilerin verdiği yanıt şu şekildedir:

"**Araştırmacı:** *Bu Çinlilerle ilgili… Çekik gözlülerle ilgili kalıpyargıya hangi şey eklenince önyargı oldu?*
K11: *ıuı... Düşünüyorum hocam, şu an ... Şey değil mi, işte her çekik gözlünün Çinli olarak görülmesi meselesi, bu kalıpyargı. Olumsuz da şey mesela, koronayı bulaştırmaları"*

Tablo 26'da yer alan "***Sosyal Buradalık"*** temasına bakıldığında bu tema altında yer alan kategorilerden öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamında "***araştırmacıya dönüt verdikleri"*** (f:5) ve ***"araştırmacıyla sosyal etkileşimde"*** (f:2) bulundukları görülmektedir.

"Araştırmacıya Dönüt Vermek" (f:5)) kategorisiyle ilgili öğrencilerin verdiği yanıt şu şekildedir:

"**Araştırmacı:** *Bu arada her şey yolunda mı, sesim geliyor mu?*
K16: *Geliyor hocam".*

"Araştırmacıyla Sosyal Etkileşim" (f:2)) kategorisiyle ilgili öğrencilerin verdiği yanıtlar şu şekildedir:

*"***Araştırmacı:** *İyi… Her şey oturdu yani? Yolunda mı her şey?*
K6*: Evet.*
Araştırmacı: *Teşekkür ederim, evet, cevabı için.*
K6: *Rica ederim hocam (gülerek)*
Araştırmacı*: Bu saatte konuşmak zor olsa gerek (gülüyor)*
K6*: Biraz uyanamadık galiba*"

2. ZOOM Dersi (22 Aralık 2020 Saat: 08.30)

Sekizinci uygulama kapsamında 22 Aralık 2020 saat 08.30'da başlayan dersin teorik konu çerçevesi kadın sorunlarına dayanmaktadır. Araştırmacı derse kadın sorunlarının farklı boyutlarına değinerek başlamıştır. Geçen hafta ele alınan kalıpyargı, önyargı ve ayrımcılık gibi kavramların kadın sorunlarıyla bağlantısını vurgulamaya, bu kavramlar aracılığıyla kadına yönelik şiddeti anlamlandırmaya çalışmıştır. Öğrencilerin tartışma oturumları esnasında görüş bildirirken bu kavramlar arasındaki bağlantı üzerinden konuşmaları ve görüş bildirmeleri gerektiğini vurgulamıştır. Araştırmacı bu oturumda daha çok dönüt vermeye yönelik bir yol izleyeceğini belirterek geçen hafta öğrencilerin hazırladığı kavram haritalarına geçmiştir. Araştırmacı öncelikle kendi hazırladığı kavram haritası üzerinde gerekli açıklamaları yaptıktan sonra ölçütleri karşılayan ve olumlu örnek olarak göstermek istediği öğrencilerin kavram haritalarını ayrı

ayrı incelemeye başlamıştır. Olumlu örnek olarak kullandığı çalışmanın kime ait olduğunu belirterek ve o öğrencinin orda olup olmadığını sorarak öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamına daha aktif katılmalarını sağlamaya çalışmıştır. Ele aldığı öğrenci ürünlerinde olumlu özelliklerin neler olduğunu, geliştirilebilecek noktaların neler olduğunu belirtmeye çalışmıştır.

Dönütün ikinci aşamasında geçen hafta ele alınan "Vaka Analizi ve Siz Olsaydınız Ne Yapardınız?" çalışmasının "vaka analizine" geçilir ve senaryo örnekleri içeriğinde yer alan kalıpyargı, önyargı ve ayrımcılığın nerde ve nasıl ifade edildiği açıklanır.

"Vaka Analizi ve Siz Olsaydınız Ne Yapardınız?" çalışmasının son aşamasında yer alan ve "Benjamin Franklin'in yerinde siz olsaydınız ne yapardınız?" sorusunu yanıtlamaya yönelik Benjamin Franklin'in ilgili hikayede kızılderililerin öldürülmemesi için nasıl bir bakış açısı izlediği ve Paxton Çetesini nasıl ikna ettiği açıklanır. Bu noktada öğrencilerin Benjamin Franklin'in bakış açısını fark etmelerini sağlamaya yönelik detaylandırmalar yapılır. "Benjamin Franklin" in hikayesi aracılığıyla toplumsal yaşamda ve eğitim öğretim ortamlarında ayrımcılığın önlenmesine yönelik neler yapılabileceğiyle ilgili önerilerde bulunulur.

Önyargı ve ayrımcılığın önlenmesi noktasında mutlakçı düşünmenin reddi olması bakımından eleştirel düşünmenin gerekliliği belirtilir. Kişinin kendine yönelik eleştirel bir bakış açısı geliştirmesinden hareketle bu hafta sorgusuz kabuller üzerine içsel bir yansıtma yapmaya dayalı yazı yazmaları gerektiği belirtilir ve öğrencilere kendilerine yönetmeleri için şu soru yöneltilir: "Acaba, toplumsal cinsiyete dayalı farkında olmadan edindiğiniz sorgusuz kabulleriniz var mı?"

Çevrimiçi öğrenme ortamında öğrencilerin ortaya koyduğu etkileşimler **Tablo 27**'de gösterilmiştir.

Tablo 27.

Sekizinci Uygulama İkinci ZOOM Oturumu: Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenme Ortamında Ortaya Koyduğu Etkileşimler

Temalar	Kategoriler	f
Bilişsel Buradalık (f:15)	Aktif Katılım Sağlama	7
	Çalışması Beğenilen Öğrenciler	6
	Soru Sorma	2
Sosyal Buradalık (f:13)	Araştırmacıya Dönüt Verme	7
	Sosyal Etkileşim	6

Tablo 27'de çevrimiçi ders ortamında öğrencilerin ortaya koyduğu etkileşimler gösterilmiştir. **Tablo 27**'e göre öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamında ortaya koyduğu etkileşimler; ***"Bilişsel Buradalık"*** teması altında ***"Aktif Katılım Sağlama"*** (f:7); ***"Çalışması Beğenilen Öğrenciler"*** (f:6); ***"Soru Sorma"*** (f:2); ***"Sosyal Buradalık"*** teması altında ***"Araştırmacıya Dönüt Verme"*** (f:7) ve ***"Sosyal Etkileşim"*** (f:6) şeklindedir.

"Aktif Katılım Sağlama" (f:7) kategorisiyle ilgili öğrencilerin verdiği yanıtlar şu şekildedir:

"**Araştırmacı*:*** *Önyargıyla kalıpyargıyı nasıl ayırt edeceğiz? Biriniz söylesin, bir sesiniz gelsin… **K21** orda mısın?*
K21: *Evet, hocam.*
Araştırmacı: ***K21,*** *bana söyler misin, önyargıyla kalıyargıyı birbirinden nasıl ayırt edeceksin?*
K21: *Kalıpyargıda biraz daha genel düşüneceğiz herhalde, az önce yaşlılarda söylemiştiniz ya.. Yaşlılar tam olarak kendileirni ifade edemezler..*"

"Çalışması Beğenilen Öğrenciler" (f:6) kategorisiyle ilgili öğrencilerin verdiği yanıtlar şu şekildedir:

Araştırmacı: *Bu çalışma K15'indi. Yin beğendiklerimden bir tanesi. İnsan haklarını burada temele alması önemli. Bu çalışmada şöyle bir sorun var... bu çalışmayı beğendim ama burdaysa K15… Burda mısın K15 bu arada?*
K15: *Burdayım hocam.*
Araştırmacı: *Tamam, şimdi burayı böyle yaparsan yanlış ifadelendirmiş olursun…*

"Soru Sorma" (f:2) kategorisiyle ilgili öğrencilerin verdiği yanıt şu şekildedir:

"Hocam, şimdi bu tartışma grupları var ya her hafta yaptığımız… Onları yazılı bir doküman halinde size sunacak mıyız yoksa sadece tartışma olarak mı? ***K27***

"Araştırmacıya Dönüt Verme" (f:6) kategorisiyle ilgili öğrencilerin verdiği yanıtlar şu şekildedir:

"Araştırmacı: *Evet, günaydın. Beni göre... Duyabiliyor musunuz?*
K11: *Evet hocam, hem görebiliyoruz, hem duyabiliyoruz.*
Araştırmacı: *Tamam, teşekkür ederim. İki sorumu da yanıtladığın için (gülüyor). K11 sen misin?*
K11: *evet hocam..*

Araştırmacı: *Uyanamamışsın K11..*
K11: *Hiç uyumadım ki."*

"Sosyal Etkileşim" (f:6) kategorisiyle ilgili öğrencilerin verdiği yanıtlar şu şekildedir:

"**K6:** *Hocam, bulamadınız mı onu?*
Araştırmacı: *Sizden biri değil zaten. Virüstü yani… Hani oluyor ya, sabote etmek için giriyorlar.*
K6: *Yazdı ama bayaaa. Hocam atmayın, mikrofon bozuldu dedi… Hocam bilmiyorum ama sanki virüs değildi (gülerek)*"

Öğrenci Ürünleri

1. "Vaka Analizi ve Siz Olsaydınız Ne Yapardınız? Çalışma Kâğıdı"

"Tarafsız Olmayı Yaşama Geçirme" eleştirel düşünme becerisinin kazanımına yönelik ilgili becerinin gösterge ve ölçütleri kapsamında iki bölümden oluşan bir çalışma yaprağı hazırlanmıştır (bk. **EK 8**). Çalışmanın ilk bölümünde ilgili eleştirel düşünme becerisinin "önyargı ve kalıpyargıların farkında olma" alt göstergesiyle ilgili yeterliği geliştirmeye yönelik içeriğinde önyargı ve ayrımcılık bulunan beş tane senaryo örneği kullanılmıştır. Öğrencilerden her senaryo örneğinin içeriğinde yer alan kalıpyargı, önyargı ve varsa ayrımcılık ifadesinin ne olduğunu tek cümleyle belirtmeleri istenmiştir. Çalışmanın ikinci aşamasında "Sen Olsan Ne Derdin" başlıklı yansıtma yapmaya dayalı bir yazı yazma çalışması yer almıştır. Bu aşamada ilk olarak Sven Linqvist'in 'Antifaşistler' adlı kitabından alınmış bir öykü kullanılmıştır. Öncelikle öğrencilerin bu öyküyü okumaları; ardından öykünün sonunda, öyküdeki bakış açılarını belirlemeye yönelik hazırlanan soruları yanıtlayıcı bir yazı yazmaları istenmiştir. Çalışmanın son aşamasında kalıpyargı, önyargı ve ayrımcılık kavramlarıyla ilgili öğrencilerin bir kavram haritası hazırlamaları istenmiştir.

Çalışma kâğıdının değerlendirilmesinde betimsel analiz kullanılmıştır. Çalışmanın yansıtma yapmaya dayalı kısmı yazı yazma pedagojisine uygun kriterler temelinde hazırlanan "Derecelendirilmiş Puanlama Rubriği" aracılığıyla analiz edilmiştir (bk. **EK 8**'in devamı). Çalışmanın bu kısmı ayrıca içerik analizi aracılığıyla analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 28'de gösterilmiştir.

Tablo 28.

Sekizinci Uygulama: "Vaka Analizi ve Siz Olsaydınız Ne Yapardınız?" Çalışma Kâğıdına İlişkin İçerik Analizi Bulguları

Temalar	Kategoriler	Alt Kategoriler	f
Önyargıların Aşılmasıyla İlgili Kişisel Tez İleri Sürme (f:79)	Farklı Referans Çerçeveleri Önerme (f:27)	Her iki tarafın temas etmesini sağlama	11
		Bakış açısının alt. sebeplerini bulmaya çalışma	10
		Hukuki çerçeveye dayalı yaklaşım	4
		Dini çerçeveye dayalı yaklaşım	2
	Basit ve Yüzeysel Yaklaşım (f:23)	Strateji ve kurguya dayalı çözüm önerileri	12
		Samimi, iyi niyetli & etkili iletişim	7
		Eril zihniyeti devreye sokma	4
	Duygulara Hitap Etmeye Yönelik Yaklaşım (f:16)	Empati kurmalarını sağlama	8
		Merhamet & vicdan duygularını harekete geçirme	8
	Rasyonel Yaklaşım (f:13)	Kanıt&araştırma aracılığıyla ikna etme	6
		Güçlü argüman üretmeye dayalı ikna etme	4
		Akla dayalı muhakeme ile ikna etme	3
Bakış Açısıyla İlgili Yansıtma Yapma (f:42)	Anlamaya ve Dönüştürmeye Yönelik Kapsamlı Yaklaşım: (f:16)	Bakış açısının temelindeki sebepleri anlama vurgusu	9
		Temas etmeye yönelik eylemde bulunma	5
		İnsan haklarını vurgulama	2
	Basit ve Yüzeysel Yaklaşım (f:9)	Basit ve yüzeysel argümanlar ileri sürme	9
	Rasyonel Yaklaşım (f:9)	Mantıklı argümanlar ileri sürme	5
		Kanıt gösterme ve ispat etme	4
	Duygulara Hitap Etmeye Yönelik Yaklaşım (f:8)	Empati aracılığıyla önyargıları yıkma	7
		Vicdan sorgulaması yapma	1
Yazı Yazma Pedagojisini Uygulama (f:16)		Yazılarında kanıt sunma	10
		Yazılarında araştırma yapma & arkaplan bilgisine yer verme	6

Tablo 28'de Sekizinci Uygulama kapsamında *"Vaka Analizi ve Siz Olsaydınız Ne Yapardınız?"* çalışma kağıdına ilişkin içerik analizi bulguları gösterilmiştir. Buna göre ortaya çıkan temaların; **"Önyargıların Aşılmasıyla İlgili Kişisel Tez İleri Sürme"** (f:79);

"Bakış Açısıyla İlgili Yansıtma Yapma" (f:42) ve **"Yazı Yazma Pedagojisini Uygulama"** (f:16) olduğu görülmektedir.

"Önyargıların Aşılmasıyla İlgili Kişisel Tez İleri Sürme"

Tablo 28'de yer alan ilk temaya bakıldığında "**Önyargıların Aşılmasıyla İlgili Kişisel Tez İleri Sürme"** (f:79) olduğu görülmektedir. Bu temanın kategorilerine bakıldığında öğrencilerin kişisel tez ileri sürerken ***"farklı referans çerçeveleri önerdikleri"*** (f:27); aynı zamanda ***"basit ve yüzeysel yaklaşım"*** (f:23); ***"duygulara hitap etmeye yönelik yaklaşım"*** (f:16) ***ve "rasyonel yaklaşım"*** (f:13) ortaya koyan öğrencilerin de olduğu görülmektedir.

"Farklı Referans Çerçeveleri Önerme" (f:27) kategorisine bakıldığında öğrencilerin önyargının aşılmasıyla ilgili ileri sürdükleri tezlerde; "her iki tarafın temas etmesini sağlama"ya (f:11) yönelik öneride bulundukları; "bakış açısının alt sebeplerini bulmaya çalıştıkları" (f:10); ileri sürdükleri tezlerde "hukuki çerçeveye" (f:4) ve "dini çerçeveye" (f:2) dayalı yaklaşım sergiledikleri görülmektedir.

"Her iki tarafın temas etmesini sağlama" (f:11) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"*Katliamları durdurmak için farklı grupları ortak bir payda etrafında toplamaya çalışırdım. Dayanışma ile bir şeyleri aşıp, mutlu bir sonuca ulaşabileceklerini gösterirdim. Beraber hareket etmenin ve hoşgörünün ne gibi olumlu sonuçlara yol açacağını bizzat yaşayarak deneyimlemelerini sağlamaya çalışırdım*" **K6**

"Bakış açısının alt sebeplerini bulmaya çalışma" (f:10) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"*Öncelikle Pxton Çetesinin saldırgan tutumunun nedenini öğrenmeye çalışırdım. Çünkü bir şeyi çözmek istiyorsak altında yatan sebepleri bilmek gerekir. Bundan dolayı sorunun özüne inmeye, neden böyle bir tavır sergilediklerinin mantığını kavramaya özen gösterirdim. Bir şeyin ana nedenini bilmiyorsak çıkardığımız sonuçlar da pek sağlıklı olmayacaktır"* **K15**

"Hukuki çerçeveye dayalı yaklaşım" (f:4) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Bu insanlarla empati yapsanız eğer onların neler yaşadığına kör gözleriniz ile bakmazdınız. Hem AİHM'nin 2. Maddesinde yer alan her fert, yaşama hakkına sahiptir kuralına karşı çıkıyorsunuz. Özgürlüklerini kısıtladığımız için ileride aranızda büyük bir çatışma çıkabilir. Bunları düşünerek bu insanları rahat bırakınız" **K16**

"Dini çerçeveye dayalı yaklaşım" (f:2) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"*Her ne olursa olsun karşı taraf ne yapmış olursa olsun; insan katlinin haklılığı olmaz düşüncesini savunurdum. Merhamet duygusunun insanı insan yapan bir duygu olduğunu, merhamet etmeyene merhamet edilmeyeceğini peygamber efendimizin sözüyle anlatırdım; Akra' b Habis, Hz. Peygamber'i torunu Hasan'ı öperken görünce : 'Benim on çocuğum var onlardan birini bile öpmem' dedi. Bunun üzerine Rasulullah(sav): 'Merhamet etmeyene merhamet olunmaz' buyurdu. (Müslim, Fedail,65)"* **K15**

"Basit ve Yüzeysel Yaklaşım" (f:23) kategorisine bakıldığında öğrencilerin önyargının aşılmasıyla ilgili ileri sürdüğü tezlerde "strateji ve kurguya dayalı çözüm önerilerinde bulundukları" (f:12); "samimi, iyi niyetli & etkili iletişimi vurguladıkları" (f:7) ve zaman zaman "eril zihniyeti devreye soktukları (f:4) görülmektedir.

"Strateji ve kurguya dayalı çözüm önerileri" (f:12) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"*Büyük oynamak gerekirdi. Bunun için de lidere yönelmem lazım. A ve B planı üzerinden yürütürdüm. B planı, direkt birinci fikir etkili olmazsa liderden sonra lider olmaya en yatkın kişiyi bulmak ve liderle fikir ayrılığına sürüklemek olacaktır. Ama bundan önce liderin uzun zamandır kullanmayıp devre dışı bıraktığı vicdanına olacaktır. Her insanın bir açığı vardır bunu yakalamaya odaklanmakta fayda olacaktır"* **K18**

"Samimi, iyi niyetli & etkili iletişim" (f:7) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Öncelikle üslubumu sert bir şekilde değil de daha naif bir şekilde başlardım, karşı tarafı ürkütmemek adına" **K12**

"Eril zihniyeti devreye sokma" (f:4) alt kategorisiyle alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:
"*Çoğunlukta olduğunuz bu dünyada neden sayıları çokça az olan bu insanları hedef alacak durumdasınız? Yoksa bu kadar az insandan korkuyor musunuz? Kendiniz için tehdit olduklarını mı düşünüyorsunuz? Bu büyük bir korkaklıktır. Sayıları çokça az olan insandan korkmak, onlara karşı çok sayıda insanla baskınlar düzenlemek alçaklıktır; gibi cümleler kurarak onları korkaklıkla yargılamış olabilir*" **K25**

"Duygulara Hitap Etmeye Yönelik Yaklaşım" (f:16) kategorisine bakıldığında önyargıların aşılmasıyla ilgili öğrencilerin ileri sürdüğü tezlerde "empati kurmalarını sağlama" (f:8) ve "merhamet & vicdan duygularını harekete geçirme" (f:8) gibi önerilerde bulundukları görülmektedir.

"Empati kurmalarını sağlama" (f:8) alt kategorisiyle alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"En sonunda bir sonuca varamazsam aniden kılıcımı ya da silahımı çete liderine doğrultur "şu anda seni hiç bir sebep yokken şuracıkta öldürsem ne olur böyle bir durumdayken ne hissedersin? Ailen ne hisseder ne düşünür? İnsanlar ne düşünür? Şu anda ne hissediyorsun?" gibi sorular sorarak empati yapmasını isterdim. Bu duruma düştüğünde kızılderilileri daha iyi anlayacağını düşünüyorum" **K27**

"Merhamet & vicdan duygularını harekete geçirme" (f:8) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:
"Paxton çetesinin yanına gitmiş olsaydım ilk başta yargılayıcı, suçlayıcı bir "sen dili" kullanmak yerine hepimizin yaşama hakkı olduğunun her insanın biricik olduğunu aynı muamelenin kendilerine yapılmış olduğunu varsayarak duygu, düşünce ve merhamet duygularını harekete geçirirdim" **K26**

"Rasyonel Yaklaşım" (f:13) kategorisine bakıldığında önyargıların aşılmasıyla ilgili öğrencilerin ileri sürdüğü tezlerde "kanıt&araştırma aracılığıyla ikna etmeyi" (f:6);

"güçlü argüman üretmeye dayalı ikna etme"yi (f:4) ve "akla dayalı muhakeme ile ikna etme"yi (f:3) dile getirdikleri görülmektedir.

"Kanıt & araştırma aracılığıyla ikna etme" (f:6) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Kuzey Amerika kıtasına ilk ayak basan Kristof Kolomb'un 12 Ekim 1492 tarihinde Haiti'ye ulaşması Yeni Dünya'da kendi halinde dünyanın geri kalanından habersiz bir şekilde yaşayan Kızılderililer için sonun başlangıcı oldu. Altın hırsı ile gözleri kör olmuş İspanyollar, Portekizliler; dini kendilerine maske yaparak sözde Hıristiyan olmadıkları için günahkar saydıkları bu insanlara zulüm ve soykırım uyguladılar (İnternet alıntı) Şeklinde bir giriş yaparak onların bir suçu olmadığını hala kendilerini savunmada yetersiz kaldıklarını bu durumun renk,din ayrımı yaparak bir yere varmayacağını söylerdim" **K3**

"Güçlü argüman üretmeye dayalı ikna etme" (f:4) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Yaptıkların yanlış olduğunu bu insanların hiçbir suçunun olmadığını söylerdim. Çetenin de böyle katliam yaparak onlardan bir faklarının kalmadığını asıl kendilerinin zalimlik yaptığını dile getirirdim. Geçmiş geçmişte kaldı diyerek asıl bizim onları yurtlarından ettiğimizi, coğrafi keşiflerle İspanyolların yerli Kızılderili hakla nasıl zulüm ettiklerini kadın çocuk demeden katliam yaptıklarını söyler, onları yanlışlarından döndürmeye çalışırdım" **K7**

"Akla dayalı muhakeme ile ikna etme" (f:3) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Onların alt bilinç duygularına hitap etmem gerekirdi çünkü asıl mesele orada. O yüzden kendilerini sorgulayabilmelerini sağlardım, bunun için eğer düşündükleri gibi yanlış yapan insan olsalar buraya gelip o sizi durdurmak ister miyim? Hayır, ama onlar öyle insanlar değiller derdim ve bana kanıtlar mısınız diye onlara sorardım böylece yanlış düşündüklerinin yanlışlığı noktasında bir kapı açardım" **K1**

“Bakış Açısıyla İlgili Yansıtma Yapma” (f:42)

Tablo 28’de yer alan ikinci temaya bakıldığında **“Bakış Açısıyla İlgili Yansıtma Yapma”** (f:42) teması olduğu görülmektedir. Bu temaya ait kategoriler şunlardır: ***“Anlamaya ve Dönüştürmeye Yönelik Kapsamlı Yaklaşım”*** (f:16); ***“Basit ve Yüzeysel Yaklaşım”*** (f:9); ***“Rasyonel Yaklaşım”*** (f:9) ve ***“Duygulara Hitap Etmeye Yönelik Yaklaşım”*** (f:8).

“Anlamaya ve Dönüştürmeye Yönelik Kapsamlı Yaklaşım” (f:16) kategorisine bakıldığında öğrencilerin ele alınan bakış açısıyla ilgili yaptığı yansıtmalarda “bakış açısının temelindeki sebepleri anlama vurgusu” (f:9) yaptıkları; “temas etmeye yönelik eylemde bulunmayı” (f:5) ele aldıkları ve “insan haklarını vurguladıkları” (f:2) görülmektedir.

“Bakış açısının temelindeki sebepleri anlama vurgusu” (f:9) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

“*Benjamin Franklin de daha önce Fransızlara, Kızılderililere karşı savaşmak için gönüllü askerleri organize etmiş ayrıca Kızılderililere karşı daha yumuşak bir yaklaşımı olduğu söyleniyor. Benjamin Franklin Kızılderililer hakkında bilgisi olan biri; bu da Kızılderililerle iletişim kurduğunu onları tanıyor olduğunu gösterir*” **K22**

“Temas etmeye yönelik eylemde bulunma” (f:5) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

“*Sosyal psikolojide ‘çapraz Kategorilerzasyon’ diye bir kavram var. Bir kişinin önyargı ile yaklaştığı, karşı olduğu kişi ile ortak bir nokta edinmesi demek. Bu ortak nokta oluşturulduğunda kişilerin kafasındaki yargılar kırılıyor, kutuplaşma azalmaya başlıyor. Benjamin Franklin de işte bu ortak noktayı kurmuş ve Kızılderililere karşı çeteyi ikna etmiştir”* **K22**

“İnsan haklarını vurgulama” (f:2) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

“Franklin; Paxton’un önyargılarını kırmak için insan hayatının yüceliğinden, Kızılderililerin de yaşam hakkının olduğunu söylemiştir, kanısındayım” **K18**

"Basit ve Yüzeysel Yaklaşım" (f:9) kategorisine bakıldığında öğrencilerin ele alınan bakış açısıyla ilgili yaptığı yansıtmalarda "basit ve yüzeysel argümanlar ileri sürdükleri" (f:9) görülmektedir.

"Basit ve yüzeysel argümanlar ileri sürme" (f:9) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"*Kristof Kolomb'un sözünü söyleyerek, Kızılderilileri öldürmek yerine onları kullanabileceğimizi bu şekilde bize daha çok fayda sağlayacağını söyleyerek onları ikna edebilir*" **K9**

"Rasyonel Yaklaşım" (f:9) kategorisine bakıldığında öğrencilerin ele alınan bakış açısıyla ilgili yaptığı yansıtmalarda "mantıklı argümanlar ileri sürdükleri" (f:5) ve "kanıt gösterme ve ispat etme" (f:4) ye yönelik yorum yaptıkları görülmektedir.

"Mantıklı argümanlar ileri sürme" (f:5) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:
"Siz daha çoğunluktasınız onlar daha da azlar, nerdeyse nesilleri bitmek üzereler, onlar siz ne yapabilirler ki. Bu kadar az insanlardan mı korkuyorsunuz yoksa? Onlar sizin için bir tehdit değillerdir tam tersine siz onlar için bir tehditsiniz. Onlar size zarar veremezler" **K12**

"Kanıt gösterme ve ispat etme" (f:4) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"*Bence Franklin de aynen bu şekilde devletin, valinin ve kendi nüfuzunu kullanarak durdurdu. Ve yukarıda anlattığım gibi onların alt bilincinde yatan yanlışları görmüştü ve onların düzeltilmesi gerektiğini yoksa bu işin son bulmayacağını biliyordu. O yüzden o insanların anlatılanlar gibi olmadığını kanıtlamak gerekiyordu. O da bunu önce saldırganları kendilerini sorgulamaya iterek, sonra da devletin, valinin; kötü insan olsalardı onlar yardım etmeyeceğini söyleyerek düşüncelerinin yanlış olduğunu kanıtlamayı ve onları durdurmayı başarmıştır"* **K1**

"Duygulara Hitap Etmeye Yönelik Yaklaşım" (f:8) kategorisine bakıldığında öğrencilerin ele alınan bakış açısıyla ilgili yaptığı yansıtmalarda "empati aracılığıyla önyargıları yıkmayı" (f:7) ve "vicdan sorgulaması yapmayı" (f:1) ele aldıkları görülmektedir.

"Empati aracılığıyla önyargıları yıkma" (f:7)) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Empati kurdurarak anlamalarını sağlamaya çalışmış olabilir."Sizlerin içinde de kötü olanlar var" diyerek ve örneklerle destekleyerek durumu anlatmaya çalışmış olabilir. Sizden birinin kötülüğü nasıl hepinizin kötü olduğu anlamına gelmiyorsa bu durum da aynıdır, demiş olabilir.Yaşanılan olaylardan örnek göstererek ön yargılarını kırmaya çalışmış ve bunun bir insanlık meselesi olduğunun üstünde durmuş olabilir" **K6**

"Vicdan sorgulaması yapma" (f:1) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:
"Ne kadar zalim olursa olsun bir insanın vicdanına el attoğımızda fikirlerini değiştiremezsek bile vicdanını sorgulamasına neden olabiliriz. Bence Franklin de bunu yaptı. Paxton'un yaşattığı şeyleri bir gün yaşama ihtimali olduğunu söyleyerek onları etkilemiştir" **K18**

"Yazı Yazma Pedagojisini Uygulama" (f:16)

Tablo 28'de yer alan son temaya bakıldığında **"Yazı Yazma Pedagojisini Uygulama"** (f:16) teması olduğu görülmektedir. Temanın kategorilerine bakıldığında öğrencilerin yazılarında ***"Kanıt Sundukları"*** (f:10) ve ***"Araştırma Yapma & Arkaplan Bilgisine Yer Verdikleri"*** (f:6) görülmektedir.

"Yazılarında Kanıt Sunma" (f:10) kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:
"Broken Arrow" diye bir Kızılderili filmi vardı. Filmde Amerikalı asker Kızılderili bir gencin hayatını kurtarmış genci iyileştirmiştir. Kızılderililerle bu sayede iletişim kurmuş ve Kızılderililerin adalet duygusunu fark etmiştir. Bu arada o kabile içinden Kızılderili bir kızı görüp sever ve onların geleneğine göre evlenir. Kabile reisinin güvenini daha da kazanır. Tabi burada Amerikalı asker de samimidir ve gerçek bir barış istemektedir.

Amerika başkanını da buna ikna edip bu konuda ABD başkanın da desteğini alır… Franklin de çete ile Kızılderili arasında buna benzer bir bağlantı kurmuş olabilir" **K22**

"Yazılarında Araştırma Yapma & Arkaplan Bilgisine Yer Verme" (f:6) kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Kristof Kolomb'un 1492 yılında Amerika'ya ulaşmasından sonraki beş asır boyunca Beyaz Avrupalılar ve Amerikalılar tarafından kıtanın yerlileri olan 'Kızılderililere' karşı yapılan bir soykırımdır. Kızılderilileri kendi topraklarından başka yerlere göçe zorlamaları, bağışıklık sistemlerinin zayıf olan çiçek hastalığı gibi eski dünya hastalıklarının bilinçli bir şekilde bulaştırılması, Kızılderililerinin ana dilinin konuşturulmaması, kendi dillerinde eğitim verilmesi gibi birçok soykırımda bulunmuşlardır. Hatta 12 Ekim 1492 tarihi Kızılderililer için trajik bir gündür ve o günü "Kolomb Günü" olarak kutlamak, soykırım, kölelik, tecavüz ve yağma mirasını kutlamak demektir" **K20**

2. *"Ben Öğrenciyken Çalışma Kâğıdı"*

"Tarafsız Olmayı Yaşama Geçirme" eleştirel düşünme becerisinin "önyargı ve kalıpyargıların farkında olma" alt göstergesiyle ilgili önceki çalışmada öğrencilerden önyargı ve kalıpyargı ifadelerini ayırt etmeleri istenmişken, bu çalışmada içe yönelik eleştirel bakış açısıyla özeleştiri yapmaları ve kişisel "önyargı ve kalıpyargılar" üzerine yansıtma yapmaları istenmiştir. Bu kapsamda çalışmanın ilk aşamasında öğrencilere eğitim ortamlarında toplumsal cinsiyete dayalı herhangi bir ayrımcılık yaşayıp yaşamadıkları; toplumsal cinsiyetle ilgili sorgusuz kabullere örnekler vermeleri, kendileriyle ilgili deneyimledikleri sorgusuz kabuller ve varsa bunlarla ilgili deneyimlerini net ve anlaşılır biçimde ifade etmeleri istenmiştir (bk. **EK 9**.)

Bu çalışmanın diğer bir işlevi Üçüncü Döngü sonunda ***"Eleştirel Düşünme Engelleri"*** ile ***"Yazı Yazma Pedagojisini Uygulayamama"*** temaları ve bu temalar kapsamındaki kategoriler aracılığıyla belirlenen zorlukları gidermek ve geliştirilmesi gereken noktaları geliştirmektir. Bu hedef doğrultusunda çalışma kâğıdının ikinci aşamasında öğrencilere yazı yazma pedagojisine dayalı bir kompozisyon yazmaları istenmiştir. Bu doğrultuda üniversite öğrencilerinin anılarından derlenen gerçek yaşanmış hikâyeler verilmiş; yakın zamanda bir eğitimci olacaklarını varsaymaları ve eğitimci rolü

çerçevesinde bu deneyimlerin kendi dersliklerinde yaşanmaması için ne gibi önlemler alabilecekleri üzerine argümana dayalı bir kompozisyon yazmaları istenmiştir.

Çalışma kâğıdının değerlendirilmesinde betimsel ve içerik analizi kullanılmıştır. Betimsel analiz kapsamında ilgili eleştirel düşünme becerisinin ölçütleri ile yazı yazma pedagojisine dayalı kriterler temelinde hazırlanan "Derecelendirilmiş Puanlama Rubriği" kullanılmıştır (bk. **EK 9**'un devamı). Çalışmanın yansıtma yapmaya dayalı kısımları ve kompozisyonlar içerik analizi aracılığıyla da ayrıca analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 29'da gösterilmiştir.

Tablo 29.

Sekizinci Uygulama: "Ben Öğrenciyken" Çalışma Kâğıdına İlişkin İçerik Analizi Bulguları

Temalar	Kategoriler	Alt Kategoriler	f
Eğitim Ortamlarında Toplumsal Cinsiyete Dayalı Ayrımcılığı Deneyimleme	**Ayrımcılığa Uğrama**	"Yaşadım" Diyenler	15
		"Tanık Oldum" Diyenler	10
		"Yaşamadım" Diyenler	2
	Verilen Tepki	Duygusal Gerilim ve Tepkisizlik	16
		Eyleme Geçme	5
	Ayrımcılık Deneyiminin İçeriği	Kız Öğrencilerin Ayrımcılık Deneyimleri	20
		Erkek Öğrencilerin Ayrımcılık Deneyimleri	8
		Toplumsal Cinsiyete Dayalı Ayrımcılığı Ayırt Edememe	1
Yazı Yazma Pedagojisi (f:90)	**Yazı Yazma Pedagojisini Uygulama (f:81)**	Kapsamlı Yaklaşım: İfadelerini Ayrıntılandırma	56
		Argümana Dayalı Tez İleri Sürme	17
		Yazısında Belirgin Bir Düzen Takip Etme	8
	Yazı Yazma Pedagojisini Uygulayamama (f:9)	Popülist Yaklaşım	3
		Tek Cümleyle Yanıt Verme	3
		Yazılarında Anlam Karmaşası & Kanıta Yer Vermeme	3
Eleştirel Düşünmede Zengin Perspektifler (F:77)	**Sorgusuz Kabullere Çoklu Bakış (F:67)**	Cinsiyete Dayalı Toplumsal Roller	31
		Kadınları Kontrol Altında Tutmaya Yönelik Ayrımcı Kabuller	27
		Toplumsal Yaşamda Sorgusuz Kabuller	9
		İnsan Hakları Perspektifinden Eşitlik İlkesini Vurgulama	5

	Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine Duyarlı Bakış (F:10)	Konuyla İlgili Temel Sebepleri Bilme	2
		Otoritenin Farkında Olma: Kural Koyucuların Öğretmenler Olması	2
		Toplumsal Cinsiyet Farkındalığı	1
Çözüm Üretme (f:43)	**Sınıf İçi Uygulamalara İlişkinTez İleri Sürme (f:23)**	Toplumsal Cinsiyet Algısını Dönüştürme	8
		Ayrımcılığa İzin Vermeme	6
		Eşitlik Vurgusu	5
		Sınıf Kurallarını Düzenleme ve Uygulama	4
	Toplumsal Cinsiyet Eşitliğinin Dönüşümüyle İlgili Tez İleri Sürme (f:20)	Öğretmenlerin Meslek Seçimindeki Etkin Rolünü Vurgulama	7
		Öğretmenlerin Toplumsal Cinsiyet Farkındalığında Kritik Rolünü Vurgulama	5
		Eğitim Ortamlarında Eşitliğin Uygulanmasını Vurgulama	5
		Toplumsal Cinsiyetin Dönüşümünde Ailenin Önemini Vurgulama	3
Kendine Yönelik Eleştirel Bakış (f:37)	Ailenin Uyguladığı Baskı ve İktidar Pratiklerini Fark Etme		14
	Cinsiyetçiliği Kabul Etmiş Olduğunu ve Yeniden Ürettiğini Fark Etme		8
	Toplumsal Dayatma ve İktidar Pratiklerini Reddetme		5
	Sorgusuz Kabule Dayalı Bir Durum Yaşamadığını Belirtme		4
	Öğretmenlerin İktidar ve Ötekileştirme Pratiklerini Eleştirme		3
	Hatalı Varsayımlarda Bulunma		3

Tablo 29'da Sekizinci Uygulama kapsamında *: "Ben Öğrenciyken"* çalışma kağıdına ilişkin içerik analizi bulguları gösterilmiştir. Buna göre ortaya çıkan temaların ***"Eğitim Ortamlarında Toplumsal Cinsiyete Dayalı Ayrımcılığı Deneyimleme"*; *"Yazı Yazma Pedagojisi"*** (f:90); ***"Eleştirel Düşünmede Zengin Perspektifler"*** (F:77); ***"Çözüm Üretme"*** (f:43) ve ***"Kendine Yönelik Eleştirel Bakış"*** (f:37) olduğu görülmektedir.

"Eğitim Ortamlarında Toplumsal Cinsiyete Dayalı Ayrımcılığı Deneyimleme

Tablo 29'da yer alan ilk temaya bakıldığında **"Eğitim Ortamlarında Toplumsal Cinsiyete Dayalı Ayrımcılığı Deneyimleme"** teması olduğu görülmektedir. Bu tema kapsamında yer alan kategorilere bakıldığında ***"Ayrımcılığa Uğrama"; "Verilen Tepki"*** ve ***"Ayrımcılık Deneyiminin İçeriği"*** olduğu görülmektedir.

"Ayrımcılığa Uğrama" kategorisine bakıldığında eğitim süreçlerinde toplumsal cinsiyete dayalı ayrımcı deneyimleri "yaşadım" diyenler; 15 kişi; "tanık oldum" diyenler, 10 kişi ve "yaşamadım" diyenler, 2 kişidir.

"Yaşamadım Diyenler" alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:
"Hocam bu soruya cevabım olmadı. Nedenini kısaca size açıklayayım. Ben 6 yaşındayken İstanbul'a taşındık. Ailemin ve benim düşüncelerim orada şekillenmeye başladı. En ufak bir konuda bile aile toplantısı yapılır bana da fikrim sorulurdu. Okuduğum ilkokul iyi olmadığı için bulunduğumuz yerden taşınarak beni pilot okula yazdırdılar. Çünkü bana her zaman oku ve bir meslek sahibi ol dediler. Bir sınava gireceğimde düşük alırsan üzülme tekrar girersin dediler ve destek oldular. Ayrıca ben spor yapmak istediğimde kızlar spor yapmaz demediler beni desteklediler. Futbol oynadım, madalyam oldu. (http://www.radikal.com.tr/ekonomi/migros-ve-tegv-100-takimda-3-bin-cocugu-futbolla-tanistiracak-999009/ (Böyle bir açıklama yapmak istedim çünkü ben bunu insanlara dediğimde gerçekten inanmıyorlar)" **K11**

"Verilen Tepki" kategorisine bakıldığında öğrenciler tarafından ayrımcı deneyime verilen tepkinin "duygusal gerilim ve tepkisizlik" (f:16) ve "eyleme geçme" (f:5) şeklinde olduğu görülmektedir.

"Duygusal Gerilim ve Tepkisizlik" (f:16) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:
"Asıl üzücü yanı, erkek öğrencilerin de hocaya destek verip gülmesi ve kızlar olarak hocaya karşı çıkmamızdı. Sadece içimden sinirlenmiştim. Şuanki aklım olsa şikayet ederdim" **K16**

"Eyleme Geçme" (f:5) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:
"*Tabii ben de orada kıza destek verdim: "Tavrınız çok yanlıştı, dediğinizi ben de anlamadım, hiç yardımcı olmadınız" dedim. Sonra öğretmen olan hoca: "Tamam, bana söyle" dedi ve yardımcı oldu. Ama orada o çalışana bir şeyler demesini beklemiştim. Sıra bana geldi ve zaten öğle arasıydı ve açıkcası o adama yaptırmak ta istemedim; "başka bir zaman başka biriyle yapayım ben" deyip kızla çıktık, cafede çay içmiştik*" **K28**

"Ayrımcılık Deneyiminin İçeriği" kategorisine bakıldığında öğrencilerin ayrımcılık deneyimlerinin "kız öğrenciler" (f:20) ile "erkek öğrenciler" (f:8) adına farklılaştığı ve "toplumsal cinsiyete dayalı ayrımcılığı ayırt edemeyen" (f:1) bir öğrencinin olduğu görülmektedir.

"Kız Öğrencilerin Ayrımcılık Deneyimleri" (f:20) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"*Bir ders sırasında ben ve bir kız arkadaşımla oturduğum okul sırasının altına kağıt düşmüş ve biz onu daha görmemiştik. Öğretmenimiz bizden önce gördü ve ders esnasında bize "siz kızsınız nasıl bu kadar kirli bir sıranız olabilir, şu anda erkek arkadaşlarınızın sırası bile daha iyi durumda" diye azarlamıştı. Biz ise daha görmemiştik, "hemen alıyoruz" gibi şeyler söyledik ama öğretmenimiz bizi rezil etmişti bile*" **K23**

"Erkek Öğrencilerin Ayrımcılık Deneyimleri" (f:8) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"11. Sınıfta cam kenarında oturuyordum. Okul müdürümüz biraz sert bir insandı. Bazen gerekli görünce şiddet bile uygulardı. Her yerde; genellikle anlatacağım olayın tersi erkeklerin olumlu ayrımcılığa uğradıkları izlenimi varsa bile bu olayda kızlar daha iyimser kabul edildi. Bahçede müdür okula geç kalanları toplamıştı. Kızlar geç kalma nedenlerini anlatıp okula giriyordu ama erkeklere tokat atıp, kılık kıyafetlerini eleştirip ya geri gönderiyordu ya da baya sert tepki veriyordu. Erkekler içinde bile ayrımcılık vardı. Az çok hepimiz birbirimizi tanırdık. Akademik başarısı yüksek olan öğrenciler diğerlerinden ayrılıp okula alınmıştı. Diğerleri akademik başarılarının düşüklüğü ve dış görnüşleri için ayrımcılığa uğramıştı" **K18**

"Toplumsal Cinsiyete Dayalı Ayrımcılığı Ayırt Edememe" (f:1) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"İlkokul birinci sınıftaydım. Sınıf öğretmenim Yusuf adındaki arkadaşımın annesiyle arkadaş olduğundan onunla daha çok ilgileniyordu. Öğle aralarında onlara gidip birlikte yemek yiyorlardı. Sınıfa tekrar geldiği zaman ise bana ve diğer kız arkadaşlarıma farklı şekilde davranıyordu ama biz herhangi bir şekilde tepki vermiyorduk" **K26**

“Yazı Yazma Pedagojisi”

Tablo 29’da yer alan ikinci temaya bakıldığında **“Yazı Yazma Pedagojisi”** (f:90) olduğu görülmektedir. Bu temaya ait kategoriler şunlardır: “***Yazı Yazma Pedagojisini Uygulama”*** (f:81); ***“Yazı Yazma Pedagojisini Uygulayamama”*** (f:9).

“Yazı Yazma Pedagojisini Uygulama” (f:81) kategorisine bakıldığında öğrencilerin yazılarında “Kapsamlı yaklaşım: ifadelerini ayrıntılandırma” (f:56); “argümana dayalı tez ileri sürme” (f:17) ve “yazılarında belirgin bir düzen takip etmeye” (F:8) özen gösterdikleri görülmektedir.

“Kapsamlı Yaklaşım: İfadelerini Ayrıntılandırma” (f:56) ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

“Robert Havighus’a göre insanların her dönemde yapmaları gereken görevleri vardır. Gelişim görevlerini etkileyen 3 faktör vardır. Olgunlaşma, kişisel idealler ve toplumsal beklentiler. Bana göre bu üç faktörden insanları en çok toplumsal beklentiler şekillendiriyor. Bu yüzden bazı sorgusuz kabullerimiz vardır. Çünkü geçmişte böyleydi, çünkü en doğrusu bu. Kız dediğin böyle olur, erkek adam şunu yapmaz gibi birçok kalıpyargıyla şekilleniyoruz” **K18**

“Argümana Dayalı Tez İleri Sürme” (f:17) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

“Biz yeni nesil öğretmenler olarak kız ve erkek ayrımcılığın farkında ve bilincinde olmalıyız. Öğretmen ve okul yöneticileri olarak toplumsal cinsiyet duyarlılığı kazanmalıyız. Okullarda öğrencilere toplumsal cinsiyet kalıpyargılarını sorgulamalarına imkan sağlayacak öğrenme ve toplumsallaşma araçları sunmalıyız. Öğrencilerimiz cinsiyet ayrımı yapmadan eşit bir şekilde davranmalıyız. Bir iş mi var hem erkek öğrenciye hem de kız öğrenciyi de görevlendirmeliyiz. Ancak bu şekilde cinsiyet ayrımı olmayan bir toplumun temellerini atabiliriz” **K9**

“Yazısında Belirgin Bir Düzen Takip etme” (f:8) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"*Toplumun iki ana unsuru olan kadın ve erkek, biyolojik özellikleri bakımından farklıdır; buna cinsiyet denir. Kadın ve erkek olmanın biyolojik özellikler dışında toplumsal anlamı da bulunmaktadır ve aslında kadın-erkek denildiğinde aklımıza gelenler bu toplumsal anlamla ilişkilidir… Toplumda maalesef ki kadın erkek arasında ayrım yapılıyor bunu biliyoruz ama bunu azaltacak olanlar ise eğitimciler. Biz o öğrencilere yol göstereceğiz. Karşısındaki erkek kız farketmez o bir insan. Bunun farkında olmalıyız, en başta da dediğim gibi gelecek bizim elimizde. Biz nasıl şekillendirirsek o şekilde ilerleyecek*" **K28**

"Yazı Yazma Pedagojisini Uygulayamama" (f:9) kategorisine bakıldığında öğrencilerin yazılarında **"**popülist yaklaşım" (f:3) sergiledikleri, sorulara "tek cümleyle yanıt verdikleri" (f:3) ve **"**yazılarında anlam karmaşası & kanıta yer vermedikleri" (f:3) görülmektedir.

"Popülist Yaklaşım" (f:3) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:
"Kimse kimseden üstün değildir. Eşitliğin sevginin olduğu bir dünya düzeni oluşturalım" **K26**

"Tek Cümleyle Yanıt Verme" (f:3) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"*Bu örnekten yola çıkarak ilk başta öğrencilerin derse geç gelmeleri konusunda öğrencilerle birlikte bir kural belirlemesi yapardım. Ayrıca derse geç gelen öğrencilere ders dışında geç kalmasına neyin sebep olduğunu sorardım*" **K3**

"Yazılarında Anlam Karmaşası & Kanıta Yer Vermeme" (f:3) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"*İnsanların cinslerini biribirinin üzerinden eşit olmayacak şekilde tanımlamaları insanlığın var oluşundan beri geliyor anlaşılan. "Kadınlaşmış erkekler", "Erkekleşmiş kadınlar" kalıpları*" **K8**

"Eleştirel Düşünmede Zengin Perspektifler"

Tablo 29'da yer alan üçüncü tema "**Eleştirel Düşünmede Zengin Perspektifler"** (f:77) dir. Bu temanın kategorilerine bakıldığında **"*Sorgusuz Kabullere Çoklu Bakış"***

(f:67) ve **"*Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine Duyarlı Bakış*"** (f:10) kategorilerinın yer aldığı görülmektedir.

"*Sorgusuz Kabullere Çoklu Bakış*" (f:67) kategorisine bakıldığında öğrencilerin toplumsal cinsiyetle ilgili yaptığı yansıtmalarda "cinsiyete dayalı toplumsal rolleri" (f:31); **"**kadınları kontrol altında tutmaya yönelik ayrımcı kabulleri" (f:27) ve **"**toplumsal yaşamda sorgusuz kabulleri" (f:9) vurguladıkları görülmektedir.

"Cinsiyete Dayalı Toplumsal Roller" (f:31) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"*Birçok konuda sorgusuz kabullerimiz var. Meslek tercihi yaparken askeri, inşaat, avcılık gibi meslekleri hiç tercih etmeyiz. Hatta aklımızdan bile çoğu zaman geçirmeyiz. Çünkü bir kadına uygun olduğunu düşünmeyiz"* **K9**

"Kadınları Kontrol Altında Tutmaya Yönelik Ayrımcı Kabuller" (f:27) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:
"*Kadın kahkaha atmaz, gülmez. Erkekler gülebilir ama kadınlar gülemez. Neden? İnanın ben de bir açıklama bulamıyorum bu sorgusuz kabule. En çok kızdığım ise kadın eşinden şiddet görüyor(fiziksel veya psikolojik) ama ayrılmıyor, boşanmıyor. Çocuklarım için diyor ama çocuğun o kavgalarda psikolojisinin ne halde olduğunu sadece çocuk biliyor*" **K11**

"Toplumsal Yaşamda Sorgusuz Kabuller" (f:9) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Bir başka koşulsuz kabulümüz ise ailemizin ve ait olduğumuz toplumun dini inancını devam ettirme zorunluluğumuz, toplumda inançlar sorgulanmaya başladığında linç durumu kaçınılmaz olmaktadır. Dünyaya İtalyan ortodoks bir aileden gelseydik ve israilde bir ailenin çocuğu olarak dünyaya gelseydik yine aynı şekilde ailemizin dinini kabul ederek yaşamımıza devam edecektik"

"Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine Duyarlı Bakış" (f:10) kategorisine bakıldığında öğrencilerin toplumsal cinsiyetle ilgili yaptığı yansıtmalarda "insan hakları

perspektifinden eşitlik ilkesini vurguladıkları" (f:5), "konuyla ilgili temel sebepleri bildikleri" (f:2); "otoritenin farkında oldukları", buna örnek olarak "kural koyucuların öğretmenler olduğu" (f:2) örneğini verdikleri ve "toplumsal cinsiyet farkındalığına" (f:1) sahip oldukları görülmektedir.

"İnsan Hakları Perspektifinden Eşitlik İlkesini Vurgulama" (f:5) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Bir eğitimcinin öğrencileri arasındaki arkadaşlık bağının oluşmasını engelleyip cinsiyetçi bir tutumla onlara yaklaşmasına kesinlikle karşıyım. Çünkü bir eğitimci bunu yapmamalı. Hele bir de bu eğitimci kız öğrencisinin ailesini arayıp uyarılarda bulunması başlı başına bir yanlıştır. Çünkü bu aile öğrencisini bu yüzden okuldan alabilir ve de o öğrencinin eğitim hayatı bitebilir. Ama bu eğitim hayatını elimden alan aslında ailesi değil bir eğitimcinin ta kendisi olacaktır" **K5**

"Konuyla İlgili Temel Sebepleri Bilme" (f:2) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:
"Bazı öğrenciler hocaları örnek alarak eşitsizliği veya üstünlüğü savunmasına neden olacaktır. Örnek olarak erkeklerin kızlara karşı nefreti artabilir. Bu da ileride şiddete neden olabilir. İleride kadınlar, erkeklerden daha üstün ve zeki olduğunu düşündürebilir. Buna bağlı olarak eşitsizlik devam edebilir" **K16**

"Otoritenin Farkında Olma: Kural Koyucuların Öğretmenler Olması" (f:2) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"15 yaş altında olan kişiler çocuktur; kadın, bayan, vs değildir sadece çocuktur. Bizler öğrencilerimize toplumsal cinsiyet kazandıracağız diye bu tertemiz çocuklara birtakım ahlak giydirmeleri yapmamalıyız, bizler ahlak verici değiliz bizler sadece göstericiyiz. Herkesin hayatında örnek aldığı bir öğretmen vardır bunlar derste film ilettiği için sevilen ya da örnek alınan öğretmenler değildir. Daha doğrusu ağızdan konuşan değil kalpten konuşan insanlardır. Kadın erkek eşit felan değildir, böyle olsun istemiyorlar çünkü, milletvekili olur doktor olur, öğretmen olur ama eşit olsun istemezler. Bu çok değişik bir tutum bizi bizden ayıran nedir ki?" **K17**

"Toplumsal Cinsiyet Farkındalığı" (f:1) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Bir erkeğin toplumda "kadın gibi erkek" olarak görülmesi ne kadar rahatsız ediciyse bir kadının "delikanlı gibi kadın" olarak görülmeside o kadar rahatsız edici. İşte biz bu gerçeği kabullenmekte ve buna göre çocuk yetiştirmekte oldukça eksiğiz. Atasözlerimiz, deyimlerimiz bizim için kutsaldır ve çoğunu doğru buluruz değil mi? Ama çoğu atasözümüz kadının yerinin aslında sadece evde oturup yemek yapmak olduğunu hatta ve hatta kadının şeytan kadar kötü bir varlık olduğunu söylüyor" **K8**

"Çözüm Üretme"

Tablo 29'da yer alan dördüncü temaya bakıldığında **"Çözüm Üretme"** (f:43) teması olduğu görülmektedir. Bu temaya ait kategorilere bakıldığında öğrencilerin toplumsal cinsiyet eşitliğiyle ilgili ***"Sınıf İçi Uygulamalara"*** (f:23) ve "***Toplumsal Cinsiyet Eşitliğinin Dönüşümüyle"*** (f:20) ilgili tez ileri sürdükleri görülmektedir.

"*Sınıf İçi Uygulamalara İlişkin Tez İleri Sürme*" (f:23) kategorisine bakıldığında bakıldığında öğrencilerin toplumsal cinsiyet eşitliğiyle ilgili sınıf içi süreçlerde "toplumsal cinsiyet algısını dönüştürme" yi (f:8); "ayrımcılığa izin vermemeyi" (f:6); "eşitliği vurgulamayı" (f:5) ve "sınıf kurallarını düzenleme ve uygulama" yı (f:4) ele aldıkları görülmektedir.

"Toplumsal Cinsiyet Algısını Dönüştürme" (f:8) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"*Bu algıyı yıkmak ve sınıfa aşılamak amacıyla kadın mühendislerin çalışmalarını göz önüne getiririm. Örneğin Dünya'nın en başarılı 10 mühendis kadınını tanıtmakla işe başlarım. Linda Cureton: NASA Enformasyon dairesi başkanı. Tracy Chou: Facebook ve Google'un stajyeri Chou, Pinterest'in de kurucusu. Hilary Mason: Link kısaltma servisi Bitly'nin 'Şef Bilim İnsanı. Verdiğim isimler sadece Dünyanın en başarılı 3 kadın mühendisi. Kalan isimleri ve hayat hikayelerini kendi çabalarıyla öğrenmeleri konusunda ödev veririm ve böylece ödev yöntemi sayesinde konu hakkında daha fazla bilgi sahibi olurlar, kalıcılık düzeyi artar*" **K25**

"Ayrımcılığa İzin Vermeme" (f:6) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"*Ben okul müdürü veya öğretmen olsaydım böyle bir ayrıma gitmez erkek öğrencileri de bu işin içine dahil ederdim biliyorum ki kız ve erkek öğrenciler birlikte eğitim aldığında veya bir etkinlik, uygulama yapıldığında başarı düzeyleri artıyor ve erkek öğrenciler daha az agresif davranışlar sergiliyor, ders veya uygulamaların akışı kolaylaşıyor, sınıfta disiplinin sağlanmasına yardımcı oluyor bir birleri ile iletişim içinde oldukları için karşı cinsi tanımış ve nasıl davranacaklarını öğrenmiş oluyorlar*" **K22**

"Eşitlik Vurgusu" (f:5) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Sınıfa geç gelen öğrencilere hiç birini ayrım yapmadan eşit bir şekilde tepki verirdim. Erkek, kız, zayıf veya şişman hiçbirinin birbirinden üstünlüğü olmadığı için eşit muamele yapardım" **K19**

"Sınıf Kurallarını Düzenleme ve Uygulama" (f:4) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:
"Öncelikle eşitliği savunan biri olarak herkese sözlü yapardım. Çünkü bu davranış kızların fırsatı kötüye çekmesine ve derse hiç çalışmamasına neden olabilir. Erkek öğrenciler açısından ise dersi sevmeyerek ilgisinin azalmasına neden olabilir" **K16**

"Toplumsal Cinsiyet Eşitliğinin Dönüşümüyle İlgili Tez İleri Sürme" (f:20) kategorisine bakıldığında öğrencilerin toplumsal cinsiyet eşitliğinin dönüşümüyle ilgili öğretmenlerin "meslek seçimindeki etkin rolü" (f:7) ile "toplumsal cinsiyet farkındalığında kritik rolünü" (f:5) vurguladıkları; ayrıca "eğitim ortamlarında eşitliğin uygulanmasını" (f:5) ve "toplumsal cinsiyetin dönüşümünde ailenin önemini" (f:3) vurguladıkları görülmektedir.

"Öğretmenlerin Meslek Seçimindeki Etkin Rolünü Vurgulama" (f:7) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:
"Mühendislik okuyan o öğrenciye, ben olsaydım Edith Clarke'yi örnek verir daha çok cesaretlendirirdim. Edith Clarke: hayatı boyunca pek çok ilke imza attı. 1918'de Massachusetts Institute of Technology'den elektrik mühendisliği derecesi alan ilk kadın

oldu. Edith, sadece iki yıllık bir istihdamın ardından ilk kadın elektrik mühendisi oldu" **K18**

"Öğretmenlerin Toplumsal Cinsiyet Farkındalığında Kritik Rolünü Vurgulama" (f:5) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Biz yeni nesil öğretmenler olarak kız ve erkek ayrımcılığın farkında ve bilincinde olmalıyız. Öğretmen ve okul yöneticileri olarak toplumsal cinsiyet duyarlılığı kazanmalıyız. Okullarda öğrencilere toplumsal cinsiyet kalıpyargılarını sorgulamalarına imkan sağlayacak öğrenme ve toplumsallaşma araçları sunmalıyız. Öğrencilerimiz cinsiyet ayrımı yapmadan eşit bir şekilde davranmalıyız. Bir iş mi var hem erkek öğrenciye hem de kız öğrenciye de görevlendirmeliyiz. Ancak bu şekilde cinsiyet ayrımı olmayan bir toplumun temellerini atabiliriz" **K9**

"Eğitim Ortamlarında Eşitliğin Uygulanmasını Vurgulama" (f:5) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Eğitim toplumda değişmesini istediğimiz şeylerin de değişmesini sağlayacak en güzel yerdir. Okul toplumsal farklılıkları sınıf, toplumsal cinsiyet, gibi konuları ortadan kaldıran yer olmalıdır. Zorunlu eğitimde çocukların ilerdeki meslek seçimi ve hangi konuma yerleşeceği, ailede işlerin hangisinin kimin yapacağını, çocuklarını nasıl yetiştireceğine kadar birçok şeyi okul örgütler aslında. Bunun en önemli ise kadın ve erkek özelliklerinin çocuklara empoze edilmesidir" **K9**

"Toplumsal Cinsiyetin Dönüşümünde Ailenin Önemini Vurgulama" (f:3) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Yine aynı şekilde kadın erkek eşitsizliği maalesef ki toplumumuzda devam eden bir yara. Sürekli kadınlar şiddete ve ayrımcılığa maruz kalıyorlar. Buna sebebiyet bana göre yetiştirilme yani aile ortamından geliyor. Çünkü bir çocuğun eğitimi aileden başlar ve ailesinden yakın çevresinden ne görürse onu içselleştirir. Burada asıl ebeveynlere görev düşüyor. Çocuklarını bilinçli olarak eğitirlerse ve kadın erkek ayrımcılığını yapmaz ve çocuk bunu görürse ayrımcılığın yanlış bir şey olduğunu düşünür ve böyle devam ederek toplum bu konuda bilinç kazanmış olur ve nesilden nesile bu şekilde devam eder. Bu sayede tolumda ayrımcılık örnekleri azalır" **K7**

“Kendine Yönelik Eleştirel Bakış”

Tablo 29’da yer alan beşinci ve son tema **“Kendine Yönelik Eleştirel Bakış”** tır (f:37). Temanın kategorileri şunlardır: “***Ailenin Uyguladığı Baskı ve İktidar Pratiklerini Fark Etme*”** (f:14); **“*Cinsiyetçiliği Kabul Etmiş Olduğunu ve Yeniden Ürettiğini Fark Etme”*** (f:8); ***“Toplumsal Dayatma ve İktidar Pratiklerini Reddetme”*** (f:5); ***“Sorgusuz Kabule Dayalı Bir Durum Yaşamadığını Belirtme”*** (f:4); ***“Öğretmenlerin İktidar ve Ötekileştirme Pratiklerini Eleştirme”*** (f:3) ve ***“Hatalı Varsayımlarda Bulunma”*** (f:3) şeklindedir. .

“***Ailenin Uyguladığı Baskı ve İktidar Pratiklerini Fark Etme*”** (f:14) kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

“*Ben kıyafetlerime kendim karar veremediğimi lise döneminde fark ettim. Annem köyde yaşayan insanlar benim hakkımda kötü konuşmasınlar, bu kız açık saçık giyiniyor demesinler diye bana kapalı kıyafetleri empoze etmiş. Fark ettiğimde de hiçbir şey değişmedi çünkü ben artık o kıyafetlere alışmıştım ve o kıyafetlerle rahat ediyorum*” **K23**

“Cinsiyetçiliği Kabul Etmiş Olduğunu ve Yeniden Ürettiğini Fark Etme” (f:8) kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

“Evet, oldu. Abimin 2 çocuğu var. Büyük olan kız (7), erkek olan (5) daha küçük. Normalde her daim, şehirde yaşayınca ikisinin arasında asla ayrımcılık yapmaz. Biz köye gidince kızıyla daha az ilgileniyor. Çünkü kızlarla oynamak, kucaklamak ayıp karşılanıyor. Bu konuları konuşunca aslında fikirleri ikisinin de eşit olduğu düşüncesi, hepimizde olan bir düşünce. Ama böyle kalıpyargıların olduğu mekanlara gidince biz de farkında olmadan onlara uyuyoruz. Olayı anlatacak olursam, abimin köyden arkadaşları çağırdı, kapının önünde oturmaya çıktılar. Çocuklar da ağladı, dışarı çıkmak istediler. Biz de hem küçük hem de erkek diye Buğra’yı abimin yanına gönderdik. Düşününce fark ediyorum da bizim de yaptığımız aynı kalıpdüşüncenin içine girmek olmuş. Laf olmasın diye kızları dışardan uzaklaştırmamız... Bunun gibi nedenler yüzünden o kız da büyüyünce aynı kalıpta şekillenecektir” **K18**

“Toplumsal Dayatma ve İktidar Pratiklerini Reddetme” (f:5) kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"*Sahip olduğum din sorgusuz olarak kabul ettiğim veya sorgusuz olarak bana yüklenen bir özellikti. Yaşım ilerledikçe sorgusuz olarak kabul ettiğim dinin bana hitap etmedigini fark edip bu özelligimden kurtuldum*" **K10**

"Sorgusuz Kabule Dayalı Bir Durum Yaşamadığını Belirtme" (f:4) kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Sorgusuz kabule dayalı bir durum yaşamadım" **K27**

"Öğretmenlerin İktidar ve Ötekileştirme Pratiklerini Eleştirme" (f:3) kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Sosyal durumumuz o kadar da kötü değildi ama bir jandarma, polis, doktor çocuğu varken kim bize önem versin ki… Sınav için aile ziyareti yapan öğretmen grubu aileme "bundan hiçbir şey olmaz, boşuna çalışmasın" dediğine şahit oldum. Beraber gezdiğim arkadaşımı yanına çağıran Türkçe öğretmeni, arkadaşıma; "bana arkadaşını söyle sana kim olduğunu söyleyeyim" demesi ardından bununla takılma… "Sen çalışan zeki birisin hayatını karartma" gibi önerilerde bulunması… Derste soru sorup doğru cevabi bilsem dahi sürelki "emin misin" gibi sorularla yanlış cevap vermeme yönetilmek, bahçede oyun oynarken 100 öğrenci içinde K17 buraya gel diyen müdür ve söylediği "şu yerdeki çöpü kaldır kutuya at demesi"…" **K17**

"Hatalı Varsayımlarda Bulunma" (f:3) kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Çocukken öğretmenim beni sürekli tahtaya kaldırır soru sorardı. Ben de öğretmene sinir olurdum. Hep beni kaldırıyor. Beni sevmiyor diye düşünürdüm. Aslında şimdi anlıyorumki öğretmen ben dersi daha iyi anlayayım diye böyle yapıyormuş" **K19**

4.1.7.2. Uygulama 9

Dokuzuncu Uygulamada ele alınan eleştirel düşünme becerisi "Değerlendirme İçin Kriter Belirleme: Değer ve Standartları Açıklığa Kavuşturma" dır. Bu beceriyle ilgili 29 Aralık 2020 tarihinde ZOOM dersi yapılmış; öğrenci ürünleri olarak iki farklı form kullanılmıştır. Bu formlar "*Memleketimden Kadın Manzaraları*" başlıklı denemeyi temel

alan ***"Argümanı ve Diğer Materyali Ayırt Etme Formu"*** ile "***Yazılı Metni Değerlendirme Formu"*** şeklindedir. Dokuzuncu Uygulama kapsamında gerçekleştirilen diğer bir eylem ise dönüt ve kazanım değerlendirmesi yapmak amacıyla öğrencilerle bireysel olarak sürdürülen ***"WhatsApp Yazışmaları***"dır.

ZOOM *Dersi* (29 Aralık 2020 Saat: 08.30)

Dokuzuncu uygulama kapsamında 29 Aralık 2020 saat 08.30'da başlayan dersin teorik konu çerçevesi kadına yönelik şiddet konusuna dayanmaktadır. Araştırmacı ilk olarak kadına yönelik şiddetin eleştirel düşünme becerileriyle bağlantısını açıklayarak derse giriş yapmıştır. Bu kapsamda kadına yönelik şiddetin önceki haftalarda ele alınan kalıpyargı, önyargı ve ayrımcılık kavramlarıyla olan ilişkisini insan hakları bağlamında ele alarak açıklamıştır. Bu noktada öğrencilere eğitimci rolleri çerçevesinde bu konudaki sorumlulukları da hatırlatılmıştır. Diğer yandan eleştirel düşünme çerçevesinde; kadına yönelik şiddetin dayandığı kalıpyargı, önyargı ve ayrımcılık kavramlarının ve bu kavramlar arasındaki bağlantının güvenilir bilgiye erişimde kritik bir işlevi olduğuna değinmişitr. Kavramlar arasındaki bağlantıyı ve kadına yönelik şiddetle sonuçlanan ilişki ağını daha somut şekilde ifade edebilmek amacıyla öğrencilere kavram haritası üzerinde gerekli açıklama ve bilgileri sunmuştur. Kadınlara yönelik kalıpyargıların, önyargıya nasıl dönüştüğünü, önyargıların eyleme geçme noktasında şiddete nasıl varabileceğini örnekler vererek somut hale getirmeye çalışmıştır. Araştırmacı kadına yönelik şiddetle ilgili kavram haritasının yanı sıra benzer kavram haritaları aracılığıyla, engellilere ve yaşlılara yönelik ayrımcılık ve şiddeti anlaşılır kılmaya çalışmıştır. Güncel haberlerden örnekler vermeye, konuyu gündelik yaşamla ilişkilendirmeye özen göstermiştir. Bu kapsamda üniversite öğrencileri arasında yaygın olduğu belirtilen flört şiddetine değinmiş, pandemi döneminde yaşlı bireylerin uğradığı ayrımcılık örneklerine yer vermiştir. Kavram haritaları üzerinde ayrıca önceki haftalarda yapılan çalışmalarda öğrencilerin eksiklikleri ve sıklıkla yaptıkları hatalara değinmiş, böylelikle dönüt vermeye de çalışmıştır. Kavramlar arasındaki bağlantıyı vurgulamaya özen göstermiştir. Dersin ikinci aşamasında dönüt vermeye devam etmiştir. Değerlendirme ölçütlerini karşılayan çalışma kesitleri üzerinde ayrı ayrı durarak bir yandan çalışmayı hazırlayan öğrenciyi pekiştirmeye bir yandan da çalışmayı örnek olarak kullanmak suretiyle tekrar çalışması yapmaya özen göstermiştir. Dersin son aşamasında güvenilir bilgiye erişimde cinsiyetçi bakış açısı ve ifadeleri belirleyebilmenin önemini vurgulayarak çeşitli gazete haberleri aracılığıyla öğrencilerin haberin içeriğinde yer alan cinsiyetçi kullanımları ifade

etmelerini, haberin yazıldığı bakış açısı hakkında yorumlar yapmalarını sağlamaya yönelik sorular yöneltmiştir.

Dersin son aşamasında bu hafta çalışılması hedeflenen eleştirel düşünme becerisine ve öğrencilerin hazırlayacağı çalışmaya geçilir. "***Değerlendirme İçin Kriter Belirleme: Değer ve Standartları Açıklığa Kavuşturma"*** eleştirel düşünme becerisinin alt gösterge ve değerlendirme ölçütleri öğrencilere tanıtılır. Ardından bu haftanın çalışmasında kullanılacak olan "*Yazılı Metni Değerlendirme Formu"* tanıtılır ve formda yer alan ölçütler açıklanır.

Öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamında ortaya koyduğu etkileşimlere ait tema ve kategoriler Tablo 30'da gösterilmiştir.

Tablo 30.

Dokuzuncu Uygulama: Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenme Ortamındaki Etkileşimlerine İlişkin Tema ve Kategoriler

Temalar	**Kategoriler**	**f**
Bilişsel Buradalık (f:14)	Hazırladığı Çalışmanın Örnek Olarak Sunulması	6
	Derse Aktif Katılım Sağlama: Yanıt Verme	6
	Yorum Yapma/Soru Sorma	2
Sosyal Buradalık (f:6)	Araştırmacıyla Sosyal Etkileşim	4
	Araştırmacıya Dönüt Vermek	2
Sessizlik (f:3)	Sorulan Soruya Yanıt Vermeme	2
	Soru Sormama	1

Tablo 30'da 29 Aralık 2020 saat 08.30'de başlayan ZOOM oturumunda öğrencilerin ortaya koyduğu etkileşimlere ilişkin tema, kategoriler ve sıklık bilgileri yer almıştır. Tablo 30'a göre öğrencilerin ortaya koyduğu etkileşimler "***Bilişsel Buradalık"*** (f:14) ve "**Sosyal Buradalık"** (f:6) ve ***"Sessizlik"*** (f:3) temaları kapsamında bulgulanmıştır.

Tablo 30'da yer alan "***Bilişsel Buradalık"*** temasına bakıldığında bu tema altında yer alan kategoriler; ***"hazırladıkları çalışmaların örnek olarak sunulması"*** (f:11), "***derse aktif katılım sağlama: yanıt verme***" (f:6) ve ***"yorum yapma/soru sorma"*** (f:2) şeklindedir.

"Hazırladığı Çalışmanın Örnek Olarak Sunulması" (f:6) kategorisiyle ilgili öğrencilerin verdiği yanıtlar şu şekildedir:

Araştırmacı: *Bir yandan çıkarsama yapıp bir yandan da güzel bir noktaya temas etmiş. Yanılmıyorsam* **K17***'nin çalışmasıydı? Doğru mu* **K17**? *Burda mısın?*
K17: Evet, burdayım hocam.
Araştırmacı: *Sana mı ait bu çalışma?*
K17: *Tam hatırlayamadım da hocam, bir bakayım.*
K27: *Hayır hocam, bana ait bu yazı.*

"Derse Aktif Katılım Sağlama: Yanıt Verme" (f:6) kategorisiyle ilgili öğrencilerin verdiği yanıtlar şu şekildedir:

Araştırmacı: "*120 milyar dolarlık HP'yi artık kadın CEO yönetecek" Sizce bu haber manşetindeki cinsiyetçi ifade nedir? Buyrun söyleyin? Nedir sorun?*
K4: *"artık" demiş?*
K6: *Normalde sanki hep erkekler yönetmeliymiş te bu çok normal bir şeymiş gibi.*
Araştırmacı: *Aslında vurgulamak istediği bir şey daha var.*
K6: *Fiyattan dolayı mı hocam?"*

"Yorum Yapma/Soru Sorma" (f:2) kategorisiyle ilgili öğrencilerin verdiği yanıt şu şekildedir:

"*Hocam bunun haber olması bile saçma. Kadınlar bunu yapabilir zaten. Neden çok ekstrem bir durummuş gibi haber yapıyorlar ki!"* **K4**

Tablo 30'da yer alan ikinci tema "***Sosyal Buradalık"*** tır (f:6). Bu tema kapsamında öğrencilerin ***"araştırmacıyla sosyal etkileşim"*** (f:4) kurduğu ve ***"araştırmacıya dönüt verdiği"*** (f:2) görülmektedir.

"Araştırmacıyla Sosyal Etkileşim" (f:4) kategorisiyle ilgili öğrencilerin verdiği yanıt şu şekildedir:

Araştırmacı: *"Bu arada bir hocanız vefat etmiş galiba. Başınız sağ olsun*.
K11: *Teşekkür ederiz hocam. Eskiden tarih hocamızdı, sonra başka bir üniversiteye geçti. Biz de öldüğünü dün öğrendik"*

"Araştırmacıya Dönüt Vermek" (f:2) kategorisiyle ilgili öğrencilerin verdiği yanıt şu şekildedir:

Araştırmacı: *"Evet, sunu görünüyor değil mi? Bir sorun var mı?*
K17: *Görünüyor hocam.*
K18: *Sorun yok hocam.*

Öğrenci Ürünleri

"Argümanı ve Diğer Materyali Ayırt Etme"

Üçüncü Döngü sonunda **"Argümanı ve Diğer Materyali Ayırt Etmede Zorluklar"** ve **"Değerlendirme Yapmada Kapsamlı Olmayan Kavrayış"** temaları aracılığıyla belirlenen eksiklikleri geliştirmek diğer yandan*"Değerlendirme İçin Kriter Belirleme: Değer ve Standartları Açıklığa Kavuşturma"* eleştirel düşünme becerisinin kazanımına yönelik bu uygulama kapsamında iki farklı formdan oluşan bir çalışma yaprağı hazırlanmıştır (bk. **EK 10**). Çalışmanın ilk bölümünde "*Memleketimden Kadın Manzaraları*" başlıklı denemeyi "Argümanı ve Diğer Materyali Ayırt Etme Formu" aracılığıyla analiz etmeleri istenmiştir. Çalışmanın ikinci aşamasında "Yazılı Metni Değerlendirme Formu" aracılığıyla deneme yazısını değelendirmeleri istenmiştir. Son aşamada kendi belirleyecekleri bir ölçüt (örneğin; dil, bakış açısı, ifade gücü, ikna etme, özgünlük vb.) temelinde yazıyı değerlendiren en az bir paragraflık bir yazı yazmaları istenmiştir.

Çalışma kâğıdının değerlendirilmesinde betimsel analiz kullanılmıştır. Öğrencilerin deneme yazısını değerlendirdikleri çalışmanın son aşaması betimsel analizin yanı sıra içerik analiziyle de analiz edilmiştir. Betimsel analizde her iki form için birbirinden bağımsız "Derecelendirilmiş Puanlama Rubrikleri" kullanılmış, rubriklerden elde edilen puanlar üçüncü bir puanlama rubriğinde bir araya getirilmiştir (bk. **EK 10**'un devamı).

Öğrencilerin çalışmanın ilk aşamasında yer alan "Argümanı ve Diğer Materyali Ayırt Etme" formunun betimsel analizinde kullanılan "Derecelendirilmiş Puanlama Rubriğinde" yer alan ölçütleri karşılama durumları Tablo 31'de gösterilmiştir.

Tablo 31.

Dokuzuncu Uygulama: Öğrencilerin "Argümanı ve Diğer Materyali Ayırt Etme Formu" Derecelendirilmiş Puanlama Rubriğinde Yer Alan Ölçütleri Karşılama Durumu

Ölçütler	Doğru Yanıt	Kısmen Doğru Yanıt	Yanlış Yanıt	Yanıtsız
Argümanı bulma	21	7	2	-
Sonucu destekleyen kanıt ve gerekçeleri bulma	30	-	-	-
Farklı bakış açılarına yer verilip verilmediğini bulma	14	-	16	-
Girişi bulma	30	-	-	-
Tanımları bulma	30	-	-	-
Açıklama&çıkarsamaları bulma	22	5	2	1
Özetleri bulma	28	2	-	-
Arkaplan bilgisini bulma	24	-	6	-

Tablo 31'de ***"Argümanı- Diğer Materyali Ayırt Etme"*** formunun betimsel analizinde kullanılan "Derecelendirilmiş Puanlama Rubriği" ve öğrencilerin rubrikte yer alan ölçütleri karşılama durumuna ilişkin betimsel bulgular gösterilmiştir. Buna göre***"sonucu destekleyen kanıt ve gerekçeleri bulma"*** ölçütünü (f:30); "***girişi bulma***" ölçütünü (f:30); ***"tanımları bulma"*** ölçütünü (f:30); ***"açıklama&çıkarsamaları bulma"*** ölçütünü (f:22); ***"özetleri bulma***" ölçütünü (f:28) öğrenci doğru yanıtlamıştır. ***"Argümanı bulma"*** ölçütünü (f:21) öğrenci doğru, (f:7) öğrenci kısmen doğru yanıtlamışken; ***"arkaplan bilgisini bulma"*** ölçütünü (f:24) öğrenci doğru, (f:6) öğrenci yanlış yanıtlamıştır. "***Farklı bakış açılarına yer verilip verilmediğini bulma***" ölçütü öğrencilerin en sık yanlış yanıt verdiği ölçüt olmuştur. Bu ölçüte (f:16) öğrenci yanlış, (f:14) öğrenci doğru yanıt vermiştir.

"Argümanı bulma" ölçütünü doğru yanıtlayan öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Türkiye de kadın olmanın zorluğundan ve modernlik arası postmodern evreleri tecrübe etmeye çalışırken bu arada çatışmalar yaşandığı ve bu çatışmalar içerisinde belki de tam orta noktasında kadınların kaldığını ve en çok etkilenen kadınların olduğunu gösteriyor" **K1**

"Argümanı bulma" ölçütünü kısmen doğru yanıtlayan öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Türkiye'nin cumhuriyetin başlarında henüz Neoilitik'de olduğunu fakat birkaç on yılda Neolitikten endüstriye oradan elektroniğe uzanmayı ya da koşmayı bırakın sıçramaya çalıştı. Fakat tüm bunlar olurken tam olarak ne geleneksel köylülük bitti ne de modern endüstriyel kentlik tam olarak hayata geçti. İşte tam bunlar olurken bir yer kapanmadan diğer taraf açılmaya çalışıldı bu hızlılık aşınmış, bozulmuş, deformasyona uğramış, ama tükenmemiş bir geleneksellikle özümsenememiş, kökleşmemiş ve güdük bir modernlik arasında bir de "postmodern-elektronik küresellik" aşamasını tecrübe etmeye çalışıyor" ***K20***

"Argümanı bulma" ölçütünü yanlış yanıtlayan öğrenci yanıtı şu şekildedir:
"*Türkiye'de kendini modern olarak gösteren kesimde de toplumda gelenekçi olarak görülen kesimde de kadın şiddetinin yaşandığı ve bu şiddet olaylarının merkezinde bir şekilde kadının yer aldığı tezi öne sürülüyor*" **K29**

"Sonucu destekleyen kanıt ve gerekçeleri bulma" ölçütünü doğru yanıtlayan öğrenci yanıtı şu şekildedir:
"Yazarın vermiş olduğu dört örnek haber ve bu olayların nasıl meydana geldiği, hangi inanış ve anlayışın sebep olduğunu göstermesi argümanın kanıtını oluşturmakta" **K22**

"Farklı bakış açılarına yer verilip verilmediğini bulma" ölçütünü doğru yanıtlayan öğrenci yanıtı şu şekildedir:
"*Yazar, farklı bakış açısına yer vermemiştir*" **K20**

"Farklı bakış açılarına yer verilip verilmediğini bulma" ölçütünü yanlış yanıtlayan öğrenci yanıtı şu şekildedir:
"*Verilen 3. gazete haberinde kadınların bu kültürel karmaşıklığın ortaya çıkardığı çatışmanın yanı sıra, modern bir üniversitenin hemcins olan iki öğrencisinin de birbirlerine verdikleri zararı belirtmesi olaya farklı bir bakış eklemiştir"* **K9**

"Girişi bulma" ölçütünü doğru yanıtlayan öğrenci yanıtı şu şekildedir:
"*Giriş kısmında gazete haberlerine yer vererek ispata dayalı ilgi çekme sağlanmıştır. Giriş kısmında bugünün Türkiye'sinde kadın konusuna değineceğini belirtilmiştir"* **K4**

"Tanımları bulma" ölçütünü doğru yanıtlayan öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Neolitik dönem: Çiftçi-hayvancı köylülüğün hayata hâkim olduğu dönemi tanımlar" **K10**

"Açıklama&çıkarsamaları bulma" ölçütünü doğru yanıtlayan öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"1) kadınların dışarı ile bağlantısını kesip sanal dünyaya açılsa bile orada da rahat olmadığı onların tehdit ve sıkıntıların orada da beklediğini açıklamış
2) kadınların tam terside olsa, günümüz kadını da olsa her şekilde zarara mağruz kaldığı Ele aldığı çıkarsama 1)modernlik, post modernlik, elektronik yani yeni dünya düzenlere tam başarılı şekilde geçememiz
2) bu süreçler arasında en çok kadının çatışma noktasında kaldığı ve zarar gördüğüdür" **K1**

"Açıklama&çıkarsamaları bulma" ölçütünü kısmen doğru yanıtlayan öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Toplum, aynen bir zaman makinesine sokulmuşçasına bugünü geçmişte veya geçmişi bugünde (ve gelecekte) yaşama durumunda kalmış gibi görünüyor" **K23**

"Açıklama&çıkarsamaları bulma" ölçütünü kısmen yanlış yanıtlayan öğrenci yanıtı şu şekildedir**:**

"Öyle bir memleket ki bir kadın olarak aynı şehirde açık kıyafet giysen de çarşafa girsen de ölüyor, öldürülüyorsun! Geleneği de modernliği de postmodernliği de böylesine iç-içe, koyun-koyuna, kucak-kucağa yaşayan bu tuhaf memleketin kadınlık panoraması da yukarıda anlatıldığı gibi işte" **K7**

"Özetleri bulma" ölçütünü doğru yanıtlayan öğrenci yanıtı şu şekildedir:
"Özet bilgi olarak "Geleneği de modernliği de postmodernliği de böylesine iç-içe, koyun-koyuna, kucak-kucağa yaşayan bu tuhaf memleketin kadınlık panoraması da yukarıda anlatıldığı gibi işte." paragrafını alabiliriz" **K2**

"Özetleri bulma" ölçütünü kısmen doğru yanıtlayan öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Yazar, yazının son kısımlarında özet bilgilere yer vermiştir. Türkiye'nin neden degişmedigini anlatması, Neolitik'den endüstriye geçmeye çalışmasının bütün dönemlerden izler bulunmasına neden olması bu durumdan ötürü de geçmişi bugün de ve yarın da görmemizin devam edeceği" **K10**

"Arkaplan bilgisini bulma" ölçütünü doğru yanıtlayan öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Neolitik", aslında insanlık tarihinde tarımın ortaya çıkmasını sağlayan devrimi ve bunun sonucu olan toprağa dayalı, çiftçi-hayvancı köylülüğün hayata hâkim olduğu dönemi tanımlar. Bu dönem, daha önce de değinildiği üzere günümüzden 10 bin yıl önce başladı ve 18. yüzyıl ortasındaki Endüstri Devrimi'ne kadar sürdü" **K7**

"Arkaplan bilgisini bulma" ölçütünü yanlış yanıtlayan öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"*Arka plan bilgisi Türkiye'nin gelişmeyi tam sağlayamaması. Geçmiş ve gelecek arasında gidip geldiği. Bunu kadınlık perspektifinden ele almıştır*" **K4**

Öğrenci yanıtlarına genel olarak bakıldığında ***"sonucu destekleyen kanıt ve gerekçeleri bulma"***; "***girişi bulma***"; ***"tanımları bulma"***; ***"açıklama&çıkarsamaları bulma"*** ve ***"özetleri bulma***" ölçütleriyle ilgili herhangi bir eksiklik ya da zorluğun olmadığı söylenebilir. ***"Argümanı bulma"*** ölçütüyle ilgili *kısmen doğru* yanıtlar önplana çıkmıştır. Bu yanıtlara bakıldığında öğrenciler yazarın ileri sürdüğü tezin farkına varmış ancak yanıt cümlesinde kadın perspektifini eklemeyi ihmal etmişlerdir. ***"Arkaplan bilgisini bulma"*** ölçütüne bakıldığında; yanlış yanıtlayan öğrencilerin bu öğeyi *özet* ya da *açıklama-çıkarsama* ile karıştırdığı görülmektedir. Öğrencilerin somut şekilde zorlandığı ölçütün "***farklı bakış açılarına yer verilip verilmediğini bulma***" ölçütü olduğu görülmektedir. Bu ölçütle ilgili yapılan hata; deneme yazısının içeriğinde farklı bir bakış açısının yer almaması; ancak öğrencilerin ısrarlı şekilde yanıt vermeye dayalı bir yaklaşım izlemesidir. Verilen yanıtlarda *farklı bakış açısı* olabilecek olası noktalar, zorlama bir şekilde ileri sürülmüştür. Bu noktada öğrencilerin yaptığı diğer bir hata ise, yazarın ele aldığı ve konuyu farklı boyutlarda örnekleyen gazete haberlerini farklı bakış açısı olarak değerlendirmiş olmalarıdır.

"Yazılı Metni Değerlendirme Çalışması"

"Değerlendirme İçin Kriter Belirleme: Değer ve Standartları Açıklığa Kavuşturma" eleştirel düşünme becerisinin alt göstergelerini kazandırmaya yönelik çalışmanın ikinci aşamasında öğrencilerden "*Memleketimden Kadın Manzaraları*" başlıklı deneme yazısını öncelikle "*Yazılı Metni Değerlendirme Formu*" aracılığıyla sonrasında kendi belirleyecekleri ölçütler kapsamında değerlendirmeleri istenmiştir. Öğrencilerin "Yazılı Metni Değerlendirme Formu" na verdikleri yanıtlar ve denemeyi değerlendirdikleri yazılar içerik analiziyle analiz edilmiş, bulgular **Tablo 32'de** gösterilmiştir.

Tablo 32.

Dokuzuncu Uygulama Kapsamında "Yazılı Metni Değerlendirme Formu" ve Değerlendirme Yazılarının İçerik Analizine İlişkin Bulgular

Temalar	Kategoriler	Alt Kategoriler	f
Ölçüt Temelinde Değerlendirme Yapma (f:265)	İleri Sürülen Tez & Bakış Açısını Değerlendirme (f:101)	Bakış Açısını Belirleme ve Değerlendirme	59
		İleri Sürülen Tezi Takip Edebilme	23
		İleri Sürülen Tezi Rahatlıkla Belirleme	19
	Akıl Yürütme Dizisi & Bütünselliği Değerlendirme (f:65)	Yazarın Kişisel İnanç&İlgilerini Etkin Analiz Etme	26
		Akıl Yürütme Dizisini Fark Etme	22
		Yazıdaki Bütünselliği Fark Edebilme	17
	Kuramsal Çerçeveyi Değerlendirme (f:61)	Teorik Çerçeveyi Değerlendirme	36
		Sebepleri Değerlendirme	25
	Diğer Ölçütler Kapsamında Değerlendirme (f:36)	Kaynakları Değerlendirme	19
		Kavramları Değerlendirme	17
Ölçüt Temelinde Değerlendirme Yapamama (f:68)	Diğer Ölçütler Kapsamında Değerlendirme Yapamama (f:27)	Kullandığı Kaynakları Fark Edememe	13
		Öznel Çıkarımlarda Bulunma	11
		Bütünselliği Fark Edememe	2
		İleri Sürülen Tezi Bulamama	1
	Kuramsal Çerçeveyi Değerlendirememe (f:25)	Sebeple Örneği Aynı Şey Olarak Kabul Etme	10
		Teorik Çerçeveyi Fark Edememe	8
		Açıklama& Çıkarsamayı Ayırt Edememe	5
		Sebepler Arasındaki İlişkiyi Analiz Edememe: Ölçütü Boş Bırakma	2

	Belirsiz ve Muğlak İfadeler (f:16)	Basit ve Yüzeysel Yanıtlar Verme	6
		Ölçüt Cümlesini Tekrar Etme	4
		Ölçüte evet-hayır Yanıtı Verme	3
		Anlaşılmayan İfadeler Kullanma	3
Özgün Değerlendirme Yapma (f:52)	Açık Kriter Belirleyerek Değerlendirme Yapma (f:35)	Dili ve Anlaşılırlığı Değerlendirme	13
		İkna Gücünü Değerlendirmek	11
		Bakış Açısını Değerlendirme	9
		İfade Gücünü Değerlendirmek	2
	Rasyonalist Epistemoloji (f:9)	Kanıt ve Dayanak Vurgusu	5
		Bilimsellik Vurgusu	2
		Nesnellik Vurgusu	2
	Kapsamlı ve Derinlemesine Değerlendirme Yapma (f:8)	Yazarın Pozisyonunu Değerlendirme	5
		Teori Temelli Değerlendirme Yapma	3
Özgün Değerlendirme Yapamama (f:5)	İdeolojik Bakış Açısıyla Değerlendirme		3
	Argümanı Özetleme		1
	Yazarın Argümanını Tekrar Etme		1

Tablo 32'de Dokuzuncu Uygulama kapsamında Dokuzuncu Uygulama Kapsamında "*Yazılı Metni Değerlendirme Formu*" ve öğrencilerin değerlendirme yazılarının içerik analizi bulguları gösterilmiştir. Buna göre ortaya çıkan temaların; **"*Ölçüt Temelinde Değerlendirme Yapma*"** (f:265)**; "*Ölçüt Temelinde Değerlendirme Yapamama"*** (f:68); ***"Özgün Değerlendirme Yapma"*** (f:52) ve **"*Özgün Değerlendirme Yapamama"*** (f:5) olduğu görülmektedir.

"Ölçüt Temelinde Değerlendirme Yapma"

Tablo 32'de yer alan ilk temaya bakıldığında **"Ölçüt Temelinde Değerlendirme Yapma"** (f:265) olduğu görülmektedir. Bu temanın kategorileri; ***"İleri Sürülen Tez & Bakış Açısını Değerlendirme"*** (f:101); ***"Akıl Yürütme Dizisi & Bütünselliği Değerlendirme"*** (f:65); ***"Kuramsal Çerçeveyi Değerlendirme"*** (f:61) ve ***"Diğer Ölçütler Kapsamında Değerlendirme"*** (f:36) şeklindedir.

"İleri Sürülen Tez & Bakış Açısını Değerlendirme" (f:103) kategorisine bakıldığında öğrencilerin "bakış açısını belirleme ve değerlendirme" (f:59) yeterliğini ortaya koyabildikleri; "ileri sürülen tezi takip edebildikleri" (f:23) ve "ileri sürülen tezi rahatlıkla belirleyebildikleri" (f:19) görülmektedir.

"Bakış açısını belirleme ve değerlendirme" (f:59) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Kadınların başından geçen, yaşanan olayların üzerinden net ve somut şekilde görüşünü açıkça vermiştir" **K1**

"İleri sürülen tezi takip edebilme" (f:23) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:
"Argüman takibi kolay ve etkindir. Çünkü açıkça örneklerini sırasıyla ve anlaşılır bir şekilde ortaya koymuştur: (Evet)" **K16**

"İleri sürülen tezi rahatlıkla belirleme" alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:
"Kanıtlarını bir gazete haberinde gündem olan dört farklı olaydan bahsederek sunmuş ve sonuç kısmında ise Türkiye'nin şu anki durumunun geleneğin, modernliğin, postmodernliğin iç içe geçişi ile Türkiye de kadın olma konusunda bahsederek sonlandırmıştır" **K21**

"Akıl Yürütme Dizisi & Bütünselliği Değerlendirme" (f:65) kategorisine bakıldığında öğrencilerin "yazarın kişisel inanç & ilgilerini etkin analiz edebildikleri" (f:26) "akıl yürütme dizisini" (f:22) ve "yazıdaki bütünselliği" (f:17) fark edebildikleri görülmektedir.

"Yazarın kişisel inanç & ilgilerini etkin analiz etme" (f:26) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Yazarın ülke politik görüşü ve sevgisinin eleştiri yönünden yazıyı etkilediği düşünüyorum" **K2**

"Akıl yürütme dizisini fark etme" (f:22) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Dünyamızın geçtiği evrelerden bizim başarıya ulaşamayıp sadece tecrübe etmemiz ve bunun kadınlara etkisi üzerindeki akıl yürütme sırasıyla verilmiştir" **K1**

"Yazıdaki bütünselliği fark edebilme" (f:17) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Yazıda teknoloji, kadın ilişkisine ve toplumun bu durumdaki davranışlarına değinilmiştir. Konu dışına çıkılamamıştır" **K23**

"Kuramsal Çerçeveyi Değerlendirme" (f:61) kategorisine bakıldığında öğrencilerin değerlendirme yaptıkları denemenin "teorik çerçevesini" (f:36) ve yazıda ele alınan **"**sebepleri" (f:25) değerlendirebildikleri görülmektedir.

"Teorik çerçeveyi değerlendirme" (f:36) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Alıntı yaptığı dört haber argümanı destekleyici: Ülkemizin düşünce olarak, ekonomi ve teknoloji gelişimine bağlantı kurarak kökleşemediğimizi, yarım yamalak işleri götürdüğümüzü böyle bir ortamda da kadının geldiği düzeyi gözler önüne sermiştir" **K22**

"Sebepleri değerlendirme" (f:25) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:
"Türkiye, cumhuriyetin başında hala Neolitikteydi. Birkaç 10 yılda Neolitikten Endüstriye oradan da elektroniğe uzanmayı ya da koşmayı bırakın sıçramaya çalıştı ama olmadı. Ne geleneksel köylülük tam bitti ne de endüstriyel kentlilik tam hayata geçti. Bu nedenle postmodern elektronik küresellik aşamasını tecrübe etmeye çalışıyoruz" **K26**

"Diğer Ölçütler Kapsamında Değerlendirme" (f:36) kategorisine bakıldığında öğrencilerin "kaynakları" (f:19) ve "kavramları" (f:17) değerlendirebildikleri görülmektedir.

"Kaynakları değerlendirme" (f:19) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:
"Kısmen. Yazının başında alıntı yaptığı gazetenin bilgisini vermiş sadece" **K18**

"Kavramları değerlendirme" (f:17) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

“ ‘Anomali’ (aykırılık), ‘Neolitik’ mesela bu kavramlar açıklanmış, ne olduğu anlaşılır ama Postmodern feodalite, snopluk, panorama, mahfilden gibi anahtar kavramlar açık anlaşılır değil. ‘Snopluk’ ne demek diye ben baktım mesela, züppelik demekmiş. Başka bir yerde şöyle bir açıklama var ‘seçkin görünmek için bazı çevrelerdeki düşünceleri benimseyen, hayranlık duyan ve onlar gibi davranmaya özenen kimse’ olarak açıklamışlar. Mahfil de bir yerde toplanmış kimseler demekmiş” **K22**

“Ölçüt Temelinde Değerlendirme Yapamama”

Tablo 32’de yer alan ikinci temaya bakıldığında “Ölçüt Temelinde Değerlendirme Yapamama” (f:68) olduğu görülmektedir. Bu temanın kategorileri ***“Diğer Ölçütler Kapsamında Değerlendirme Yapamama”*** (f:27); “***Kuramsal Çerçeveyi Değerlendirememe*”** (f:25) ve ***“Belirsiz ve Muğlak İfadeler”*** (f:16) şeklindedir.

“Diğer Ölçütler Kapsamında Değerlendirme Yapamama” (f:27) kategorisine bakıldığında öğrencilerin deneme içeriğinde “kullanılan kaynakları fark edemedikleri” (f:13); “öznel çıkarımlarda bulundukları” (f:11); yazı içeriğindeki “bütünselliği fark edemedikleri” (f:2) ve “ileri sürülen tezi bulamadıkları” (f:1) görülmektedir.

“Kullandığı kaynakları fark edememe” (f:13) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

“Kaynakları yoktur; bu da yazının bilimsel temeller ile değil de kişisel görüşler ile yazıldığını göstermektedir” **K10**

“Öznel çıkarımlarda bulunma” (f:11) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

“Sonucu, kadının ne olursa olsun insanlar bazı durumlara alışmadıkça hep zorluklarla karşılaşacağını söylemektedir. Verdiği haberler de bunun kanıtıdır” **K11**

“Bütünselliği fark edememe” (f:2) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

“Metnin tamamı ele alınan sorunla ilgilidir: Hayır. Teoman konserinde kavga eden iki kızın konuyla alakası yok” **K19**

“İleri sürülen tezi bulamama” (f:1) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir.

"Yazarın ele aldığı sonuç açıktır ve kanıta dayalıdır: Evet. Sonuçlar, geçmişteki geleneklerle bugünün kültürünün harmanlandığından bahsediyor. Kanıtlardan birini örnek verecek olursak ailesinin çok katı olması, kızın modern olması, bugün ile geçmiş kavgasını anlatıyor tamda" **K19**

"***Kuramsal Çerçeveyi Değerlendirememe*"** (f:25) kategorisine bakıldığında öğrencilerin "sebep ve örneği aynı şey olarak kabul ettikleri" (f:10); "teorik çerçeveyi fark edemedikleri" (f:8); "açıklama& çıkarsamayı ayırt edemedikleri" (f:5) ve "sebepler arasındaki ilişkiyi analiz edemedikleri & ölçütü boş bıraktıkları" (f:2) görülmektedir.

"Sebep ve örneği aynı şey olarak kabul etme" (f:10) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Çarşaflı kadından, açık giyinip ailesi tarafından öldürülen kadına kadar verdiği örneklerle bakış açısının sebeplerini göstermiştir" **K8**

"Teorik çerçeveyi fark edememe" (f:8) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Yazarın neolitik çağ ve köylülük düzenine girmesi yazıyı ana fikrinden uzaklaştırmıştır" **K2**

"Açıklama & çıkarsamayı ayırt edememe" (f:5) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Yazar kadınlara karşı olan bu yargıların neolotik çağdan beri böyle olduğunu söylüyor fakat sadece günümüzde olan şeylerden örnek verdiği için yeterli kanıt yok" **K8**

"Sebepler arasındaki ilişkiyi analiz edememe: ölçütü boş bırakma" (f:2) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

6.Sebepler birbiriyle ve sonuçla açık biçimde ilişkilendirilmiştir.	*Evet*	*Yazıda toplumun kadına davranışının nedenlerini teknolojik gelişmelere bağlamış ve sonucunda toplumun nasıl davranışlar sergilediğini örneklerle açıklamıştır.*

K23

"*Belirsiz ve Muğlak İfadeler"* (f:16) kategorisine bakıldığında ölçütler kapsamında değerlendirme yaparken öğrencilerin "basit ve yüzeysel yanıtlar verdikleri" (f:6); "ölçüt cümlesini tekrar ettikleri" (f:4); "ölçüte evet-hayır yanıtı verdikleri" (f:3) ve "anlaşılmayan ifadeler kullandıkları" (f:3) görülmektedir.

"Basit ve yüzeysel yanıtlar verme" (f:6) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"5. Evet, argüman açıktır. 6. Evet, sebepler mantıklı, açık ve nettir. 7. Hayır, sonunda farklı konulara girilmiş. 8. Evet, açıkça belirtilmiş" **K18**

"Ölçüt cümlesini tekrar etme" (f:4) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

4. Sebepler, akıl yürütme dizisi olarak mantıksal bir düzende sunulmuştur.	***evet***	*Olaylar bir biri ile bağlı ve sebepler sonuçlara dayandırılarak aktarılmıştır.*
5.Argüman, takibi kolay ve etkin yapılandırılmıştır.	***evet***	*Vermiş olduğu kanıtlar argümanı desteklemiş ve takibini kolaylaştırmıştır.*
6.Sebepler birbiriyle ve sonuçla açık biçimde ilişkilendirilmiştir.	***evet***	*Yazar verdiği sebepleri sonuçlara mantıklı bir şekilde bağlamıştır ve açık bir şekilde ilişkilendirmiştir.*

K14

"Ölçüte evet-hayır yanıtı verme" (f:3) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Evet, akıl yürütme dizisine göre sunulmuştur" **K26**

"Anlaşılmayan ifadeler kullanma" (f:3) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

13. Yazar gereksiz açıklamalara yer vermemiştir.	*Hayır*	*Yazının özellikle gelişme azda olsa sonuç bölümünde yer alan bilgiler ve sloganlar vurgulanan olaya gölge düşürmüştür.*

K30

"Özgün Değerlendirme Yapma"

Tablo 32'de yer alan üçüncü temaya bakıldığında "**Özgün Değerlendirme Yapma"** (f:52) teması olduğu görülmektedir. Bu tema kapsamında yer alan kategorilere bakıldığında ***"Açık Kriter Belirleyerek Değerlendirme Yapma"*** (f:35)**;** ***"Rasyonalist***

Epistemoloji" (f:9) ve ***"Kapsamlı ve Derinlemesine Değerlendirme Yapma"*** (f:8) olduğu görülmektedir.

"Açık Kriter Belirleyerek Değerlendirme Yapma" (f:35) kategorisine bakıldığında öğrencilerin özgün değerlendirme yaparken deneme yazısının "dili ve anlaşılırlığını" (f:13); "ikna gücünü" (f:11); "bakış açısını" (f:9) ve "ifade gücünü" (f:2) değerlendirdikleri görülmektedir.

"Dili ve anlaşılırlığı değerlendirme" (f:13) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Son paragraflarda neolitik çağ ve Türkiye'nin içinde bulunduğu durumu farklı bir bakış açısıyla ele almış ve değerlendirmiş. Bakış açısını sunarken kullandığı dil ve yöntem gayet açıklayıcı, net ve düzenli işlenmiş görüşündeyim" **K18**

"İkna gücünü değerlendirme" (f:11) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Yazar okuyucuyu ikna etmek için birçok yöntem kullanmaktadır. Bu yöntemlerden en bilindik olanıda okuyucunun bildiği gerçeklere dayanarak kendi görüşlerini o gerçekleri zemin olarak kullanarak yükseltmesidir. Bu yöntem yazıda şu şekilde kullanılmaktadır 1920 Türkiye sinin tarım toplumu olması bilindik bir gerçektir. Yazar yazıda bu gerçeği arkasına almıştır. Türkiye Cumhuriyeti kurulduktan sonra ise endüstriyel topluma direk olarak gecmeye çalışması bunun için birçok fabrika kurulması halkı endüstriyel toplum özelliklerine teşvik edilmesi (kırsal kesimlerdeki insanların şehirlerde yaşamaya devlet tarafından teşvik edilmesi) de bilinen bir gerçektir. Yazar kendi görüşünü desteklemek için okuyucunun bilmiş olduğu bu gerçekleri anlatarak okuyucusuyla ortak bir payda oluşturuyor. Bu paydadan yola çıkarak da görüşlerine ikna etmeye çalışıyor. Bu ikna etme yöntemi oldukça kullanılan ve kullanışlı bir tekniktir" **K10**

"Bakış açısını değerlendirme" (f:9) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"*Bu yazıda bakış açısı güzel ve etkili bir şekilde yansıtılmış. Çünkü değişen ve gelişen dünya içerisinde hala kadınların kötü muamelelere maruz kaldığından bahsetmesi, kültürün değişmesiyle ortaya çıkan sosyo- patolojik durumdan bahsetmesi ve bunları gazete haberleriyle desteklemesi bakış açısını doğru bir şekilde yansıttığını göstermektedir. Ayrıca bu kültürel yozlaşmanın zamanla nasıl değiştiğini ve*

evrimleştiğini anlattığı paragraf ise aslında yazıya farklı bir bakış açısı kazandırmış" **K27**

"İfade gücünü değerlendirme" (f:2) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Memleketimden kazın manzaraları yazısında haberlere yer verip bunlar üzerinden değerlendirme yapması özgünlük katmış. Yani yazıyı zenginleştimiş. Fakat özgün olmak için kullandığı, "snopluk", "dijital köyllülük", "elektronik neolitik" yazının bütünlüğünü bozduğunu düşünüyorum. O kelimeleri algıyayım derken yazıya hakimiyetimi kaybediyorum. İfade etme tarzı daha bilindik kelimelerle olsaydı daha iyi olabilirdi. Yazıda bolca kanıt olduğu için ikna etme gücü oldukça yüksek. Fakat olaya tek bir açıdan bakmış" **K19**

"Rasyonalist Epistemoloji" (f:9) kategorisine bakıldığında öğrencilerin değerlendirme yaparken "kanıt ve dayanak" (f:5); "bilimsellik" (f:2) ve "nesnellik" (f:2) vurgusu yaptıkları görülmektedir.

"Kanıt ve dayanak vurgusu" (f:5) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Bütün bunlara rağmen argümanını desteklemek için birçok kanıt vermesi yazının güvenirliğini arttırmıştır. Bu kanıtlarda yer ve kişi isimlerine de yer vermesi yazıya bilimsellik katmış bana göre" **K18**

"Bilimsellik vurgusu" (f:2) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Yazıda çok ağır bir eleştirel dil ve ülke insanına ağır bir gerilik suçlaması vardır. Yaşanan olaylar karşısında, halen sorunsuz yaşamına devam eden binlerce insan olduğu utulmamalıdır. Olayların yaşandığı ülkenin kadın ve erkek nüfusu milyonlar ile ifade edilmektedir. Bütün bu insanların aynı terazide tartılması yazının bilimselliğini yitirmesine sebep olmuştur" **K9**

"Nesnellik vurgusu" (f:2) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Teknolojinin farklı bir boyut yaratıp kendi köy ve kültürünü oluşturması bu alanda da hem insanlar olduğu gibi görünmemekte hem de sanal ile real geçişli sahtekar bir kapı sunmakta. Elektronik yaşamda da realde olduğu gibi sanalda da kadın üzerinde hakimiyet kurmak istemesi ve böylelikle kadın hem sanalda hemde realde kendini

güvensiz hissetmesi tüm bu süreçleri ve çatışmaları nesnel bir tutum içinde özelleştirerek anlaşılır bir şekilde ifade etmiştir" **K17**

"Kapsamlı ve Derinlemesine Değerlendirme Yapma" (f:8) kategorisine bakıldığında öğrencilerin değerlendirme yaparken "yazarın pozisyonunu" (f:5) temel aldıkları ve "teori temelli" (f:3) değerlendirme yaptıkları görülmektedir.

"Yazarın pozisyonunu değerlendirme" (f:5) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Kadının birey olarak hak ve özgürlüklerinin sağlanması gerekir. İlk öncelik bu olmalı diye düşünüyorum. Önüne geçmek için neler yapabileceğimizden bahsedebilirdi. Kadının hak ve özgürlüklerinin arttırılması için neler yapılabileceğine değinebilirdi. Belki cezaların biraz daha ağır olması veya işlediği suçun yanına kalmayacağını bilmesi suça eğilimli kişi için caydırıcı olabilir. Ama önemli olan bu kişilerin o tür suçları işlemesini teşvik eden ve kolaylaştıran diğer tüm nedenlerin ortadan kaldırılmasıdır. Yazının içinde bunlara değinilebilirdi. Var olan bir şeyin üstüne durmak yerine var olan şeyi azaltmaya yönelik yönlendirme yapılabilirdi. "Elektronik Neolitikte kadın olmak,böyle bir şey.." diye bitirilmiş yazı. Peki, elektronik neolitikte kadın olarak ne yapmak gerekir?" **K6**

"Teori temelli değerlendirme yapma" (f:3) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Yazar olayın tüm yönünü daha önce birçok kaynaktan incelediği kaynak vermese de açık bir şekilde görülmektedir. Ülkede kadını eleştirmek her türlü basit bir eylemdir. Çağımız gereği değişen kültür yapısı, ilerleyen teknoloji ve artan bilgi birikimi tüm bunlar geçmişten gelen kadın anlayışını derleyip düzenlemektedir. Bu düzenleme de kadın erkeği karşı karşıya getirmekte bu direniş kadın nefreti, kadın cinayeti vs vs olarak sonuçlanmaktadır. Kültürümüzün kendi içinde birkaç kola ayrılıp birbiri ile çatışması da buna ek olarak gösterilir örneğin din kültürümüz kendi içinde batınilik ile çatışmakta bölgesel kültür oturumları da gelişmişlikle alakası olmayıp tutucu şekilde şekil almaktadır. Günümüzde sadece haç ile hilalin değil İslamın İslamla çatıştığı toplum kültürü ortaya çıkmıştır yazar tüm bunları tarihsel süreçle nasıl şekil aldığını ve kadını nasıl bir çıkmaza soktuğunu açık bir şekilde ifade etmiştir"

“Özgün Değerlendirme Yapamama”

Tablo 32’de yer alan dördüncü ve son temaya bakıldığında **“Özgün Değerlendirme Yapamama**” (f:5) olduğu görülmektedir. Bu tema kapsamında yer alan kategorilere bakıldığında öğrencilerin ***“İdeolojik Bakış Açısıyla Değerlendirme”*** (f:3) yaptıkları; ***“Argümanı Özetleme”*** (f:1) ve ***“Yazarın Argümanını Tekrar Etme”*** (f:1) şeklinde özgün değerlendirme yapamadıkları görülmektedir.

“İdeolojik Bakış Açısıyla Değerlendirme” (f:3) kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

“Yazının ele aldığı düşünce ve düşüncelerini dayandırdığı kanıtlar kabul edilebilir düzeyde ancak yazarın genelleme yaparak yaşanan olayları bir ülkenin tamamına yaymasını başlı başına bir hatadır. Her ülkede olduğu gibi Türkiye dede istenmeyen olaylar yaşanmaktadır. Her ne kadar bu olaylar ülkemizde diğer ülkelere nazaran daha fazla yaşansa da ülkenin geçmişinin bugünün ve geleceğinin bu durumdan ibaret olacağını düşünmek yine bir hatadır. Yaşadığımız bu olayların fazlalığı kadar bu olaylara tepki koyan aydınlık tarafı da görmezden gelmemeliyiz” **K2**

“Argümanı Özetleme” (f:1) kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:
“Sonra ülkenin en prestijli özel üniversitelerinden birinde eğitim görme şansı yakalamış iki genç ve “modern” kadının, birbirleriyle ataerkilliğin kaba-geleneksel diliyle iletişim kurmayı tercih etmeleri...” bu ifadesiyle aslında kadının kadına olan düşmanlığını toplumdaki her kesimin insanlık evrimini geliştirmede eksik kaldığını ifade etmiştir. Yazar neolitikten cumhuriyete kadar olan bu süreçte bazı öğelerin internet başta olmak üzere insanları fazlasıyla etkilediğini ve toplumdaki ahlak anlayışının aslında hep yerinde sayarak kaldığını tek farkın başka yollarla ortaya çıktığını savunmuştur” **K8**

“Yazarın Argümanını Tekrar Etme” (f:1) kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:
“Yazarın da yazısında belirtmiş olduğu Türkiye’de gelenekler modernliği de postmodernliği de iç içe koyun koyuna kucak kucağa yaşayan bir ülke olduğunu söylemiştir. Geleneklere var olan adetlere dayandırılarak geleneğin hükmünü üzerinde icra ettiği “kara çarçaflı” kadının, “medeniyet için onu bir anomali (aykırılık) sayan “laik hastane” personelinin hayati ihmaline maruz kalmasını, öte yandan da Cumhuriyet

modernleşmesinin telkin ettiği şekilde tesettüre sırt çevirmiş, modern yaşam tarzına meyilli kızın, onu "namus lekesi" sayan katı gelenekçi ailesi tarafından katlini göstermiştir. Aktarılan haberler, bu coğrafyanın özellikle son zamanlarda tekno-ekonomik marifetle ivmelenen kültürel değişiminin nasıl bir sosyo-patolojiye yol açtığını "kadınlarımız" üzerinden gözler önüne sermiştir" **K26**

"WHATSAPP Yazışmaları"

Dokuzuncu Uygulama kapsamında dönüt vermek ve eleştirel düşünme becerilerinin kazanımıyla ilgili bireysel değerlendirme yapmak amacıyla öğrencilerle yapılan "WhatsApp Yazışmaları" içerik analiziyle analiz edilmiştir. WhatsApp Yazışmalarının veri datası olarak kullanılması noktasında 25 öğrenci onay vermiştir. Bu aşamada kullanılan "WhatsApp Yazışmaları"nın içeriği, Dördüncü Eylem Döngüsünün hale hazırda ilerlediği tarihle (15 Aralık 2020 - 29 Aralık 2020) uyumlu olacak şekilde Sekizinci ve Dokuzuncu Uygulamalar kapsamındaki çalışmaların sürdürüldüğü zaman dilimini kapsamaktadır.

WhatsApp yazışmalarının araştırma verisi olarak kullanılmasına onay veren 25 öğrenciyle yapılan yazışmaların içerik analizi aracılığıyla analiz edilmesi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 33'te gösterilmiştir.

Tablo 33.

Dördüncü Döngü Kapsamında Sürdürülen WhatsApp Yazışmalarının İçerik Analizine İlişkin Bulgular

Temalar	Kategoriler	f
Bilgiye ve Kendine Yönelik Eleştirel Kavrayış (f:18)	Anlama İstek ve Gayreti	7
	Çalışmaalrı Özenle Hazırlama	4
	Eleştiriye Açık Zihin Yapısı Sergileme	3
	Başlangıçta Çalışmalara Katılmadığı İçin Pişmanlık Duyma	2
	Bilişsel Referans Çerçevesi Olarak Epistemolojik Farkındalık	1
	Eleştirel Okuma ve Dinleme Yapma	1
Üstbilişsel Öğrenme (f:16)	Bilişsel Buradalığın Etkililiği	9
	Üstbilişsel Öğrenme: Yaptığı Hata Hakkında Yansıtma Yapma	4
	ZOOM Oturumlarının İşlevi	3
Dönütün İşlevi (f:16)	Dönütle Birlikte Yeni Çalışma Hazırlama İsteği	11
	Dönütün Açıklayıcı İşlevine Vurgu	5
Değerlendirme Yapmada Kapsamlı Olmayan Kavrayış (f:13)	Puanlama Kriterlerini Göz Önünde Bulundurmama	7
	Yazılı Bir Dökümanın Değerlendirme Kriterleri/Yönergeyi Anlamama/Karıştırma	3
	İstenilen Değerlendirmeyi Kısa ve Yüzeysel Yapma	2
	Sorulan Soruya "Fikrim Yok" Cevabı Verme	1
Epistemik Yeterliklerde Eksiklikler (f:7)	Kavram Karmaşası	7
Yazı Yazma Pedagojisini Uygulama (f:4)	Derinlemesine Kavrayış	2
	Araştırma Yapma	2
Perspektif Geliştirmede Zorluklar (f:4)	İfade Etmek İstediklerini Yazılarına Yansıtamama	3
	Kişisel Varsayımlarda Bulunma	1

Tablo 33'te Dördüncü Döngü kapsamında öğrencilerle yapılan WhatsApp yazışmalarının içerik analizi bulguları gösterilmiştir. Buna göre ortaya çıkan temalar şunlardır: *"**Üstbilişsel Öğrenme"*** (f:17); ***"Dönütün İşlevi"*** (f:16); ***"Bilgiye ve Kendine Yönelik Eleştirel Kavrayış"*** (f:18); ***"Değerlendirme Yapmada Kapsamlı Olmayan Kavrayış"*** (f:13); ***"Epistemik Yeterliklerde Eksiklikler"*** (f:7); "***Yazı Yazma Pedagojisini Uygulama*"** (f:4) ve ***"Perspektif Geliştirmede Zorluklar***" (f:4).

“Bilgiye ve Kendine Yönelik Eleştirel Kavrayış”

Tablo 33’te yer alan ilk temaya bakıldığında **“Bilgiye ve Kendine Yönelik Eleştirel Kavrayış”** (f:18) olduğu görülmektedir. Bu tema kapsamında; ***“Anlama İstek ve Gayreti”*** (f:7); ***“Çalışmaları Özenle Hazırlama”*** (f:4); “***Eleştiriye Açık Zihin Yapısı Sergileme”*** (f:3); ***“Başlangıçta Çalışmalara Katılmadığı İçin Pişmanlık Duyma”*** (f:2); “***Bilişsel Referans Çerçevesi Olarak Epistemolojik Farkındalık”*** (f:1) ve “***Eleştirel Okuma ve Dinleme Yapma”*** (f:1) kategorileri yer almaktadır.

“Anlama İstek ve Gayreti” (f:7) kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

---

*“***K2:** *Anladım hocam teşekkür ederim 😊 Bu ders için size muhtemelen verdiğim son rahatsızlıktı Hocam.*
Araştırmacı: *Rica ederim. Hayır, ne rahatsızlığı. Aksine çabalaman çok değerli*
K2: *Son dersimizi de yaptık bügün malum. Bügün derste söyleyecektim Hocam telefonumun şarjı bitti. Verdiğiniz emek için teşekkür ederiz”*

---

*“**Çalışmaları Özenle Hazırlama**”* (f:4) kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

“*Hocam burada bir ve ikinci soruya ayrı ayrı kısa cevaplar vereceğim ve hepsi birbirinin aynısı olacak neredeyse. Ben bu iki soruya bir paragraf metin yazsam, hem Franklin’in ikna tekniği olsa, hem çeteye söylediği şey olsa hem de benim tekniğim olsa bunu kabul edermisiniz Hocam? Çünkü sorular birbirinin benzeri; ben iki soru için de bir yazı yazmak istiyorum kabul ederseniz?”* **K2**

“***Eleştiriye Açık Zihin Yapısı Sergileme”*** (f:3) kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

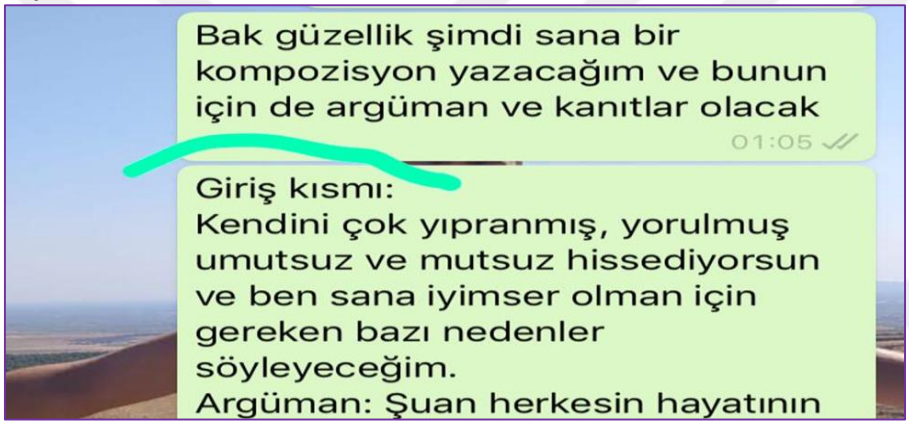
K2: *Bizler ödev yaparken bile zorlanıyoruz ama siz her hafta tüm sınıfın ödevi ile uğraşıyor, onları değerlendiriyorsunuz ayrıntılı bir şekilde.*
Araştırmacı: *Yalnız senin öğrenmeye karşı yüksek bir motivasyonun oldugunu düşünüyorum. Umarım bundan sonraki süreçte devam eder bu.*
K2: *Hocam ben üniversite dönemime kadar fazla bir şey öğrenemedim açıkçası, biraz boştum. o yüzden elimden geldiği kadar doldurmaya çalışıyorum ve bu her geçen gün artıyor. Önce atanmayı istiyorum Hocam, sonra ikisini birden yapacağım inşallah”*

"***Başlangıçta Çalışmalara Katılmadığı İçin Pişmanlık Duyma***" (f:2) kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

K13: *Ödevlerimi keşke zamanında yapabilseydim*
M: *Niye ki? Sıkıştığı için mi?*
K13: *Zamanında olması daha iyi hocam. Şimdi sonradan yapıyorum arkadaşlarım notlarını aldı falan… O yüzden dedim.*

"***Bilişsel Referans Çerçevesi Olarak Epistemolojik Farkındalık"*** kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

K2: *Hocam artık birisini ikna etmeye çalışırken de derste öğrendiklerimizi kullanıyorum Teşekkür ederim* 😊



Araştırmacı: *Süper* 😊👍

*"**Eleştirel Okuma ve Dinleme Yapma"*** (f:1) kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

Araştırmacı: *Yardım almadın, değil mi* ☺
K13: *Hayır hocam. Konuşmayı dinledim 2 kere. Notlar aldım*

"Üstbilişsel Öğrenme"

Tablo 33'te yer alan ikinci temaya bakıldığında **"Üstbilişsel Öğrenme"** (f:17) olduğu görülmektedir. Bu tema kapsamında yer alan kategorilerin ***"Bilişsel Buradalığın Etkililiği***" (f:9); ***"Üstbilişsel Öğrenme: Yaptığı Hata Hakkında Yansıtma Yapma"*** (f:4) ve ***"ZOOM Oturumlarının İşlevi"*** (f:3)) şeklinde olduğu görülmektedir.

"*Bilişsel Buradalığın Etkililiği"* (f:9) kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Hocam iyi günler. Ben sosyal bilgiler 4. Sınıftan K13. Öncelikle sizden özür dilemek istiyorum. Bugün derste bahsettiğiniz kompozisyon benim ödevimdi. Dün aceleyle yazdım ama olmadığının farkına vardım. Babam covid geçirdiği için iki haftadır derslerime odaklanamıyorum. Ödevlerimi sağlam bi kafayla yapamıyorum" **K13**

"Üstbilişsel Öğrenme: Yaptığı Hata Hakkında Yansıtma Yapma" (f:4) kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

K6: *Ama sanırım cümlelerimi net yazmamışım?*
Araştırmacı: *Ama bu şekilde mantıksız bir şey ortaya çıkıyor. İfade gücü ile konunun eksik olması başka şeyler. Acaba ikna gücü ile mi karıştırıyorsun?*
K6: *Ay hocam kafam karıştı. Evet, en başta da söylemiştim ikna gücüne değinmeye çalıştım*
Araştırmacı*: Evet, şimdi anladım. Ancak, yazında bu ölçüt bakımından değerlendirme yaptığını vurgulaman daha iyi olurdu.*
K6: *Yazıyı ikna günü bakımından değerlendirdiğim diye bir giriş yapmalıydım"*

"ZOOM Oturumlarının İşlevi" (f:3) kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

K2: *Günlük hedefimi tutturamadığımda, uzak kaldığımda bir sonraki gün daha zor motive oluyorum. Hevesim kaçıyor.*
Araştırmacı: *Anlıyorum. Nasıl istersen öyle yap. Tartışmaya katıldığında ara verdiğini düşünebilirsin.*
K2: *Diğer ders 2 saat sürmüştü… Hocam, ama çok iyiydi, değişiklik olmuştu.*

"Dönütün İşlevi"

Tablo 33'te yer alan üçüncü temaya bakıldığında **"Dönütün İşlevi"** (f:16) olduğu görülmektedir. Bu tema kapsamında ***"Dönütle birlikte yeni çalışma hazırlama isteği"*** (f:11) ve ***"Dönütün açıklayıcı işlevine vurgu"*** (f:5) kategorileri yer almaktadır.

"Dönütle birlikte yeni çalışma hazırlama isteği" (f:11) kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

K17: *Hocam haftalık süreçte ben yazdım da, son size sorduğum gün eski ödevleri silerken yaptığım ödevi de sildim. Tekrar toplamaya çalıştım; 1 gün içinde de… O gün de çok fazla ödev vardı. Biraz öyle oldu… Size de çok fazla yazdığımız için bunu söylemeye çekindim.*
Araştırmacı: *Anladım.*
K17*: Eğer fırsat verirseniz 2 gün, tekrar yazmak isterim hocam?*

"Dönütün açıklayıcı işlevine vurgu" (f:5) kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

K24: *Hocam merhaba, ben sisteme dün ödevimi yükledim. İncelediğiniz zaman bana ödevim hakkında geri dönüş yapmanızı istiyecektim ☺.*
Araştırmacı: *Tabii. Memnuniyetle.*

"Değerlendirme Yapmada Kapsamlı Olmayan Kavrayış"

Tablo 33'te yer alan dördüncü temaya bakıldığında **"Değerlendirme Yapmada Kapsamlı Olmayan Kavrayış"** (f:13) olduğu görülmektedir. Bu tema kapsamında "***Puanlama Kriterlerini Göz Önünde Bulundurmama*"** (f:7); ***"Yazılı Bir Dökümanı Değerlendirme Kriterleri/Yönergeyi Anlamama/Karıştırma"*** (f:3); ***"İstenilen Değerlendirmeyi Kısa ve Yüzeysel Yapma"*** (f:2) **ve *"Sorulan Soruya "Fikrim Yok" Cevabı Verme"*** (f:1) kategorileri yer almaktadır.

"***Puanlama Kriterlerini Göz Önünde Bulundurmama*"** (f:7) kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

Araştırmacı: *Günaydın* K8. *"Memleketimden Kadın Manzaraları" çalışmasını "kendi belirlediğiniz bir ölçütle değerlendirme" demiştim. Güzel bir yazı yazmışsın ancak yazarın yazısını değil konuyu değerlendirmişsin. Bu çalışmada sizin belirleyeceğiniz bir ölçütü yazı üzerinde uygulayarak değerlendirme yapmanızı istiyorum. Bu durumda yönergeyi uygulamamış oluyorsun.*
K8: *Tekrar bakıp yenileyeyim hocam ama bugün şehir dışına gidiyorum, yoldayım şu an. Yarın yapıp göndersem olur mu?*

"Yazılı Bir Dökümanın Değerlendirme Kriterleri/Yönergeyi Anlamama/Karıştırma" (f:3) kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

Araştırmacı: *Yalnız, puan eksik almışsın. Çünkü aynı kriteri sürekli kullanmamışsın.*
K16: *Nasıl yani hocam, bakış açısını kullanmıştım?*
Araştırmacı*: Başlangıçta tarihsel ve teknolojik bakıç açısı var demişsin, ancak davemında farklı şeyler yazmışsın. Daha doğrusu aynı ölçütü, tutarlı kullanmamışsın.*
K16: *Teknolojik açıdan eksik yazmışım hocam farkettim.*

"İstenilen Değerlendirmeyi Kısa ve Yüzeysel Yapma" (f:2) kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

Araştırmacı: *Günaydın K23. Dün gönderdiğin çalışmada değerlendirme yazısı çok kısa. Dün derste vurguladım. Kısa olursa puan kıracağım diye. İstersen biraz daha detaylı bir yazıyla değerlendirme yap?*
K23: *Tamam hocam bugün içinde gönderirim.*

"Sorulan Soruya "Fikrim Yok" Cevabı Verme" (f:1) kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Araştırmacı: *Çalışmayı hemen yapmışsın teşekkür ederim. Ancak "fikrim yok" şeklinde bir yanıta puan veremeyeceğimi de bilmeni isterim. Bu çalışmalara karşı hoşlanmadığın şey ne merak ediyorum?*
K11: *Düşündüm aklıma fikir gelmedi ben de fikir gelmediğini belirttim. Diğer çalışmaları gayet güzel bir biçimde yaptığımı düşünüyorum"*

"Epistemik Yeterliklerde Eksiklikler"

Tablo 33'te yer alan beşinci temaya bakıldığında "**Epistemik Yeterliklerde Eksiklikler"** (f:7) olduğu görülmektedir. Bu tema kapsamında ***"Kavram Karmaşası"*** (f:7) kategorisi yer almaktadır.

"Kavram Karmaşası" (f:7) kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:
"*Hocam ben ödevlerin hepsini bugün atcam ama beni bu ödev çok oyaladı. Kalıpyargı ve önyargı arasındaki farkı verdiğiniz örneklerde ayıramadım bir türlü. İkisi aynı şey değil mi?"* **K14**

"Yazı Yazma Pedagojisini Uygulama"

Tablo 33'te yer alan altıncı temaya bakıldığında **"*Yazı Yazma Pedagojisini Uygulama"*** (f:4) olduğu görülmektedir. Bu tema kapsamında **"*Derinlemesine Kavrayış"*** (f:2) ve ***"Araştırma Yapma"*** (f:2) kategorileri yer almaktadır.

"*Derinlemesine Kavrayış"* (f:2) kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:
"Aslında çok verimliydi bana göre. Ben şiddeti ele almayacağımızı bilsem ona da değinirdim. Ben 2 Ocak'ta da bir oturum yapacağız diye düşündüm... Aslında verimli ama süre yetersizdi. Çünkü konu çok geniş bir alana dağılıyor" **K11**

"*Araştırma Yapma"* (f:2) kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:
"*Okumalarım hakkındaki düşünceleriniz için teşekkür ederim. Hocam, inanın çalışmalarınıza zaman yetmiyor. Gerçekten kpss, ales, staj derken ödevleriniz çok uzun*

ve araştırma gereken ödevler olduğu için gerekli özeni gösteremiyor olabilirim, haklısınız yani" **K11**

"Perspektif Geliştirmede Zorluklar"

Tablo 33'te yer alan yedinci ve son temaya bakıldığında **"Perspektif Geliştirmede Zorluklar"** (f:4) olduğu görülmektedir. Bu tema kapsamında ***"İfade Etmek İstediklerini Yazılarına Yansıtamama"*** (f:3) ve ***"Kişisel Varsayımlarda Bulunma"*** (f:1) kategorileri yer almaktadır.

"İfade Etmek İstediklerini Yazılarına Yansıtamama" (f:3) kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Hocam, aslında ben o yazıda ikna gücüne değinmek istemiştim. Örnek sayısını yetersiz buldum falan yazmıştım. Tekrar yazarım ☺. Eksik bıraktığı için ifade gücünü yetersiz buldum güçsüz buldum. Ama sanırım cümlelerimi net yazmamışım" **K6**

"Kişisel Varsayımlarda Bulunma" (f:1) kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

K11: *"Bugünkü attığınız ödevde 7. soruda öyle bir şey olmadıysa, "olmadı" yazarsam puanım kırılır mı?*
Araştırmacı: *Tanık olduğun yok mu? Ya da paylaşmak mı istemiyorsun?*
K11: *Tanık olduğum var geçen gün oldu. Ama ben hiç sorgusuz kabul etmedim, bir şeyleri hep sorguladım*"

4.1.8. Dördüncü Eylem Döngüsüne İlişkin Genel Değerlendirme

15 Aralık 2020- 29 Aralık 2020 tarihleri arasında gerçekleşen *Dördüncü Eylem Döngüsü*, 3 ayrı ZOOM toplantısı, öğrenci ürünleri ve 25 öğrencinin onayının alındığı WhatsApp Yazışmaları aracılığıyla gerçekleşmiştir. Bu süreçte ZOOM dersleri, öğrenci ürünleri ve WhatsApp Yazışmaları aracılığıyla toplanan verilerin analiz bulguları özet halinde Tablo 34'te gösterilmiştir.

Tablo 34.

Dördüncü Eylem Döngüsünde Toplanan Verilerin Analiz Bulgularına İlişkin Özet Bilgiler

Uygulama No	İçerik Analizine Dayalı Bulgular	Betimsel Analize Dayalı Bulgular
8. Uygulama	✓ Birinci *ZOOM* Oturumu: Çevrimiçi ders ortamında öğrencilerin ortaya koyduğu etkileşimler: "***Bilişsel Buradalık"*** (f:19); "**Sosyal Buradalık"** (f:7) ve ***"Sessizlik"*** (f:2) ✓ İkinci *ZOOM* Oturumu: Çevrimiçi ders ortamında öğrencilerin ortaya koyduğu etkileşimler: "***Bilişsel Buradalık***" (f:15) ve "***Sosyal Buradalık"*** (f:13) ✓ *"Vaka Analizi ve Siz Olsaydınız Ne Yapardınız?"* çalışma kağıdına ilişkin içerik analizi bulgularında ortaya çıkan temalar: ***"Önyargıların Aşılmasıyla İlgili Kişisel Tez İleri Sürme"*** (f:79); ***"Bakış Açısıyla İlgili Yansıtma Yapma"*** (f:42) ve ***"Yazı Yazma Pedagojisini Uygulama"*** (f:16) ✓ *"Ben Öğrenciyken"* çalışma kağıdına ilişkin içerik analizi bulgularında ortaya çıkan temalar: ***"Eğitim Ortamlarında Toplumsal Cinsiyete Dayalı Ayrımcılığı Deneyimleme"*; "*Yazı Yazma Pedagojisi"*** (f:90); ***"Eleştirel Düşünmede Zengin Perspektifler"*** (F:77); ***"Çözüm Üretme"*** (f:43) ve ***"Kendine Yönelik Eleştirel Bakış"*** (f:37)	
9. Uygulama	✓ Çevrimiçi ders ortamında öğrencilerin ortaya koyduğu etkileşimler: "***Bilişsel Buradalık"*** (f:14) ve "**Sosyal Buradalık"** (f:6) ve ***"Sessizlik"*** (f:3) ✓ "*Yazılı Metni Değerlendirme Formu*" ve öğrencilerin değerlendirme yazılarının içerik analizi bulgularında ortaya çıkan temalar; **"*Ölçüt Temelinde Değerlendirme Yapma*"** (f:265)**; *"Ölçüt Temelinde Değerlendirme Yapamama"*** (f:68); ***"Özgün Değerlendirme Yapma"*** (f:52) ve ***"Özgün Değerlendirme Yapamama"*** (f:5)	✓ ***"Argümanı-Diğer Materyali Ayırt Etme"*** *f*ormunun betimsel analiz rubriğinde ölçütleri karşılaması betimsel bulgular: ***Sonucu destekleyen kanıt ve gerekçeleri bulma"*** ölçütünü (f:30); "***girişi bulma***" ölçütünü (f:30); ***"tanımları bulma"*** ölçütünü (f:30); ***"açıklama&çıkarsamaları bulma"*** ölçütünü (f:22); ***"özetleri bulma***" ölçütünü (f:28) öğrenci doğru yanıtlamıştır. ***"Argümanı bulma"*** ölçütünü (f:21) öğrenci doğru, (f:7) öğrenci kısmen doğru yanıtlamıştır. ***"Arkaplan bilgisini***

	✓ 25 öğrencinin onayıyla kullanılan WhatsApp Yazışmalarının içerik analizi bulgularında ortaya çıkan temalar: *"**Üstbilişsel Öğrenme"*** (f:17); ***"Dönütün İşlevi"*** (f:16); ***"Bilgiye ve Kendine Yönelik Eleştirel Kavrayış"*** (f:18); ***"Değerlendirme Yapmada Kapsamlı Olmayan Kavrayış"*** (f:13); ***"Epistemik Yeterliklerde Eksiklikler"*** (f:7); "***Yazı Yazma Pedagojisini Uygulama*"** (f:4) ve ***"Perspektif Geliştirmede Zorluklar***" (f:4) şeklindedir.	***bulma"*** ölçütünü (f:24) öğrenci doğru, (f:6) öğrenci yanlış yanıtlamıştır. "***Farklı bakış açılarına yer verilip verilmediğini bulma***" ölçütü en sık yanlış yanıt verilen ölçüttür. Bu ölçüte (f:16) öğrenci yanlış, (f:14) öğrenci doğru yanıt vermiştir.

Tablo 34'te Dördüncü Eylem Döngüsünde toplanan verilerin içerik ve betimsel analiz bulgularına ilişkin özet bilgiler yer almıştır. Tablo 34'te ilk olarak öğrencilerin çevrimiçi ders ortamında ortaya koyduğu etkileşimlere bakıldığında Sekizinci Uygulamada iki; Dokuzuncu Uygulamada bir *ZOOM* oturumun yapıldığı görülmektedir. Her iki uygulamanın *ZOOM* oturumlarında "**Bilişsel Buradalık"** ve **"Sosyal Buradalık"** temalarının varlığı ve önceki döngüye göre bu temalara ait sıklık bilgilerinde bir artış olduğu görülmektedir.

Sekizinci Uygulama kapsamındaki "**Bilişsel Buradalık"** temalarına (her iki oturum için) yakından bakıldığında; öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamında *"kalıpyargıyı& ayrımcılığı ayırt edebildikleri"* (f:11), öğrenme ortamında "*varsayımları belirleyebildikleri*" (f:4); *"soru sordukları"* (f:2)&(f:2) ve öğrenme ortamına yönelik "*aktif katılım sağladıkları*" (f:2)&(f:7) görülmektedir. Dokuzuncu Uygulama kapsamındaki **"Bilişsel Buradalık"** temasına bakıldığında *"hazırladıkları çalışmaların örnek olarak sunulması"* (f:11), "*derse aktif katılım sağlama: yanıt verme*" (f:6) ve *"yorum yapma/soru sorma"* (f:2) kategorileri olduğu görülmektedir. Tüm bu tema ve temalar kapsamındaki kategorilere bakıldığında öğrencilerin kazandırılması hedeflenen ***"Tarafsız Olmayı Yaşama Geçirme"*** eleştirel düşünme becerisinin alt göstergelerinden "*önyargı ve kalıpyargıların farkında olma*" ile ilgili gelişim gösterdikleri ve çevrimiçi öğrenme ortamında etkin katılım sağladıkları söylenebilir.

Tablo 34'te yer alan diğer veri kaynağı öğrenci ürünleridir. Buna göre Sekizinci Uygulamada öğrenci ürünlerinden "*Vaka Analizi ve Siz Olsaydınız Ne Yapardınız?*" çalışma kâğıdının içerik analizinde belirlenen temalar: **"Önyargıların Aşılmasıyla İlgili Kişisel Tez İleri Sürme"** (f:79); **"Bakış Açısıyla İlgili Yansıtma Yapma"** (f:42)

ve **"Yazı Yazma Pedagojisini Uygulama"** (f:16) şeklindedir. Bu temalar kapsamındaki kategorilere bakıldığında **"Önyargıların Aşılmasıyla İlgili Kişisel Tez İleri Sürme"** (f:79) teması kapsamında *"Farklı Referans Çerçeveleri Önerme"* (f:27); *"Basit ve Yüzeysel Yaklaşım"* (f:23); *"Duygulara Hitap Etmeye Yönelik Yaklaşım"* (f:16) ve *"Rasyonel Yaklaşım"* (f:13) kategorileri yer almıştır. "**Bakış Açısıyla İlgili Yansıtma Yapma"** (f:42) teması kapsamında *"Anlamaya ve Dönüştürmeye Yönelik Kapsamlı Yaklaşım*" (f:16) kategorisi ve üçüncü tema olarak **"Yazı Yazma Pedagojisini Uygulama"** (f:16) teması belirlenmiştir. Bu tema ve kategorilerden yola çıkılarak *"Tarafsız Olmayı Yaşama Geçirme"* eleştirel düşünme becerisinin "*Başka bir bireyin konuya neden farklı baktığını açıklayabilme & Önyargı ve kalıpyargıların farkında olma*" alt göstergelerini karşılayabildikleri rahatlıkla söylenebilir. Dahası öğrenciler önyargıların aşılmasıyla ilgili farklı referans çerçeveleri önerebilmiş, anlamaya ve dönüştürmeye yönelik kapsamlı bir yaklaşım ortaya koymuştur. Bu noktada geliştirilmesi gereken noktalar *"Basit ve Yüzeysel Yaklaşım*" (f:23) kategorisi olarak görünmektedir.

Sekizinci Uygulamada içerik analiziyle analiz edilen diğer bir çalışma *"Ben Öğrenciyken"* çalışmasıdır. Çalışmanın içerik analizi bulgularına bakıldığında **"Eğitim Ortamlarında Toplumsal Cinsiyete Dayalı Ayrımcılığı Deneyimleme"; "Yazı Yazma Pedagojisi"** (f:90); **"Eleştirel Düşünmede Zengin Perspektifler"** (F:77); **"Çözüm Üretme"** (f:43) ve **"Kendine Yönelik Eleştirel Bakış"** (f:37) temaları belirlenmiştir.

Bu temalara yakından bakıldığında **"Eğitim Ortamlarında Toplumsal Cinsiyete Dayalı Ayrımcılığı Deneyimleme**" teması kapsamında *"Ayrımcılığa Uğrama"; "Verilen Tepki"* ve *"Ayrımcılık Deneyiminin İçeriği"* kategorileri yer almıştır. **"Yazı Yazma Pedagojisi"** (f:90) teması kapsamında "*Yazı Yazma Pedagojisini Uygulama"* (f:81); *"Yazı Yazma Pedagojisini Uygulayamama"* (f:9) kategorileri yer almıştır. "**Eleştirel Düşünmede Zengin Perspektifler"** (f:77) teması kapsamında "*Sorgusuz Kabullere Çoklu Bakış"* (f:67) ve "*Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine Duyarlı Bakış*" (f:10) kategorileri yer almıştır. **"Çözüm Üretme"** (f:43) teması kapsamında öğrenciler toplumsal cinsiyet eşitliğiyle ilgili *"Sınıf İçi Uygulamalara"* (f:23) ve "*Toplumsal Cinsiyet Eşitliğinin Dönüşümüyle"* (f:20) ilgili tezler ileri sürmüşlerdir. **"Kendine Yönelik Eleştirel Bakış"** teması kapsamında farklı boyutlarda deneyimledikleri sorgusuz kabullere yönelik yansıtma yapmışlardır. Bu tema kapsamında: "*Ailenin Uyguladığı Baskı ve İktidar Pratiklerini Fark Etme*" (f:14);

"*Cinsiyetçiliği Kabul Etmiş Olduğunu ve Yeniden Ürettiğini Fark Etme"* (f:8); *"Toplumsal Dayatma ve İktidar Pratiklerini Reddetme"* (f:5); *"Sorgusuz Kabule Dayalı Bir Durum Yaşamadığını Belirtme"* (f:4); *"Öğretmenlerin İktidar ve Ötekileştirme Pratiklerini Eleştirme"* (f:3) ve *"Hatalı Varsayımlarda Bulunma"* (f:3) kategorileri belirlenmiştir. *"Tarafsız Olmayı Yaşama Geçirme"* eleştirel düşünme becerisinin "önyargı ve kalıpyargıların farkında olma" alt göstergesiyle ilgili; bu çalışmada öğrencilerin içe yönelik eleştirel bakış açısıyla özeleştiri yapmaları ve kişisel "önyargı ve kalıpyargılar" üzerine yansıtma yapmaları istenmiştir. "Kendine Yönelik Eleştirel Bakış" teması öğrencilerin içe yönelik bir özeleştiri yaptığını, özeleştiri bağlamında taşıdıkları sorgusuz kabullerle ilgili samimi ve detaylı yansıtma yaptıklarını ortaya koymaktadır. Bu çalışmanın diğer bir işlevi Üçüncü Döngü sonunda "Eleştirel Düşünme Engelleri" ile "Yazı Yazma Pedagojisini Uygulayamama" temaları ve bu temalar kapsamındaki kategoriler aracılığıyla belirlenen zorlukları gidermek ve bu noktaları geliştirmektir. Bu hedef göz önünde bulundurulduğunda; "Sorgusuz Kabullere Çoklu Bakış" (f:67) ve "Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine Duyarlı Bakış" (f:10) kategorileri istenilen gelişimin gerçekleştiğini somut şekilde göstermektedir. Belirlenen tema ve kategoriler kapsamında geliştirilmesi gereken nokta *"Yazı Yazma Pedagojisini Uygulayamama"* (f:9) kategorisi olduğu görülmektedir. Aynı temaya ait sıklığın önceki döngüde (f:16) olduğu göz önünde bulundurulduğunda bu noktayla ilgili belirgin bir azalmanın olduğu söylenebilir.

Tablo 34'te Dokuzuncu Uygulamada öğrenci ürünlerinin içerik ve betimsel analiz edildiği görülmektedir. İlk olarak öğrenci ürünlerinin içerik analizi bulgularına bakıldığında **"Ölçüt Temelinde Değerlendirme Yapma"** (f:265); **"Ölçüt Temelinde Değerlendirme Yapamama"** (f:68); **"Özgün Değerlendirme Yapma"** (f:52) ve **"Özgün Değerlendirme Yapamama"** (f:5) temaları belirlenmiştir. Bu temalara yakından bakıldığında **Ölçüt Temelinde Değerlendirme Yapma"** (f:265) teması kapsamında *"İleri Sürülen Tez & Bakış Açısını Değerlendirme"* (f:101); *"Akıl Yürütme Dizisi & Bütünselliği Değerlendirme"* (f:65); *"Kuramsal Çerçeveyi Değerlendirme"* (f:61) ve *"Diğer Ölçütler Kapsamında Değerlendirme"* (f:36) kategorileri yer almıştır. **"Ölçüt Temelinde Değerlendirme Yapamama"** (f:68) teması kapsamında *"Diğer Ölçütler Kapsamında Değerlendirme Yapamama"* (f:27); "*Kuramsal Çerçeveyi Değerlendirememe*" (f:25) ve *"Belirsiz ve Muğlak İfadeler"* (f:16) kategorileri yer almıştır. "**Özgün Değerlendirme Yapma"** (f:52) teması kapsamında; *"Açık Kriter Belirleyerek Değerlendirme Yapma"* (f:35); *"Rasyonalist Epistemoloji"* (f:9) ve

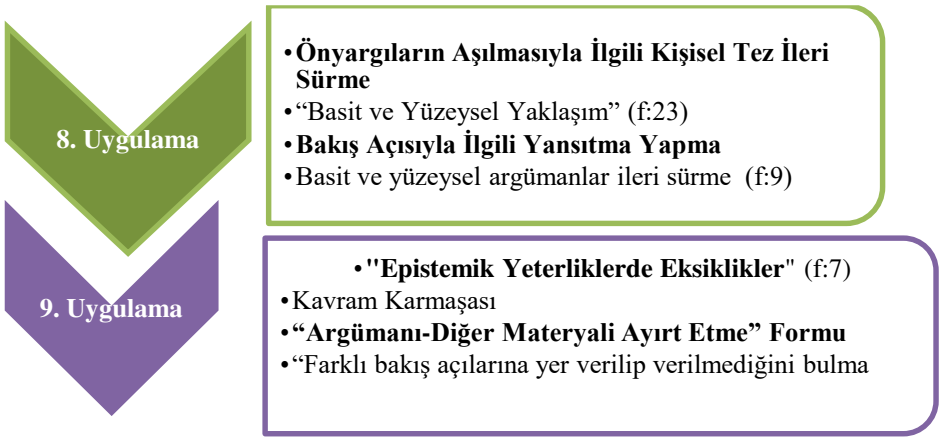
"Kapsamlı ve Derinlemesine Değerlendirme Yapma" (f:8) kategorileri yer almıştır. **"Özgün Değerlendirme Yapamama**" (f:5) teması kapsamında *"İdeolojik Bakış Açısıyla Değerlendirme" (f:3); "Argümanı Özetleme" (f:1) ve "Yazarın Argümanını Tekrar Etme"* (f:1) kategorileri yer almıştır. Belirlenen tema ve kategorilere genel olarak bakıldığında kazandırılması hedeflenen ilgili eleştirel düşünme becerisinin "Değerlendirme yaparken farklı bakış açılarını dikkate alabilmek" ölçütünün öğrencilerde geliştiği söylenebilir. Belirlenen kategorilerden *"İleri Sürülen Tez & Bakış Açısını Değerlendirme"* (f:101); *"Akıl Yürütme Dizisi & Bütünselliği Değerlendirme"* (f:65); *"Kuramsal Çerçeveyi Değerlendirme"* (f:61) ve *"Diğer Ölçütler Kapsamında Değerlendirme"* (f:36) kategorileri bu gelişimin varlığını ortaya koymaktadır. Kazandırılması hedeflenen ilgili eleştirel düşünme becerisinin diğer ölçütleri "Açık kriterler belirleyerek bunları sürekli kullanabilmek" ve "Yazılı bir metni, kullandığı kriterleri belirleyerek değerlendirebilmek" tir. "**Özgün Değerlendirme Yapma"** (f:52) teması ve kapsamındaki; *"Açık Kriter Belirleyerek Değerlendirme Yapma"* (f:35); *"Rasyonalist Epistemoloji"* (f:9) ve *"Kapsamlı ve Derinlemesine Değerlendirme Yapma"* (f:8) kategorileri bu iki ölçütün öğrencilerde geliştiğini bulgulamaktadır. Bu noktada **"Özgün Değerlendirme Yapamama**" (f:5) temasının sıklık bilgisinin oldukça az olması da dikkat çekicidir.

Tablo 34'te Dokuzuncu Uygulama kapsamında öğrenci ürünlerinin betimsel analiziyle ilgili *"Argümanı-Diğer Materyali Ayırt Etme" f*ormunun betimsel bulguları görülmektedir. Bu bulgulara bakıldığında; "*Sonucu destekleyen kanıt ve gerekçeleri bulma"* ölçütünü (f:30); "*girişi bulma*" ölçütünü (f:30); *"tanımları bulma"* ölçütünü (f:30); *"açıklama&çıkarsamaları bulma"* ölçütünü (f:22)**;** *"özetleri bulma*" ölçütünü (f:28) öğrenci doğru yanıtlamıştır. *"Argümanı bulma"* ölçütünü (f:21) öğrenci doğru, (f:7) öğrenci kısmen doğru yanıtlamıştır. *"Arkaplan bilgisini bulma"* ölçütünü (f:24) öğrenci doğru, (f:6) öğrenci yanlış yanıtlamıştır. "*Farklı bakış açılarına yer verilip verilmediğini bulma*" ölçütü en sık yanlış yanıt verilen ölçüttür. Bu ölçüte (f:16) öğrenci yanlış, (f:14) öğrenci doğru yanıt vermiştir. Bu çalışmanın Üçüncü Döngü sonunda **"Argümanı ve Diğer Materyali Ayırt Etmede Zorluklar"** teması aracılığıyla belirlenen eksiklikleri geliştirmek amacıyla uygulandığı dikkate alındığında öğrencilerin ölçütlerin birçoğunu karşılayabildiği ancak *"farklı bakış açılarına yer verilip verilmediğini bulma"* ölçütüyle ilgili bir sorun yaşadıkları görülmektedir.

Tablo 34'te yer alan diğer veri kaynağı dönüt ve ilgili eleştirel düşünme becerilerinin kazanımının değerlendirilmesi amacıyla; Dokuzuncu Uygulama

kapsamında 25 öğrencinin onayıyla kullanılan WhatsApp Yazışmalarıdır. WhatsApp Yazışmalarının içerik analizinden elde edilen temalar şunlardır: "**Üstbilişsel Öğrenme"** (f:17); **"Dönütün İşlevi"** (f:16); **"Bilgiye ve Kendine Yönelik Eleştirel Kavrayış"** (f:18); **"Değerlendirme Yapmada Kapsamlı Olmayan Kavrayış"** (f:13); **"Epistemik Yeterliklerde Eksiklikler"** (f:7); "**Yazı Yazma Pedagojisini Uygulama"** (f:4) ve **"Perspektif Geliştirmede Zorluklar**" (f:4) şeklindedir. Temalardan anlaşılacağı üzere öğrencilerin öğrenme seviyeleri üstbilişsel öğrenme seviyesindedir. Bu noktada dönütün oldukça işlevsel bir rol üstlendiği, öğrencilerin hem bilgiye hem kendilerine yönelik eleştirel bir kavrayış geliştirdikleri görülmektedir. Ayrıca bu gelişimle ilgili sıklık bilgileri önceki döngüye kıyasla artış göstermiştir. **"Değerlendirme Yapmada Kapsamlı Olmayan Kavrayış"** (f:13) teması önceki döngüye kıyasla artış göstermiştir. Öğrencilerde geliştirilmesi gerekli diğer noktalar; **"Epistemik Yeterliklerde Eksiklikler"** (f:7) ve **"Perspektif Geliştirmede Zorluklar"** (f:4) temaları aracılığıyla görülebildiği gibi sıklık bilgisi olarak oldukça düşüktür.

Dördüncü Eylem Döngüsünde ***"Tarafsız Olmayı Yaşama Geçirme"*** eleştirel düşünme becerisi kapsamında öğrencilerin zorlandığı ve geliştirilmesi gereken yeterlikleri içeren temalar Şekil 32'de gösterilmiştir.

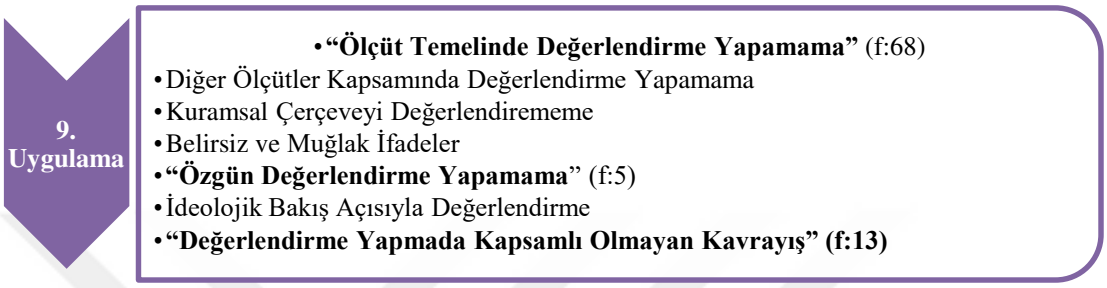


Şekil 32. "Tarafsız olmayı yaşama geçirme" eleştirel düşünme becerisinde geliştirilmesi gereken yeterlikleri içeren temalar ve kategorileri

Şekil 32'te ***"Tarafsız Olmayı Yaşama Geçirme"*** eleştirel düşünme becerisiyle ilgili öğrencilerin zorlandığı ve geliştirilmesi gerekli noktalar; 8 Uygulamada yapılan öğrenci ürünlerinin içerik analizi bulgularından elde edilen tema ve bu temaların

kategorileri ile 9. Uygulamada öğrenci kompozisyonlarının içerik ve betimsel analizi bulgularında yer alan temalar ve bu temaların kategorileri aracılığıyla gösterilmiştir.

Dördüncü Eylem Döngüsünde ***"Değerlendirme İçin Kriter Belirlemek: Değer ve Standartları Açıklığa Kavuşturmak"*** eleştirel düşünme becerisi kapsamında öğrencilerin zorlandığı ve geliştirilmesi gereken yeterlikleri içeren temalar Şekil 33'te gösterilmiştir.



Şekil 33. "Değerlendirme için kriter belirlemek: değer ve standartları açıklığa kavuşturmak" eleştirel düşünme becerisinde geliştirilmesi gereken yeterlikleri içeren temalar ve kategorileri

Şekil 33'te ***"Değerlendirme İçin Kriter Belirlemek: Değer ve Standartları Açıklığa Kavuşturma"*** eleştirel düşünme becerisiyle ilgili öğrencilerin zorlandığı ve geliştirilmesi gerekli noktalar; 9 Uygulamada öğrenci ürünlerinin ve WhatsApp Yazışmalarının içerik analizi bulgularından elde edilen tema ve bu temaların kategorileri aracılığıyla gösterilmiştir.

Dördüncü Eylem Döngüsünde ortaya çıkan sorunlara yönelik üretilen ve bir sonraki döngüye yansıtılan çözüm önerileri Şekil 34'te gösterilmiştir.

Süreçte Zorlanılan Noktalar İçin Çözüm Yolları

- Öğrencilerin sözlü ya da yazılı bir materyalin ele alındığı bakış açısını/bu materyalde yer alan farklı bakış açılarını belirleyebilmelerini geliştirmek üzere çevrimiçi tartışma oturumları düzenlemek ve bu yeterliği geliştirmelerini sağlamaya yönelik sorular ve yönergeler hazırlamak. Ayrıca tartışma oturumunda birbirlerinin bakış açısıyla ilgili sözlü yansıtma yapmalarını sağlamak.

- Eleştirel düşünmeye engel teşkil edebilecek kalıpyargı, önyargı ve ayrımcılık gibi öğeleri tanımalarını ve ayırt edebilmelerini sağlamaya yönelik çevrimiçi tartışma oturumlarında mülteci sorunu, kadın sorunu ve kadına yönelik şiddet konuları kapsamında bağlantılı sorular yöneltmek ve bu sayede kavramlar arasındaki bağlantıyı daha somut şekilde algılayabilmelerini sağlamak.
- Değerlendirme yapmada daha kapsamlı bir yaklaşım ortaya koyabilmeleri ve özgün değerlendirmeler yapabilmeleri amacıyla planlanan çevrimiçi tartışma oturumlarına araştırma yaparak katılmalarını sağlamak ve tartışma oturumlarında birbirlerinin ileri sürdükleri tezleri değerlendirmelerine yönelik bir tartışma programı izlemek.
- Çevrimiçi tartışma oturumlarında kapsamlı ve özgün tezler ileri sürebilmeleri amacıyla belirlenen konu kapsamında gerekli kuramsal araştırmayı yapmanın gerekliliğini vurgulamak ve bu kapsamda her bir konu başlığıyla ilgili öğrencilere tartışma oturumu öncesi okuma önerileri sunmak.

Şekil 35. Dördüncü eylem döngüsünde karşılaşılan sorunlar için üretilen çözümler

4.1.9. Beşinci Eylem Döngüsüne İlişkin Bulgular

Beşinci Eylem Döngüsünde ***"Eleştirel Düşünme Sistematiğini Dinlediklerine ve Konuşmalarına Uyarlama"*** amacıyla eyleme geçilmiştir. Bu genel hedef kapsamında ele alınan eleştirel düşünme becerileri ise sürecin başlangıcından itibaren ele alınan tün eleştirel düşünme becerileridir *("Bilginin Güvenirliğini Sorgulama"* eleştirel düşünme becerisi hariç). Tartışma oturumlarından elde edilen veriler içerik analiziyle analiz edilmiştir.

Beşinci Eylem Döngüsü kapsamında **Onuncu Uygulama** gerçekleştirilmiştir.

4.1.9.1. Uygulama 10

Onuncu Uygulamada ***"Eleştirel Düşünme Sistematiğini Dinlediklerine ve Konuşmalarına Uyarlama"*** amacıyla üç ayrı çevrimiçi tartışma oturumu yapılmıştır. Tartışma oturumlarında öğrencilerin özgün tezler ileri sürebilmeleri, bu tezleri gerekli kanıt, açıklama ve farklı bakış açılarına yer vererek yapılandırabilmeleri geliştirilmeye çalışılmıştır. Diğer bir ifadeyle öğrencilerin uygulama boyunca kullandıkları eleştirel düşünme sistematiğini konuşmalarına uyarlayabilmeleri hedeflenmiştir.

Onuncu Uygulama kapsamında gerçekleştirilen üç ayrı çevrimiçi tartışma oturumunun içerik analizine dayalı bulguları bu bölümde ele alınmıştır.

"Çevrimiçi Tartışma Oturumları"

1. Çevrimiçi Tartışma Oturumu: Mülteci Sorunu

Onuncu Uygulama kapsamında *mülteci sorunuyla* ilgili yapılan çevrimiçi tartışma oturumunun içerik analizi bulguları Tablo 35'te gösterilmiştir.

Tablo 35.

Onuncu Uygulama: I. Çevrimiçi Tartışma Oturumu (Mülteci Sorunu) İçerik Analizi Bulguları

Temalar	Kategoriler	Alt Kategoriler	f
Kişisel Perspektif Geliştirme (f:66)	İleri Sürdüğü Tezi Yapılandırma (f:51)	Yorumlarında kanıt- sebep & açıklama kullanmak	21
		Kişisel deneyimler ile bağlantıları kanıt sunmak için bütünleştirmek	13
		Yorumlarında ek okumaları &kanıtları bütünleştirmek	12
		Olgusal yargılara yer vermek	5
	Belirgin Bakış Açısı İçerisinde Özgün Tez İleri Sürme (f:10)	Mülteci politikasını eleştirme	3
		Realist yaklaşım & entegrasyonun gerekliliğini vurgulama	3
		Pragmatist /faydacı yaklaşım	2
		İnsan hakları temelli yaklaşım	2
	Yeni Referans Çerçevesi Edinme		5
Değerlendirme Yapma (f:38)	Sosyal Etkileşime Dayalı Değerlendirme (f:24)	Bakış açısının temelindeki bilgilere şüpheyle bakma	13
		Başkasının görüşüne değinme & onaylama	6
		Başkasının görüşlerini özetleme	5
	Eleştirel Düşünme Sistematiği Temelinde Değerlendirme (f:10)	Başkasının ortaya attığı ifadeyi eleştirel düşünme sistematiği temelinde değerlendirme	10
	Teorik Çerçeveyi Farklı Boyutlarıyla Değerlendirme		4
Tarafsız Olmayı Yaşama Geçirme (f:30)	Önyargıların Farkında Olma ve Önyargısız Olma Çabası (f:14)	Önyargısız olma yaklaşımı	6
		"Mülteci Sorunu" na tarafsız olduğunu vurgulama	6
		Olumsuz algının genelleme ve ayrımcılığa neden olduğunu belirtme	2
		Bakış açısının temelindeki sebepleri belirleyebilme	8

	Bakış Açısının Temelindeki Sebepleri Belirleme (f:11)	Üstbilişsel yorumlar yapma	3
	Genellemeci İfadeler Kullanmaktan Kaçınma (f:5)	Genellemeci yaklaşımdan uzak durma	3
		Farklı perspektiflerden değerlendirme yapma	1
Kişisel Perspektif Geliştirememe (f:10)	Konuyla İlgili Sebep ve Ayrıntılar Bilgisine Sahip Olmamak (f:8)	Konuyla ilgili açıklama/çıkarsamaya yer vermemek	4
		Araştırma yapmadan kulaktan dolma bilgilerle konuşmak	3
		Belirsiz ve muğlak ifadeler kullanmak	1
	Özgün Tez İleri Sürememe		3
Önyargı & Ayrımcılığa Dayalı Yaklaşım (f:7)	Milliyetçi Bakış Açısıyla Değerlendirme Yapma		4
	Önyargılı Yaklaşım Sergileme		2
	Toplumsal Cinsiyet Ayrımcılığına Dayalı Görüş Belirtme		1
Değerlendirme Yapamama (f:5)	Ele Aldığı Boyutu Basit Cümlelerle Geçiştirme		3
	Bakış Açısının Temelindeki Sebepleri Belirleyememe		2

Tablo 35'te Onuncu Uygulama kapsamında I. çevrimiçi tartışma oturumuna (*mülteci sorunu*) ilişkin içerik analizi bulguları yer almıştır. Buna göre belirlenen temalar şunlardır: **"Kişisel Perspektif Geliştirme"** (f:65); **"Değerlendirme Yapma"** (f:38); **"Tarafsız Olmayı Yaşama Geçirme"** (f:30); **"Kişisel Perspektif Geliştirememe"** (f:10); **"Önyargı & Ayrımcılığa Dayalı Yaklaşım"** (f:7); **"Değerlendirme Yapamama"** (f:5).

"Kişisel Perspektif Geliştirme"

Tablo 35'te yer alan birinci temaya bakıldığında **"Kişisel Perspektif Geliştirme"** (f:65) teması olduğu görülmektedir. Bu temanın kategorileri; ***"İleri Sürdüğü Tezi Yapılandırma"*** (f:51); ve ***"Belirgin Bakış Açısı İçerisinde Özgün Tez İleri Sürme"*** (f:9) ve ***"Yeni Referans Çerçevesi Edinme"*** (f:5) şeklindedir.

"İleri Sürdüğü Tezi Yapılandırma" (f:51) kategorisine bakıldığında öğrencilerin "yorumlarında kanıt- sebep & açıklama kullandıkları" (f:21); "kişisel deneyimler ile bağlantıları kanıt sunmak için bütünleştirdikleri" (f:13); "yorumlarında ek okumaları &kanıtları bütünleştirdikleri" (f:12) ve "olgusal yargılara yer verdikleri" (f:5) görülmektedir.

"Yorumlarında kanıt- sebep & açıklama kullanmak" (f:21) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Hocam, yüzde 71 gibi bir oran sınır kapılarının açılmasını destekliyor. Ama şöyle bir şey de var hocam, biz onlara gidin desek, ve bizden giderlerse ve sonrasında AB kabul etmezse, bir yer kabul etmezse ve bize dönerlerse... İlber Ortaylı şunu diyor ki, o zaman bizim için daha sorun olacak. Çünkü bize bilenmiş olarak gelecekler. Bunları da hesaba katmamız gerekiyor aslında. Peki ne yapabiliriz? İlber Ortaylı hocanın dediğine göre tüm yapılabilecek şey düzenlemek. Nasıl düzenleyeceğiz? Düzenlemeyle ile iki tarafın da düzenlenebileceğine inanıyorum" **K4**

"Kişisel deneyimler ile bağlantıları kanıt sunmak için bütünleştirmek" (f:13) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Evet, hocam, sadece gezen derken.. kendi görüşümü söyleyeyim hocam. Mesela biz bir ay önce akrabalarla oturduğumuzda, soyağacımız şeyden geldiği olarak gözüküyordu, Gümüşhane'den. Bunu sordum amcalarıma, yani babamın amcalarına, baya yaşça büyükler mesela.. Onlar da Kurtuluş Savaşı zamanında geldiklerini söylediler. Buralar daha sakin olduğu için.. Yani dedelerinden. Mesela onlar da o halde savaştan kaçmış oluyorlar hocam! Eğer bu bakış açısıyla bakarsak. O dedemin kız çocukları varmış, erkek çocuğu yokmuş, 4 tane kız çocuğu ve eşini getirmiş buraya ailesiyle beraber. Mecburiyetten yani… Empati kurarak bakmamız gerekiyor bence. Mecburiyetlerine bakmamız gerekiyor" **K2**

"Yorumlarında ek okumaları &kanıtları bütünleştirmek" (f:12) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"*Ben de örnek verebilir miyim? Hocam zaten, Homohonicus deniliyor ya Hocam, "insan insanın kurdudur". Burada Piyanist filminden örnek vermek istiyorum. Yahudi, üzerinde Alman montu var, ateş edecekler, "durun ateş etmeyin diyor, ben Yahudiyim", "neden Alman montu giyiniyorsun, çünkü üşüyorum" diyor. Burada aslında şöyle bir metafor yaptığınızda Alman montu onu ısıtan bir şey. Biz de aslında Suriyelilere bunu yaparsak hocam, onları ısıtırsak, üşümezler ve sorun ortadan kalkar diye düşünüyorum hocam*" **K4**

"Olgusal yargılara yer vermek" (f:5) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"*Hocam biz Suriyelileri çok plansız bir şekilde ülkemize aldık. Bunun, bu durumun bu şekle geleceğini düşünmedik ve Suriyelilerin, o zamanki verilere göre yüzde 57'sini Türkiye almış. Bu da çok büyük bir sayı ve Türkiye Suriyelilere çok büyük miktarda ekonomik açıdan para harcadı. Birleşmiş Milletler İnsani Yardım Ofisinin verilerine göre de 8 trilyona yakın bir para. Bu çok büyük bir miktar, ekonomik açıdan çok yüksek bir miktar ve dış yardımlardan sadece 400 milyon dolar para aldığını görüyoruz. Bu ekonomik açıdan çok büyük bir miktar ve şu anda bu durum devam ediyor. Suriyeliler hakkında bir plan program hala yok. Ne olacağı hiçbir şekilde belli değil*" **K9**

"Belirgin Bakış Açısı İçerisinde Özgün Tez İleri Sürme" (f:9) kategorisine bakıldığında öğrencilerin "mülteci politikasını eleştirdikleri" (f:3); "realist yaklaşım" içerisinde, "entegrasyonun gerekliliğini vurguladıkları" (f:3); "pragmatist" (f:2) ve "insan hakları temelli" (f:2) yaklaşımlar sergiledikleri görülmektedir.

"Mülteci politikasını eleştirme" (f:3) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Bu süreç daha iyi yönetilebilirdi, nasıl denir, yani siyasi olarak fazla iyi yönetilmediğini düşünüyorum hocam yani... çok dağınık bir şekilde aldığımızı düşünüyorum. Yani bu süreci yönetemediğimizi düşünüyorum ama almak zorundaydık yani insanlık olarak kendi kültürümüzün gereği olarak kalmak zorundaydık. Ben Suriyelileri neden aldık demiyorum ama Suriyelilere neden bunları yapıyoruz diye diyebiliyorum yani. Bunu da demeseydik keşke diyorum" **K2**

"Realist yaklaşım & entegrasyonun gerekliliğini vurgulama" (f:3) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Bir savaş olgusu var var hani evlerinden oldular, kendi kültürlerinden, kendi yaşayıp doğup büyüdüğü yerden zorla ya da mecburen başka ülkelere göç etmek zorunda kaldılar. Sığınmak zorunda kaldılar. Bir de onların yerine koymak lazım insan kendini onların yerine koyması lazım. Sonuçta Türkiye'de birçok zorluklar yaşadıklarını… Ben düşünüyorum hani eğitim, sağlık toplumla kaynaşamıyorlar, çocuklar okullara

gidemiyor, dil sorunu en önemli problemlerden biri zaten. Toplumla kaynaşamamalarının sebebi de dil problemi olduğunu düşünüyorum ben" **K7**

"Pragmatist /Faydacı Yaklaşım" (f:2) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"*Aynı durumda biz olsak; bize sahip çıkan olmaz mesela hocam. Çünkü bizim destekçimiz fazla yok şu an dünyada. Çünkü biz liderlik rolünü üstlenmeye çalışıyoruz şu an dünyada ve hatta bulunduğumuz coğrafyada. Bu yüzden bizim fırsattan yararlanmamız lazım. Her türlü fırsatı değerlendirmemiz lazım. Şu an o konumdayız bence*" **K1**

"İnsan hakları temelli yaklaşım" (f:2) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"*Orda empati kurarsa şöyle bir şey, eşi ve çocuğu olan bir insan açısından düşünmek gerekirse, hiç bilmediği bir toprak ve bir toprağa bir ülkeye eşini çocuğunu… Evet, eşini çocuğunu gönderirse bunun aklında kalabilecek bir şey olur, hani güvenlik? Güvenli mi? Başına bir iş gelir mi? Bu şekilde düşünebilir. Bu yüzden sürekli onlara sahip çıkmak için, eşiyle ve çocuğuyla gelebilir bence. Bu bilinçle gelebilir ya da ne olursa olsun hocam canı için de bir insan kaçıp gelebilir bence*" **K5**

"Yeni Referans Çerçevesi Edinme" (f:5) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Ben K4'ten aldım. İlber Ortaylı'nın açıklamasını vermişti ya, benim için farklı olmuştu, hani belki hiç düşünmemiştim şimdiye kadar. O insanların hiç beklemediği, dışlanmış bir şekilde gönderirsek, onların tekrardan bize dönüşü olunca, bu sefer de çok kötü bir durum, tam tersi bir tepkiyle dönüş yapacaklar. Bence bu farklı bakış açısıydı. Ben hiç böyle düşünmemiştim. Terör de değil, mesela bu insanları Avrupa kullanabilir. Faydalı bir şekilde, belki içinden bir tanesi Suriyeli bir bilim adamı çıkacak, grip aşısı, örnek veriyorum, günümüzdeki bir aşıyı bulacak. Belki telif hakkı olarak diyecek ki Türkiye'ye vermeyin. Türkiye beni dışlamıştı zamanında, diyebilir bunu" **K1**

“Değerlendirme Yapma”

Tablo 35’te yer alan ikinci temaya bakıldığında **“Değerlendirme Yapma”** (f:38) teması olduğu görülmektedir. Bu temaya ait kategoriler ***“Sosyal Etkileşime Dayalı Değerlendirme”*** (f:24); ***“Eleştirel Düşünme Sistematiği Temelinde Değerlendirme”*** (f:10) ve ***“Teorik Çerçeveyi Farklı Boyutlarıyla Değerlendirme”*** (f:4) şeklindedir.

“Sosyal Etkileşime Dayalı Değerlendirme” (f:24) kategorisine bakıldığında öğrencilerin “bakış açısının temelindeki bilgilere şüpheyle baktıkları” (f:13); “başkasının görüşüne değindikleri & onayladıkları” (f:6) ve “başkasının görüşlerini özetledikleri” (f:5) görülmektedir.

“Bakış açısının temelindeki bilgilere şüpheyle bakma” (f:13) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

Araştırmacı: *K9'un bakış açısının altındaki temel nedenler ne olabilir?*
K2: *Hocam ben herkesin aslında olan yani şu an günümüzde yaşadıklarımız, bizi aslında devletimizin biraz da bilgilendirmemesi mi diyebiliriz ya da yanlış bilgilendirmesi mi diyebiliriz. Ortalıkta çok fazla dolaşan yanlış bilgiler var. Mesela yani bunlardan dolayı mı diyebiliriz mesela arkadaşımızın sunduğu kanıtlar da mesela aslını yansıtmıyor olabilir. Şu an biz onu araştırmadan doğru diyemeyiz Mesela yani görmeden. O yüzden yani çok fazla bilgi kirliliği var. Şu an günümüzde yaşadıklarımız yani, herkesin”*

“Başkasının görüşüne değinme & onaylama” (f:6) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

“Hocam, benim o konuda şöyle düşünüyorum bazı noktalarda K1'e de K2'ye de katılıyorum. K2’nin dediğine şu noktada katılıyorum, düzenli bir şekilde, siyasi bir şekilde yönetilemediler. Yönetmek derken hani buraya alındıklarında siyasi bir düzen içerisinde alınmadılar, dağınık bir şekilde alındılar. K1, siyasal açıdan şey dedi ya bizim için avantajları olabilir dedi, bu noktada katılıyorum” **K3**

“Başkasının görüşlerini özetleme” (f:5) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

“K3, güvenliğimizi tehdit altında olmasını, rahatsızlığımızın bozulmasına ve işsizliğin artmasından bahsetti ve bunun nedenini genelde haberlerde kötü örneklerle karşılaşmamız olduğunu söyledi. Bu konuda hak veriyorum. Gerçekten kötü örnekler çok fazla gösteriliyor bizde, hümanistlik dedi az önce bir arkadaşım ama bu hümanistlik değil” **K4**

"Eleştirel Düşünme Sistematiği Temelinde Değerlendirme" (f:10) kategorisine bakıldığında öğrencilerin "başkasının ortaya attığı ifadeyi eleştirel düşünme sistematiği temelinde değerlendirdikleri" (f10) görülmektedir.

"Başkasının ortaya attığı ifadeyi eleştirel düşünme sistematiği temelinde değerlendirme" (f10) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

K1: *Hocam K2 arkadaşımı şey yapabilirim..*
Araştırmacı: *K2'nin söylediklerinde, sence argüman var mıydı?*
K1: *K2'nin söylediği; bizim onları çok da istemediğimizi söyledi. Açıkçası yani onlar da tam bize sorulmadı, vardı. Onlara soruluyor sığınmacılar olarak, bizim de onları çok da kabul etmediğimizi, o sürecin çok yanlış yönetildiğini söyledi. Bence argüman. Kanıtı, o toplumla iyi kaynaştırılamaması, toplumda insanların ve Suriye mültecileri sıkıntı yaşadıklarını söylemişti bunu kanıt olarak, sonuçta.*
Araştırmacı: *K2, sen K1'in bu söylediklerini söyledin mi?*
K2: *Evet söyledim Hocam.*

"Teorik Çerçeveyi Farklı Boyutlarıyla Değerlendirme" (f:4) kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Mülteci halk açısından hocam tam bir dram diyebilirim. Yani hem kabul edilmeme hem dışlanma hem dolandırılma. Ya insanların her türlü sıkıntı çektiği bir dönem. Uluslararası ise bunları, hani benim dediğim gibi, ilk konuşmamda söyledim gibi, devletler hep kendi çıkarlarına kullanma; uluslararası ilişkilerde kullanma… Başka ülkeler bunların tabii ki Türkiye'de kalmasını ister. Bu kadar 6 milyon insan külfetini Almanya veya diğer devletler almaktansa Türkiye kendi alsın der. Bence burada en zor sıkıntılı yaşayan yerel halk. Bizim kendi halkımız arada kalıyor yani acısak mı yoksa yardım mı etsek yoksa onları dışlasak mı? Tam bir muammadayız. Çünkü bir yandan bir bakıyoruz. Bir yazı geçiyor elimize, iyi bir şey yani, bu insanlara yardım etmeliyiz. Bir anda başka bir yazı geçiyor ya da bir konuşma. Bir yandan tamamen tersine dönmüş bir basın karşımıza çıkıyor; 'bu insanlar kötü, bir an önce gitmeli', yani her kafadan bir ses çıkıyor " **K1**

"Tarafsız Olmayı Yaşama Geçirme"

Tablo 35'te yer alan üçüncü temaya bakıldığında **"Tarafsız Olmayı Yaşama Geçirme"** (f:30) teması olduğu görülmektedir. Bu tema kapsamında "***Önyargıların Farkında Olma ve Önyargısız Olma Çabası***" (f:14); "***Bakış Açısının Temelindeki***

Sebepleri Belirleme*"** (f:11); *"**Genellemeci İfadeler Kullanmaktan Kaçınma" (f:5) kategorileri yer almıştır.

"***Önyargıların Farkında Olma ve Önyargısız Olma Çabası*"** (f:14) kategorisine bakıldığında öğrencilerin "önyargısız olma yaklaşımı" (f: 6) sergiledikleri; "Mülteci sorunu" na tarafsız olduklarını vurguladıkları" (f:6) ve "olumsuz algının genelleme ve ayrımcılığa neden olduğunu belirttikleri" (f:2) görülmektedir.

"Önyargısız olma yaklaşımı" (f:6) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Bireysel olarak bize şimdiye kadar bir zararları olmadı, yani bizim insanımız da biraz daha iyimser davranabilse onların bir zararı olmayacağını düşünüyorum açıkçası. Ama sonuçta hiç tanımadığım bir kültür, fazla aşina olmadığımızdan, Aslında aşina olduğumuz ama fazla duymadığımız bir dil, sokaklara baktığımızda mesela Nevşehir'in, şehrin ara sokaklarında Arapça tabelalar görebilirsiniz yani. Birden Arapça tabelalar ya da hastanelerde olsun, emniyet binasında olsun. Arapça yazılar var mesela. Kuralları Arapçada yazılıyor artık, mecburen. Yani ben neden Arapça yazılıyor demiyorum. Çünkü buradan Göreme'ye gittiğinizde İngilizce yazılar da var. Biz onlardan rahatsızlık duymuyorsak, Arapça'dan da rahatsızlık duymamamız gerekiyor bence" **K2**

"Mülteci Sorunu" na tarafsız olduğunu vurgulama" (f:6) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Ben hala aynı görüşteyim, nötür. Zaten hepimiz olumlu ve olumsuz yönlerinden, genel olarak aynı şey etrafında konuştuk, sürekli aynı şeylerden bahsettik. Bizim sunumumuza bağlı bence onların iyi ya da kötü olması. Genel sonuç ta buna çıkıyor bence. Sadece K4'ün verdiği İlber Ortaylı örneği güzeldi, o düşünce yeni olarak onu düşündüm. Onun dışında hala nötürüm şu an" **K6**

"Olumsuz algının genelleme ve ayrımcılığa neden olduğunu belirtme" (f:2) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Yani K2'nin de dediği gibi bildiğimiz şeylerdi aslında hani, tamam kötü olarak görüyoruz ama bu birkaç tane kişinin işte az önce de söylediğim gibi haberlere

yansımasıyla belki de gelen bir algı. Tamamına tüm mültecilere genellememek gerekiyor" **K3**

"***Bakış Açısının Temelindeki Sebepleri Belirleme*"** (f:11) kategorisine bakıldığında öğrencilerin "bakış açısının temelindeki sebepleri belirleyebildikleri" (f:8) ve "üstbilişsel yorumlar yaptıkları" (f:3) görülmektedir.

"Bakış açısının temelindeki sebepleri belirleyebilme" (f:8) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

K5: *Çözüm odaklıydı, hepimiz hatta herkes de gelmeme taraftarı. Geldikten sonra çözüm odaklı K4. Bazı şeylerin halledilebileceğini düşünüyor, kalsalar dahi, gitmeseler dahi halledilebileceğini düşünüyor.*
Araştırmacı: *Sence bakış açısının altında birtakım sebepler var mıdır? Bu sebepler neler olabilir?*
K5: *K4, bence hümanist yaklaşıyor, Tedx konuşmasındaki bir mültecinin "hani ben mülteci olarak doğmadım" sözleri bence hümanist yaklaştığını gösteriyor. O yüzden dolayı"*

"Üstbilişsel yorumlar yapma" (f:3) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Hocam ben olumluydum bence. Hocam örnek verdiğim Ravdanur gibiler mesela. Dedim ki hocam, kız gelmiş, siyaset bilimi okuyor, uluslararası yerlerde konuşmalar yapıyor. Bizim ülkemize zenginlik kattığını düşünüyorum, dedim" **K4**

*"**Genellemeci İfadeler Kullanmaktan Kaçınma"*** (f:5) kategorisine bakıldığında öğrencilerin "genellemeci yaklaşımdan uzak durdukları" (f:4) ve "farklı perspektiflerden değerlendirme yaptıkları" (f:1) görülmektedir.

"Genellemeci yaklaşımdan uzak durma" (f:4) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"O yüzden benim katılmadığım düşünceler var sadece. İki tane vardı, birisi mesela az önce söylenen. 'Suriyelilerin içine kapanık olduğunu' söylemişlerdi mesela. Suriyeli

olarak şey yapmamıza gerek yok, direk mülteci olarak alalım. Yani sonuçta kaşındakinin dilini bilmiyorsun, onun kültürüne ait değilsin, yani onunla zaten sosyalleşme kuramazsın kolay kolay. Yani o yüzden.. Mesela bizim bir işimiz olmuştu, ben dört tane falan Afganlı işçi götürmüştüm bir yere. Yani gidene kadar arabada hiçbir şey konuşmadılar. Ben mesela sorular soruyordum, abi böyle, benden mesela 10 yaş büyük ama abi kelimesinin anlamını bildiğini düşünmüyorum. "Abi böyle, abi böyle"... Sadece sorduğum soruya cevap verdi. Yani onların konuşmaları bizim konuşmalarımıza uyuşmadığı için konuşamıyorlar yani. Kendileri aslında konuşmak isterler yani. Biz kırk dak. bir yolculuk yaptık mesela, yani orda sıkılır insan, illaki bir şeyler söylemek ister, ama o çekiniyor sonuçta, bana kızar mı? Beni işten çıkarır mı? veya dışarda beni yanlış anlar mı diye çekinirler yani hocam mesela" **K2**

"Farklı perspektiflerden değerlendirme yapma" (f:1) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Benim de görüşüm hala değişmedi ben de nötürüm, onlara hak verdiğim yönler de var, onlara hak vermediğim yönler de var. Şu açıdan, sonuçta onlar isteyerek gelmediler buraya. Bu konuda katılıyorum, kimse ülkesinden isteyerek ya da zorla ya da savaş sebebinden dolayı terk etmek istemez. Katılmadığım yerlerim şu şekilde; ülkemiz açısından düşününce ekonomimize zarar verdiklerini düşünüyorum hani, gelişmekte olan bir ülkeyiz, kendimize yetemediğimizi düşünüyorum ben. Açıkçası bir de ayrıyetten Suriyeliler, mülteciler var. Bu şekilde ben hala nötürüm hocam, suriyeliler konusunda" **K7**

"Kişisel Perspektif Geliştirememe"

Tablo 35'te yer alan dördüncü temaya bakıldığında **"Kişisel Perspektif Geliştirememe"** (f:10) teması olduğu görülmektedir. Bu tema kapsamında "***Konuyla İlgili Sebep ve Ayrıntılar Bilgisine Sahip Olmamak***" (f:8) ve "***Özgün Tez İleri Sürememe***" (f:3) kategorileri yer almıştır.

"***Konuyla İlgili Sebep ve Ayrıntılar Bilgisine Sahip Olmamak***" (f:8) kategorisine bakıldığında öğrencilerin yorumlarında "konuyla ilgili açıklama/çıkarsamaya yer vermedikleri" (f:4); "araştırma yapmadan kulaktan dolma bilgilerle konuştukları" (f:3) ve "belirsiz ve muğlak ifadeler kullandıkları" (f:1) görülmektedir.

"Konuyla ilgili açıklama/çıkarsamaya yer vermemek" (f:4) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"*Savaş durumları bittiğinde 10 yıl gibi bir süreden bahsediyoruz 2011 yılından beri. Çok uzun bir süre. Savaş durumları şu an ilk zamanlarki gibi değil.. Dönebilirler de dönmek isteseler, yani mülteci kavramı belli bir savaştan ya da bu tarz durumlardan kaçmak için ya da o savaş bitene kadar barınma, bunu kapsıyor. Ama ilk zamanlarki gibi olmamasına rağmen onlar da bir kalıcılık oluştu, bunu biz yaptık, biz sağladık onlara"* **K6**

"Araştırma yapmadan kulaktan dolma bilgilerle konuşmak" (f:3) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Mülteciler açısından bakılınca da yani hiç kimse bu durumda olmak istemez, mecbur geliyorlar zaten. Bize de mecburen geliyorlar başkalarına da mecbur gitmek zorunda kalıyorlar ama gittikleri yerde nankörlük yapılmamasını düşünüyorum ben. Yani elimizden gelen her türlü ekonomik yardımı veriyoruz bence; ki kendi yoksullarımız bizim, sokakta yatan bir sürü yani yaşlımız gencimiz varken bu kadar fazla yardım yapmamız bile bence çok çok büyük bir şey, fedakarlık" **K8**

"Belirsiz ve muğlak ifadeler kullanmak" (f:1) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"O noktada değerlendirecek olursak genelde mülteciler daha gelişmişlik düzeyi, hani orta veya düşük ülkelere gidiyorlar. Hani gelişmişlik düzeyi yüksek ülkelere daha çok mesala göçmen olarak alıyorlar. İşte onları çağırıyorlar veya belgelerle girebiliyorlar diğer ülkelere. Şimdi bu noktada göçmenleri, hani gittiklerinde şey yapabiliriz, onları organize etmek daha kolay olur ama mültecileri yani gelişmişlik düzeyi az olan mültecilerde belge falan olmadığı için onları organize etmek daha zor olur devletler açısından. "Göç ettikleri ülkeler" onları organize etmek daha zor olduğu için olumsuzluklarla karşılaşmak daha çok şey olacaktır" **K3**

"***Özgün Tez İleri Sürememe***" (f:3) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Göç ettikleri ülke açısından bakınca da yani hocam hiç kimse gittiği bir yeri beğenmiyor. Yurt dışına da gitse, sadece Türkiye için değil, gidip Almanya'da da bir mülteci bulsak, o da gittiği yeri beğenmiyor. Herkes gittiği yerden şikayetçi. O yüzden hayırlısını diliyorum" **K8**

"Önyargı & Ayrımcılığa Dayalı Yaklaşım"

Tablo 35'te yer alan beşinci temaya bakıldığında **"Önyargı & Ayrımcılığa Dayalı Yaklaşım"** (f:7) teması olduğu görülmektedir. Bu tema kapsamında ***"Milliyetçi Bakış Açısıyla Değerlendirme Yapma"*** (f:4); ***"Önyargılı Yaklaşım Sergileme"*** (f:2) ve ***"Toplumsal Cinsiyet Ayrımcılığına Dayalı Görüş Belirtme"*** (f:1) kategorileri yer almıştır.

"Milliyetçi Bakış Açısıyla Değerlendirme Yapma" (f:4) kategorisiyle ilgili öğrenci yorumu şu şekildedir:

"*Ülkemizin çoğu zorluklarla savaştığını, hani bugünlere nasıl geldik dersek savaşarak geldiğimizi söylüyoruz biz sürekli. Suriyelilerin bunu yapmayıp kaçıp geldiklerini düşünerek onlara karşı bir olumsuz düşünce içerisindeyiz"* **K9**

"Önyargılı Yaklaşım Sergileme" (f:2) kategorisiyle ilgili öğrenci yorumu şu şekildedir:

"Gidip kendilerini geliştirebileceklerini düşünüyorum ama yaptıkları yani gördüğümüz bazı nankörlüklerden dolayı da olumsuz olarak düşünüyorum ki yapılan çoğu şey bence gerçekten nankörlük. Yani fedakarlık yapıyoruz ama onlar bunların çoğunu görmüyorlar ve daha hala başka bir yabancı birileriyle konuştukları zaman bizim hakkımızda kötü kötü şeyler söylüyorlarmış. Ben de bunu yediremiyorum galiba, kötülemesinler istiyorum, o yüzden biraz şey oluyor, olumsuzum gibi duruyorum ama nötürüm hocam" **K8**

"Toplumsal Cinsiyet Ayrımcılığına Dayalı Görüş Belirtme" (f:1) kategorisiyle ilgili öğrenci yorumu şu şekildedir:

"Bu geçen senelerde çok büyük bir olay olmuştu. Suriyeliler bayram için şeye gitmişlerdi, memleketlerine geri dönmüşlerdi. Yani eğlenmek için gidip niye normal zamanda

gidemiyorlar falan diye baya olay olmuştu. Ben de aynı düşüncedeyim yani madem bayramda gidiyorsun normalde de gidebilirler diye düşünüyorum ki gelenlerin hepsi, hani çocuk olur kadın olur amenna. Onları zaten her türlü her yardım yapılır, ama savaşabilecek erkeklerin ülkeye gelip de burada yani gidip orada burada boş boş gezmeye falan gerçekten fazlasıyla can sıkıcı bir durum ama yani artık olan oldu, yapabileceğim bir şey yok inşalla" **K8**

"Değerlendirme Yapamama"

Tablo 35'te yer alan altıncı ve son temaya bakıldığında **"Değerlendirme Yapamama"** (f:5) teması olduğu görülmektedir. Bu tema kapsamında ***"Ele Aldığı Boyutu Basit Cümlelerle Geçiştirme"*** (f:3) ve ***"Bakış Açısının Temelindeki Sebepleri Belirleyememe"*** (f:2) kategorileri yer almıştır.

"Ele Aldığı Boyutu Basit Cümlelerle Geçiştirme" (f:3) kategorisiyle ilgili öğrenci yorumu şu şekildedir:

"*Hocam bir de mültecilerin açısından, mesela evimizden ayrı kaldığınızda geldiğimizde "oh be insanın evi gibi yok" diyoruz onlar da evinden ayrılıyor. Tabii ki onlar için kötü*" **K4**

"Bakış Açısının Temelindeki Sebepleri Belirleyememe" (f:2) kategorisiyle ilgili öğrenci yorumu şu şekildedir:

Araştırmacı: *Peki, sence K2 neden böyle bakış açısı ortaya koymuş olabilir?*
K1: *Haklı sebeplerden dolayı. Bu süreçte kendisinin de veyahut da bir genç olarak herhangi biri olarak bir birey olarak önümüzdeki yıllarda işsizlik her birimizin olduğu gibi işsizlik oranlarını sürekli arttığı bir toplumda ve 5-6 milyon insan bir anda kitlesel halde ülkemize girmesi… Ve tabii ki bizim de olumsuz durumlarda hele ki bu salgın döneminde bir ekonomik kriz yaşamamız, bir de bundan önceki bu 6 milyona yakın Suriyeli insanın gelmesi hepimize bir o Suriyelilere karşı bir bakış açısı oluşturdu. Bence olumsuz hava, diğer insanlarda, bu yüzden olabilir"*

---

2. Çevrimiçi Tartışma Oturumu: Kadın Sorunları

Onuncu Uygulama kapsamında kadın sorunlarıyla ilgili yapılan çevrimiçi tartışma oturumunun içerik analizi bulguları Tablo 36'da gösterilmiştir.

Tablo 36.

Onuncu Uygulama: II. Çevrimiçi Tartışma Oturumu (Kadın Sorunları) İçerik Analizi Bulguları

Temalar	Kategoriler	Alt Kategoriler	f
İleri Sürülen Tezi Yapılandırma (f:75)	**Konuyla İlgili Açıklama &Çıkarsama Yapma (f:47)**	Yorumlarında ek okumaları ya da kanıtları bütünleştirmek	16
		Kişisel deneyimleri ile bağlantıları kanıt sunmak için bütünleştirmek	10
		Kuramsal çerçeve kullanma	9
		Araştırma bilgilerini kullanarak açıklama-çıkarsama yapma	8
		Toplumsal cinsiyet ayrımcılığına dayalı örtük kodları belirleme	4
	Verilen Sözü Yorumlama ve Çıkarsama Yapma (f:15)	Toplumsal cinsiyetin kültürel inşa edildiğine işaret etme	11
		Diğer bakış açılarıyla yorumlama	3
	Konuyla İlgili Olgu ve Sebepleri Açıklama (f:13)	Olgusal bilgiye yer verme	8
		Konuyla ilgili sebepleri açıklama	5
Değerlendirme Yapma (f:54)	**Sosyal Etkileşime Dayalı Değerlendirme Yapma**		22
	Konuyu Farklı Boyutlarıyla Ele Alarak Değerlendirme Yapma		19
	Eleştirel Düşünme Sistematiğinde Değerlendirme Yapma		10
	Yorumlarında Farklı Bakış Açılarına Yer Verme		3
Kişisel Perspektif Geliştirme (f:41)	**Özgün Tez İleri Sürme (f:22)**	Toplumsal yapının dönüştürülmesi perspektifinde	7
		Tarihsel perspektifte	6
		Kadının güçlendirilmesi vurgusu	4
		Eğitim perspektifinde	4
		Din perspektifinde	1
	Yeni Bakış Açısı Edindiğini Belirtme (f:11)	Toplumsal cinsiyet ekseninde	4
		Bilim/edebiyat/sinema ekseninde	3
		Din ekseninde	2
		Tarihsel perspektif: anaerkil dönemi öğrenmek	2
	Farklı Bakış Açılarını Ayırt Edebilme (f:8)	Başkasının bakış açısını fark etme	6
		Başkasının yorumlarında cinsiyetçi yaklaşımı belirleme	2
Sosyal Etkileşim (f:25)	**İşbirliğine Dayalı Yaklaşım (f:13)**	Başkasının yorumlarına ek yorumlar yapma	8
		Soru yöneltme	3
		Ders dışı birlikte okumalar yaptıklarını belirtme	2

	Başkasının Görüşünü Özetleme		12
Üstbilişsel Düşünme Pratikleri (f:19)	**Kendi Bakış Açısının Sebepleri Hakkında Özeleştiri (f: 8)**	Deneyimini aktarma	6
		Sorgusuz kabulleri hakkında yansıtma	2
	Sorgulama (f:6)	Söze katılıp katılmayacağı hakkında yansıtma	5
		Başka dinden birilerinin olabileceğini varsayma	1
	İleri Sürdüğü Tezi Özetleme (f:5)	Yaptığı yorumlar hakkında yansıtma yapma	3
		İleri sürdüğü tezi özetleme	2
Tarafsız Olmayı Yaşama Geçirme (f:17)	**Bakış Açısının Temelindeki Sebepleri Anlayabilme (f:15)**		15
	Sorgusuz Kabullere Örnekler Verme &Bağlantı Kurma (f:2)		2
Kişisel Perspektif Geliştirememe (f:10)	**Tez İleri Sürememe (f:6)**	Toplumsal cinsiyet kalıpyargısını yeniden üreten fikir ileri sürme	3
		Yapılandırılmamış görüş	2
		Konuyla ilgili temel bilgiye sahip olmama	1
	Bakış Açısı Geliştirememe (f:4)	Yeni bir bakış açısı edinmediğini belirtme	3
		Bakış açısının temelindeki sebepleri anlayamama	1
Epistemolojik Yetersizlikler (f:8)	**Pozitivist Yaklaşım**		2
	Eleştirel Dinleme Yapmama		2
	Kendini İfade Edememe		2
	Alıntılanan Sözü Yanlış Anlama		2

Tablo 36'da Onuncu Uygulama kapsamında II. çevrimiçi tartışma oturumuna *(kadın sorunu*) ilişkin içerik analizi bulguları yer almıştır. Buna göre belirlenen temalar şunlardır: "**İleri Sürülen Tezi Yapılandırma"** (f:75); **"Değerlendirme Yapma"** (f:54); "**Kişisel Perspektif Geliştirme"** (f:41); "**Sosyal Etkileşim"** (f:25); "**Üstbilişsel Düşünme Pratikleri"** (f:19); "**Tarafsız Olmayı Yaşama Geçirme"** (f:17); "**Kişisel Perspektif Geliştirememe"** (f:10) ve "**Epistemolojik Yetersizlikler"** (f:8).

"**İleri Sürülen Tezi Yapılandırma"**

Tablo 36'da yer alan birinci temaya bakıldığında "**İleri Sürülen Tezi Yapılandırma"** (f:75) teması olduğu görülmektedir. Bu tema kapsamında; ***"Konuyla İlgili Açıklama & Çıkarsama Yapma"*** (f:47); ***"Verilen Sözü Yorumlama ve Çıkarsama Yapma"*** (f:15); ***"Konuyla İlgili Olgu ve Sebepleri Açıklama"*** (f:13) kategorileri yer almıştır.

"Konuyla İlgili Açıklama & Çıkarsama Yapma" (f:47) kategorisine bakıldığında öğrencilerin "yorumlarında ek okumaları ya da kanıtları bütünleştirebildikleri" (f:16); "kişisel deneyimleri ile bağlantıları kanıt sunmak için bütünleştirebildikleri" (f:10); "kuramsal çerçeve kullandıkları" (f:9); "araştırma bilgilerini kullanarak açıklama-çıkarsama yaptıkları" (f:8) ve "toplumsal cinsiyet ayrımcılığına dayalı örtük kodları belirleyebildikleri" (f:4) görülmektedir.

"Yorumlarında ek okumaları ya da kanıtları bütünleştirmek" (f:16) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Yoksulluk ta şu şekilde, kadınların yoksul olmasının sebebi aslında dediğimiz gibi ataerkil bir toplumdan geliyoruz, erkeklerin çalışmasını daha çok istiyorlar, kadın evde otursun, kadın iş mi yapar şeklinde bir söylem bir inanış var. Bu da o toplumdan gelmemizden kaynaklı. Virgina Woolf'ta "Kendine Ait Bir Oda" kitabında ele aldı, ben o kitabı okuyorum şu an. Orda mesela şey diyor, "bana bir hayali karakter, bir kitap yazmamı istiyorlar. Düşünüyorum, düşünüyorum.. Kadın ve yoksulluk konusunu ele almak istiyorum. Çünkü kadınlar çalışmıyor, çalıştırmıyorlar, mesela kadın bir şarkıcı olmak istiyor, şu şekilde.. Hatta bir alıntı vardı işaretlemiştim, okuyim mı o alıntıyı?" **K11**

"Kişisel deneyimleri ile bağlantıları kanıt sunmak için bütünleştirmek" (f:10) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Ya da bir iş yerinden işçi çıkartılacaksa kadın çıkartılıyor. Hatta ben abimle de konuştum, bir tane abim var benim, böyle fabrikada çalışıyor, işçi sınıfından. Bunların fabrika küçülmeye gidiyordu, önce kadınları işten çıkardılar, ama bu kadınların işte çıkartmaları şeyle ilgili değildi, sırf kadın oldukları için işte çıkartmıyorlardı, biz toplumsal rollerimiz vardır hocam, mesela kadınlar ağır işlerde çalışamaz gibi bir rol var. O şirketin sahibi de işçi sınıfından bir erkeği çıkartacağına daha çok hani böyle yemek yapan aşçılar, ya da yemek dağıtan. Ya de temizlik işleriyle uğraşan kadınları işten çıkartıyorlardı. Üretimden çıkartacağını diğer farklı yönden çıkartıyordu" **K10**

"Kuramsal çerçeve kullanma" (f:9) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Ben şey hatırlıyorum, geçmiş dönemlerdeki derslerimizden. Sanırsam sosyal psikoloji dersindeydi. Hocamız şey söylemişti, bir bebek ilk doğduğunda bir kafese , hani bir yere kapatılıyor ve hiçbir şekilde bir insanla temasa geçilmiyor, hiçbir şekilde bir şey.. yani insan görmüyor. O insan zaten çok fazla yaşayamıyor, üç yaşında filan vefat ediyor diye biliyorum ben. Burda da olduğu gibi zaten, ona anlamlar yükleyen, bir şeyleri öğreten ne bileyim… Bizleriz yani. Biz! Bir cinsiyet olarak değil bence, bir cinsiyet olarak bir şey ifade etmiyor" **K20**

"Araştırma bilgilerini kullanarak açıklama-çıkarsama yapma" (f:8) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Daha önce de tarım sektöründe çalıştırılıyordu kadınlar, sonradan hizmet sektörüne atıldılar. Hani bunu, normalde kadınlar araştırma yaptığımda, ekonomiye nasıl girdiklerinde, kadınlar ilk olarak zorunlu bir şekilde giriyorlar, bu da 1915 yıllarında Balkan Savaşlarında erkeklerin savaşa katılmasıyla beraber, kadınlar zorunlu olarak iş gücüne giriyorlar. 1950'lerde ise tam olarak oturuyor. Çünkü kırdan kente doğru göçler başlıyor, bununla birlikte kadınlar iş hayatına daha da atılmaya başlıyorlar. Araştırmalara göre 2002 yılına kadar kadınların istihdamı artıyor. 2002 yılından sonra bu düşüşe neden oluyor. 2002 yılında 6.122.000 kadın çalışırken 2005 yılında 5.700.000 kadının çalıştığı görülüyor. Yani bunda bir düşüş oranı olmuş" **K12**

"Toplumsal cinsiyet ayrımcılığına dayalı örtük kodları belirleme" (f:4) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Kadınların erkeğe bağlı olduğu düşüncesi toplumda sürekli mevcut, başında bir erkek bulunsun düşüncesi mevcut, işte masallarda bile küçükken öğretilen masallarda bile prensesler hep böyle kurtarıcı prensleri olmuştur. Hani böyle kadınların dimdik ayakları üzerinde durduğu masallar çok nadirdir kendi başarısını yazdırmaz, sallar, çok nadirdir" **K14**

"Verilen Sözü Yorumlama ve Çıkarsama Yapma" (f:15) kategorisine bakıldığında öğrencilerin "toplumsal cinsiyetin kültürel inşa ediliğine işaret ettikleri" (f:11) ve "diğer bakış açılarıyla yorumlar" (f:3) yaptıkları görülmektedir.

"Toplumsal cinsiyetin kültürel inşa ediliğine işaret etme" (f:11) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Kadın olmak, kendiliğinden olan bir şey değil, oldurulan bir şey. Başkaları tarafından aslında şekilleniyoruz. Bizim için kurulan kurguya kadınlar kendiliklerinden ikna olup sorgusuz sualsiz kabul ediyorlar ve ona göre davranıyorlar. Nasıl insanlar olduğumuz değil de özünde neyi istiyoruz değil de nasıl olmamız gerektiğini aslında öğrenmeye çalışıyoruz. Mesela kadın dediğin şu meslekleri yapmaz, veyahut da bu meslekleri yapar. Kadından marangoz olmaz ama kadından en iyi öğretmen olur. Kadın için en iyi meslek öğretmendir. Aslında başkaları tarafından yönlendiriliyoruz ve farkında olmadan sorgusuz sualsiz bunları kabul ediyoruz. Ben bu cümleden bunları anlıyorum. Bu söze katılıyorum" **K15**

"Diğer bakış açılarıyla yorumlama" (f:3) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

(Biraz bekledikten sonra) "Bence kadın sorununun başlangıç noktası ataerkil bir toplum olmamız. Aile içi eğitimden geçiyor. Bunun gelişmesi de toplumsal normlar ya da etrafımızdaki kültürümüz. Gerçi bunlar da ataerkil sistemin getirdiği sonuçlar ama bunlar daha sonraları... Aile dışından olarak, çevre faktörleri ya da din eğitimi, dinsel konular.. sonra bunu dallandırabiliriz" **K10**

"Konuyla İlgili Olgu ve Sebepleri Açıklama" (f:13) kategorisine bakıldığında öğrencilerin "olgusal bilgiye yer verdikleri" (f:8) ve "konuyla ilgili sebepleri açıkladıkları" (f:5) görülmektedir.

"Olgusal bilgiye yer verme" (f:8) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Bence bunu eğitimle bağlıyım. Mesela bunların değişmesi için ne diyebilirim, öncelikle eğitimsizlik olduğu zaman ücretli çalışma hayatında kadın yer almıyor. Ücretli çalışma hayatında yer almayınca da kadın güçlenemiyor. Güçlenemeyince siyasette yer almıyor. Yani siyaset adamlarına baktığımız zaman mesela parlementoya baktığımız zaman yüzde 75'i aşan bir şekilde erkek var, kadın temsili ise yüzde 24.9" **K15**

"Konuyla ilgili sebepleri açıklama" (f:5) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Zaten ataerkil sistemin ortaya çıkması yaklaşık olarak 6 bin yıl önceye dayanıyor. Bundan öncesinde avcı toplayıcı kesim var, hatta günümüzde şu an evin ihtiyaçlarını erkek geçindirir diye biliyoruz ama altı bin yıl öncesinde avcı toplayıcı kesimlerde, evin ihtiyacını yüzde seksen ve doksanını kadınlar tamamlıyordu. Bu sistem itibariyle 6 bin yılından itibaren başlıyor zaten ataerkil sistem. Bununla birlikte savaşlar, zaten hep roller değişiyor, süreçler aynı. Zaten dört bin yıl itibariyle kadın köleden tek farkı biraz farklı, genel olarak siyasette, kültürel olarak dini olarak hiçbir şekilde hakkı yok, haklı da bulunamıyor" **K17**

"Değerlendirme Yapma"

Tablo 36'da yer alan ikinci temaya bakıldığında **"Değerlendirme Yapma"** (f:54) teması olduğu görülmektedir. Bu tema kapsamında; ***"Sosyal Etkileşime Dayalı Değerlendirme Yapma"*** (f:22); ***"Konuyu Farklı Boyutlarıyla Ele Alarak Değerlendirme Yapma"*** (f:19); ***"Eleştirel Düşünme Sistematiğinde Değerlendirme Yapma"*** (f:10) ve ***"Yorumlarında Farklı Bakış Açılarına Yer Verme"*** (f:3) kategorileri yer almıştır.

"Sosyal Etkileşime Dayalı Değerlendirme Yapma" (f:22) kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Hocam K13'e bu televizyonda, medyada oluşturulan kadın imajı konusunda katılıyorum. Genelde kadınlar sürekli böyle, hani şu konuda daha çok katılıyorum, ben farklı bakış açısı olarak şunu ele alıyorum. Kadınlar sürekli böyle bir erkeğe bağlı olarak hani özellikle zengin, genelde bu var. Hani kadınların erkeğe bağlı olduğu düşüncesi toplumda sürekli mevcut, başında bir erkek bulunsun düşüncesi mevcut, işte masallarda bile küçükken öğretilen masallarda bile prenseslerin hep böyle kurtarıcı prensleri olmuştur" **K14**

"Konuyu Farklı Boyutlarıyla Ele Alarak Değerlendirme Yapma" (f:19) kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Mesela kadın sorunlarına beş başlık altında inceleyebiliriz, sayabilirim: Kadın ve yoksulluk, kadın ve eğitim, kadın ve sağlık, kadın ve şiddet, kadın ve ekonomi. Ben yoksulluk ve eğitim konusuna değinmek istiyorum açıkçası" **K11**

"Eleştirel Düşünme Sistematiğinde Değerlendirme Yapma" (f:10) kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Hocam, aslında ben de K16'nın şeylerini örneklerini kendime daha yakın bulmuştum. O da yine aynı şekilde benim gibi bebeklikten örnekler vermişti. O da oyuncakları vermişti mesela, bebeklerin oynadığı oyuncaklar, kızların ayrı, erkeklerin ayrı. Yıpkı benim renklerde ayrıştırdığım gibi küçüklükten. Yani onların üzerine anlamlar veren yükleyen bizler olduğunu söylemişti. Bence argümanı bu. Kanıtıysa TÜİK'in kanıtlarını göstermişti, çalışma oranları olarak, bazı sayısal veriler söylemişti. Görüş ve bakış açısı olarak ta yine şekilde katılıyordu söze" **K20**

"Yorumlarında Farklı Bakış Açılarına Yer Verme" (f:3) kategorisiyle alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Hocam aslında bence iki şekilde söylenmiş olabilir. Eğer kötümser düşünürsek, kadının belli bir kalıba sokulduğunu söylemiş olabilir mesela "kadın doğulmaz, kadın olunur". Mesela iyi yemek yaparsa, iyi çocuk beslerse, çok çocuk doğurursa, eşine iyi davranırsa; bu kadındır. Bir bu açıdan var, bir de daha iyimser düşünmek istiyorum ben, böyle kabul ediyorum bu lafı. Hani sadece cinsiyete bağlı tutulmayıp, kadın merhametiyle, davranışlarıyla, huylarıyla iyi olursa, kişilik olarak aslında. Bence öyle.. İyimser düşünüyorum yani ben" **K18**

"Kişisel Perspektif Geliştirme"

Tablo 36'da yer alan üçüncü temaya bakıldığında **"Kişisel Perspektif Geliştirme"** (f:41) teması olduğu görülmektedir. Bu tema kapsamında; ***"Özgün Tez İleri Sürme"*** (f:22); ***"Yeni Bakış Açısı Edindiğini Belirtme"*** (f:11) ve ***"Farklı Bakış Açılarını Ayırt Edebilme"*** (f:8) kategorileri yer almıştır.

"Özgün Tez İleri Sürme" (f:22) kategorisine bakıldığında öğrencilerin "toplumsal yapının dönüştürülmesi" (f:7); "tarih" (f:6); "kadının güçlendirilmesi" (f:4); "eğitim" (f:4) ve "din" (f:1) perspektiflerinde özgün tez ileri sürdükleri görülmektedir.

"Toplumsal yapının dönüştürülmesi perspektifinde" (f:7) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"İşte bu atasözlerimiz... kadını geri plana atma. Bu bize çocukluktan itibaren empoze ediliyor, masallarla… Ailelerin erkeklere göre kızları geride tutan geleneksel önyargıları, çocukları evde çalıştırarak aile gelirine ek katkı sağlama eğitimi. Birçok ailenin kızların bir an önce evlenmesini eğitimden daha önce görmesi, başlık parası, kızı bir gelir olarak, bir mal olarak görmesi. Ben bir de Simone De Beaovir'in başka bir sözünü buldum. "Kadını mutfağa kapatıyoruz, ufkunun darlığına şaşırıyoruz, kanatlarını koparıyoruz, uçamıyor diye yakınıyoruz" şeklinde. İşte toplumun yetiştirdiğini öne sürmüş. İlk kırılma toplumda başlıyor. Toplum, kadınları geri plana atıyor" **K16**

"Tarihsel perspektifte" (f:6) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Direkt ataerkil sistemi kabul ediyor, eşinin her türlü hakkı vardır, döverse eşimdir, yine aynı şekilde bunu toplumda zaten görüyorsunuzdur. Herhangi bir ses çıkarmıyor, toplum da buna karşı değil, kocasıdır isterse döver ister sever, bu şekilde. Yine bunun dışında dul cinayetleri var. Kocası ölen kadınların kısa bir sürede öldürülmesi ya da kendini öldürmesi bekleniyor. 20. yüzyıla kadar Hindistan, Kırgızistan ve Çin'de uygulanmaya devam etmiş bu. Çin ve Hindistan'da uygulanmaya devam etmiş 20. yüzyıla kadar. Hala uygulanıyor mu emin değilim. Yine Antik Çağda ve Yeni Çağda da ataerkil sistem hakim" **K17**

"Kadının güçlendirilmesi vurgusu" (f:4) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Ücretli çalışma hayatında yer almayınca kadın güçlenemiyor. Güçlenemeyince siyasette yer almıyor. Öncelikle bu kadın sorunlarını aşmamız için, kadın hemcinlerinin ihtiyaçlarını daha iyi bilir ve daha iyi çözüm üretir. Yani bu yüzden de bu siyasette yer alması gerekiyor yani. Kararlar verilirken kadının da bakış açısı ön plana alınması gerekiyor" **K15**

"Eğitim perspektifinde" (f:4) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Gelişim psikolojisine göre insanı şekillendiren olgunlaşma, toplumsal değerler, kişisel inançlar oluşturuyor kişiliği. Şiddete, yaşamın herhangi bir döneminde fiziksel ya da

cinsel şiddetin birlikte yaşanma yüzdesi yüzde 41.9'dur ülkemizde. Bu 2016 verilerine göre böyle. En büyük sorunu eğitimsizlik ya da bu eğitimin küçük yaşlarda çocuklara verilmemesi. Bu sorunun kaynağına inmek gerektiğini düşünüyorum. Namus kavramının sadece kızlara ait olmadığını, bunun küçük yaşlarda çocuklara lanse edebiliriz. Okulda bununla ilgili bilgiler verilebilir. Mesela bir sosyal Bilgiler öğretmeni olacağız inşallah atanırsak, amacımız etkin bir vatandaş yetiştirmek. Bunu yetiştirmek için sadece kız çocuklarına namus kavramının geçerli olmadığını, bunların erkekler için de olduğunu, bunu öğrencilere öğretebiliriz kanısındayım" **K18**

"Din perspektifinde" (f:1) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"*Mesela Kuran'da Nisa Suresinin 35. ayetinde her karı kocasının arasının açılmasından endişe duyarsanız erkeğin tarafından bir hakem kadının tarafından bir hakem gönderin demiş. Dinde dinin bilinmemesinden de bence birçok insan kadınları yargılıyor ama bizim dinimiz kadını her zaman ön planda tutuyor. Sadece bunu bir ilahiyat okuyan yeğenimle de tartıştık. Sadece fiziksel fizyolojik olarak onların üstünlüğü vurgulanmış ama insanlar gidip sadece Kuran'daki bazı ayetlerin ilk cümlesini alıyorlar, kadın erkekten dereceyle üstün yaratılmıştır cümlesiyle hareket edip bunu kendilerine uyarlamaya çalışıyorlar"* **K18**

"Yeni Bakış Açısı Edindiğini Belirtme" (f:11) kategorisine bakıldığında öğrencilerin "Toplumsal cinsiyet ekseninde" (f:4); "Bilim/edebiyat/sinema ekseninde" (f:3); "Din ekseninde" (f:2) ve "Tarihsel perspektifte" (f:2) yeni bakış açıları edindikleri görülmektedir.

"Toplumsal cinsiyet ekseninde" (f:4) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Hocam benim oldu, K18'in konuşmasından söyleyeceğim.. Namus kavramı dedi, kızlara değil de hem kızlara hem erkelere de öğretilmelidir dedi. Hani çok haklı bir konuya değindi ve meslek açısından da değerlendirdi. Mesela, polislik mesleği daha çok erkeklere yönlendiriyorlar dedi, kızların seçmesini istemiyorlar dedi. Bunu da annesinden örnek vererek açıkladı. Hani benim annem de uygun görmüyor, dedi polislik için. Şöyle baktığımda K18'in konuşmalarından bir farkındalık oluştu kadın sorunları hakkında" **K12**

"Bilim/edebiyat/sinema ekseninde" (f:3) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Hocam, aslında benim bakış açımı sizin önerdiğiniz film değiştirdi, siz değiştirdiniz. Yeni bir bakıç açısı öğrenmiş oldum, Agora'da.. Eski dönemde o kadar kadınların öğretmen olabileceğini düşünmemiştim açıkçası, o beni bilgilendirdi; zaten K17 de bunun üzerine değindi" **K11**

"Din ekseninde" (f:2) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Bir de K18'in herkesten farklı olarak dinsel açıdan ele alması dikkatimi çekmişti" **K10**

"Tarihsel perspektif: anaerkil dönemi öğrenmek" (f:2) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtları şu şekildedir:

"Bana da K17'nin 6 bin yıl önce kadınların daha çok ön planda olduğu anaerkil sistemin olduğunu söylemesi… Ben bunu bilmiyordum, benim için farklı bir bakış açısı oldu" **K18**

"Farklı Bakış Açılarını Ayırt Edebilme" (f:8) kategorisine bakıldığında öğrencilerin "başkasının bakış açısını fark ettikleri" (f:6) ve "başkasının yorumlarında cinsiyetçi yaklaşımı belirleyebildikleri" (f:2) görülmektedir.

"Başkasının bakış açısını fark etme" (f:6) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

Araştırmacı: *Bakış açısı neydi? Bununla ilgili ne söyleyebilirsin?*
K10: *Diğer 10 kişiden farklı olarak olumlu bir bakış açısıyla konuşmasını yaptı.*
Araştırmacı: *Dikkatini çeken bu mu oldu?*
K10: *Evet bu oldu, yoksa hatırlamazdım.*

"Başkasının yorumlarında cinsiyetçi yaklaşımı belirleme" (f:2) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"K13 dedi ki 'kız çocuğu her anlamda yetiştirilmeli, işte yemek yapmasını öğrenmeli, temizlik yapmasını öğrenmeli, hanım hanımcık olmalı, kız gibi olmalı, bunun yanında

eğlencesi de gezmesi de olmalı her konuda kendini geliştirmeli' dedi. Bu aslında kulağa her ne kadar modern düşünce olarak gelse bile bu hanım hanımcık kız gibi, küçük yaşlardan itibaren mutfakta işte temizlikte... Bu daha kendi yetiştiği ortamdan hepimizin yetiştiği ortamdan kalan bir görüş. Hanım hanımcık olması. Kendi yetiştiği ortamlardan aldığı görüşü biraz daha hani böyle günümüzdeki kadın haklarına yontarak görüş elde etti, ben öyle düşünüyorum" **K14**

"Sosyal Etkileşim"

Tablo 36'da yer alan dördüncü temaya bakıldığında **"Sosyal Etkileşim"** (f:25) teması olduğu görülmektedir. Bu tema kapsamında; ***"İşbirliğine Dayalı Yaklaşım"*** (f:13) ve "***Başkasının Görüşünü Özetleme"*** (f:12) kategorileri yer almıştır.

"İşbirliğine Dayalı Yaklaşım" (f:13) kategorisine bakıldığında tartışma esnasında öğrencilerin "başkasının yorumlarına ek yorumlar yaptıkları" (f:8); birbirlerine "soru yönelttikleri" (f:3); ve "ders dışı birlikte okumalar yaptıklarını belirttikleri" (f:2) görülmektedir.

"Başkasının yorumlarına ek yorumlar yapma" (f:8) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Hocam ben de bir şey söyleyebilir miyim? K10'un söylediğiyle ilgili. Ben de felsefe dersindeydi sanırım, arkadaşlardan ortak olan varsa hatırlarlar. Oradaki kadının şişman olması da bir zenginliğe ve yeşili kullanması ve o aynanın da olması mesela zenginliğe… Yani bir kadın ne kadar kiloluysa o kadar zengindir. Yeşil giydiği zaman da ne kadar yeşil kıyafet giyiyorsa o kadar zengin olduğu hani gösterişindeymiş" **K20**

"Soru yöneltme" (f:3) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Bebek insan olarak dünyaya geliyor ama bunlardan sonra toplumsal cinsiyet dediğimiz kavramlar, bebeklere yüklenerek, kadın ve erkek olarak ayrılaştırılıyor gibi bir çıkarım buldum ben bundan. Buna katılıyor muyum? Cinsiyet değişmez ama toplumsal cinsiyet değişebiliyordu. Hani kadınlık toplumsal cinsiyete mi geçiyor, ben bu yaklaşımla bir soru sormak isterim. Kadınlık toplumsal cinsiyetin doğurduğu bir şey mi?" **K10**

"Ders dışı birlikte okumalar yaptıklarını belirtme" (f:2) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Hocam biz yardımlaşarak yapıyoruz ama bu derste fazla olmadı çünkü ben sabah sekizde uyuyup akşam 6 da filan uyanıyorum, o da tam tersi olduğu için fazla görüşemiyoruz bu aralar" **K10**

"***Başkasının Görüşünü Özetleme"*** (f:12) kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Ben de K20'e katılıyorum. İnsanlara anlam yükleyen, insanlara değer yükleyen biziz dedi. Örnek olarak da bir bebeği kafese koymuşlar ve onun hiçbir şey öğrenmediğini ve sonra da öldüğünü gözlemlemişler. Biz de kadınlar olarak aslında doğuştan hiçbir şey öğrenmiyoruz, zamanla kadınlığı, bize öğrettikleri kadarıyla şekillendiriyoruz kendimizi" **K15**

"Üstbilişsel Düşünme Pratikleri"

Tablo 36'da yer alan beşinci temaya bakıldığında **"Üstbilişsel Düşünme Pratikleri"** (f:19) teması olduğu görülmektedir. Bu tema kapsamında; ***"Kendi Bakış Açısının Sebepleri Hakkında Özeleştiri"*** (f:8); ***"Sorgulama"*** (f:6) ve ***"İleri Sürdüğü Tezi Özetleme"*** (f:5) kategorileri yer almıştır.

"Kendi Bakış Açısının Sebepleri Hakkında Özeleştiri" (f: 8)) kategorisine bakıldığında öğrencilerin yorumlarında "deneyimlerini aktardıkları" (f:6) ve "sorgusuz kabulleri hakkında yansıtma" (f:2) yaptıkları görülmektedir.

"Deneyimini aktarma" (f:6) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

Araştırmacı: *Özel bir sebebi yok yani?*
K14: *Yaaa..nasıl söyliyim, bir vakte gelene kadar vardı aslında. Sürekli birine muhtaçlık durumunu illla ki hissediyordum ama sonradan bir şeylerin farkında varınca belki de birkaç yılın içinde hissettim böyle bir şeyi. Biraz daha dikkatli düşününce hissettim ve hoşuma gitmedi. Okuduğum kitaplardan ziyade genel olarak çevremde gördüğüm olaylar, yeğenlerime okuduğum masallar, onların oyunları gibi şeyler.*

"Sorgusuz kabulleri hakkında yansıtma" (f:2) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"*Hocam benim Agora filmi var. Filmden sonra düşündüm ki neden bilimle ilgilenen hiç kadın olmadığını düşünmedim diye sordum. Mesela elipsi kadın buluyor ama biz Kepler diye biliyoruz. Mesela bilim adamları olarak Galileo falan… Filmden sonra kendimi yargıladım yani. Öldürüldüğünü öğrendim din üzerinden hatta erkekler tarafından"* **K16** ***"Sorgulama"*** (f:6) kategorisine bakıldığında öğrencilerin tartışma esnasında Simone De Beauvoir'a ait "söze katılıp katılmayacağı hakkında yansıtma" (f:5) yaptıkları ve yorumlarında "başka dinden birilerinin olabileceğini varsaydıkları" (f:1) görülmektedir.

"Söze katılıp katılmayacağı hakkında yansıtma" (f:5) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"hım düşünmem lazım hocam. Bence "kadın doğulmaz kadın olunur" şeklinde de denilebilir çünkü bir kadın doğduğunda cinsiyetini değiştirebiliyor mesela bizim dönemimizde. Daha sonra nasıl diyim.. Erkek gibi maskülen tarzda da takılabiliyor mesela. ya da yetiştiği ortamdan dolayı. Mesela bir kızın bir sürü abisi olduğunu düşünürsek eğer, örnek verecek olursam, o kız daha çok kadın gibi değil de erkek gibi yetişmeye başlıyor" **K11**

"Başka dinden birilerinin olabileceğini varsayma" (f:1) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Yine biraz dine değineceğim, hani toplumumuzun geneli müslüman, belki arkadaşlar yanlış anlayacak, başka dinden olanlar vardır tabii ki saygı duyuyorum. Ben kendi dinimle ilgili bir şeyler söylemek istiyorum" **K18**

"İleri Sürdüğü Tezi Özetleme" (f:5) kategorisine bakıldığında öğrencilerin "yaptıkları yorumlar hakkında yansıtma yaptıkları" (f:3) ve kendi "ileri sürdükleri tezleri özetledikleri" (f:2) görülmektedir.

"Yaptığı yorumlar hakkında yansıtma yapma" (f:3) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

Araştırmacı*: Hangi boyutlara değinmiş oldun kadının?*
K10: *Kadın sorununun başlangıcı, kadın sorunu nerede başladı, kadın sorunu nerelere dağıldığı, kadınların sorunlarının nerelerde görüldüğü ve ne tür etkilerinin olduğuna değindim gibi geliyor.*

"İleri sürdüğü tezi özetleme" (f:2) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Hocam, genelde eğitimsiz ailelerin kızları geri plana attığından bahsetmiştim. İşte onları, aileye bir yük olarak gördüklerini, başlık parası ile eğitimini geri plana attığını, çocukları evde çalıştırarak aile gelirlerine katkıda bulunduğundan bahsetmiştim" **K16**

"Tarafsız Olmayı Yaşama Geçirme"

Tablo 36'da yer alan altıncı temaya bakıldığında **"Tarafsız Olmayı Yaşama Geçirme"** (f:17) teması olduğu görülmektedir. Bu tema kapsamında; ***"Bakış Açısının Temelindeki Sebepleri Anlayabilme"*** (f:15) ve ***"Sorgusuz Kabullere Örnekler Verme &Bağlantı Kurma"*** (f:2) kategorileri yer almıştır.

"Bakış Açısının Temelindeki Sebepleri Anlayabilme" (f:15) kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Hocam şey demişti, ataerkil bir toplumdan geldiğimizi söylemişti, kadın sorunlarını beşe ayırmıştı. Bunları da kendi okuduğu kitaptan dolayı öyle düşündüğünü savunmuştu. Bakış açısının altında okuduğu kitaplar var bir de yaşantılarından dolayıdır, gördüklerindendir, hani kadın sorunlarıyla illaki karşılaşmıştır kendi de sonuçta kadın, onlardan da örnek verdiğini düşünüyorum" **K12**

"Sorgusuz Kabullere Örnekler Verme &Bağlantı Kurma" (f:2) kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Nasıl insanlar olduğumuz değil de özünde neyi istiyoruz değil de nasıl olmamız gerektiğini aslında öğrenmeye çalışıyoruz. Mesela kadın dediğin şu meslekleri yapmaz, veyahut da bu meslekleri yapar. Kadından marangoz olmaz ama kadından en iyi öğretmen olur. Kadın için en iyi meslek öğretmendir. Aslında başkaları tarafından yönlendiriliyoruz ve farkında olmadan sorgusuz sualsiz bunları kabul ediyoruz" **K15**

“Kişisel Perspektif Geliştirememe”

Tablo 36’da yer alan yedinci temaya bakıldığında **“Kişisel Perspektif Geliştirememe”** (f:10) teması olduğu görülmektedir. Bu tema kapsamında; ***“Tez İleri Sürememe”*** (f:6) ve ***“Bakış Açısı Geliştirememe”*** (f:4) kategorileri yer almıştır.

“Tez İleri Sürememe” (f:6) kategorisine bakıldığında öğrencilerin “toplumsal cinsiyet kalıpyargısını yeniden üreten fikir ileri sürdükleri” (f:3); “yapılandırılmamış görüş” (f:2) ortaya koydukları ve “konuyla ilgili temel bilgiye sahip olmadıkları” (f:1) görülmektedir.

“Toplumsal cinsiyet kalıpyargısını yeniden üreten fikir ileri sürme” (f:3) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

“Kız çocuklarının eğitilmesi, küçük yaşlardan itibaren, mesela eğitim ilk başta zaten aileden başlıyor, anne ve babanın kız çocuklarına verdiği eğitim çok önemli. Onu gerçekten, mesela bir kız gibi, hanım hanımcık yetiştirmesi gerekiyor” **K13**

“Yapılandırılmamış görüş” (f:2) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

“Şu anda da günümüzde çok fazla karşılaşıyoruz, taciz sorunu olarak da hani mesela bir sokağa çıktığımızda artık tek başımıza yürüyemiyoruz. Birisi.. yani ne bileyim korkuyoruz.. Güven çünkü toplumda güven duygusu sarsıldı” **K20**

“Konuyla ilgili temel bilgiye sahip olmama” (f:1) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

“Görüyoruz hocam çok kötü yani, 18 yaşındaki kızı 40 yaşında 50 yaşındaki bir adamla. Sürekli dövüyor her gün şiddet uyguluyor ona. yani bu onur kırıcı bir şey ve ben kimsenin böyle bir şey yaşamasına, gerçek hayatta zaten yaşanılıyor, özellikle Doğu Anadolu Bölgesinde.. Şu an var mı bilmiyorum ama eskiden sürekli böyle olaylar yaşanıyordu, töre olayları.. Umarım şu anda yoktur, ben bilmiyorum ama.. olmaması gerekiyor yani” **K13**

"Bakış Açısı Geliştirememe" (f:4) kategorisine bakıldığında öğrencilerin "yeni bir bakış açısı edinmediklerini belirttikleri" (f:3) ve "bakış açısının temelindeki sebepleri anlayamadıkları" (f:1) görülmektedir.

"Yeni bir bakış açısı edinmediğini belirtme" (f:3) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

Araştırmacı: *Şöyle hızlıca ben bir yokluyayım o zaman. K13 var mıydı yeni bir şey?*
K13: *Yok olmadı*
K15: *Yok.*

"Bakış açısının temelindeki sebepleri anlayamama" (f:1) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

K17: *Kendisi lisans öğrencisi olduğu için çevresiyle bir kıyaslama yapmış olabilir bu açıdan hem kendine bakarak çevresiyle birlikte bir araştırmaya tabi tutmuş olabilir.*
Araştırmacı: *Kıyaslama yapmıştır kendi hayatında? Olabilir mi K16?*
K16: *Hayır hocam, ben Doğu kültürüne falan baktım genellikle, Türkiye kültürüne, ataerkil bir toplum olduğu için, kendim yaşamadım yani..*

"Epistemolojik Yetersizlikler" (f:8)

Tablo 36'da yer alan sekizinci ve son temaya bakıldığında **"Epistemolojik Yetersizlikler"** (f:8) teması olduğu görülmektedir. Bu tema kapsamında; ***"Pozitivist Yaklaşım"*** (f:2); ***"Eleştirel Dinleme Yapmama"*** (f:2); ***"Kendini İfade Edememe"*** (f:2) ve ***"Alıntılanan Sözü Yanlış Anlama"*** (f:2) kategorileri yer almıştır.

"Pozitivist Yaklaşım" (f:2) kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

Araştırmacı: *Kanıt sundu mu?*
K16: *Hayır, bir veri vermedi bize.*

"Eleştirel Dinleme Yapmama" (f:2) kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Oyuncak bebek var, kanıtı benim değil hocam, ben onu hiç söylemedim, sadece ekonomik bağımsızlığı sağlarlarsa kadın olurlar dedim. Geri kalan doğru" **K19**

"Kendini İfade Edememe" (f:2) kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Yok hocam.. Aslında ben tam analatamadım az önce o yüzden gerildim" **K19**

"Alıntılanan Sözü Yanlış Anlama" (f:2) kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Aklıma Neşet Ertaş'ın "Kadın insandır, biz insanoğlu" sözü de aklıma geldi açıkçası. Ama bu söz "kadın olmaz, kadın doğulur" çok tartışmaya açık bir şey. Ne katılabilirim ne katılmayabilirim. Tam ortada kaldım açıkçası" **K11**

3. Çevrimiçi Tartışma Oturumu: Kadına Yönelik Şiddet Sorunu

Onuncu Uygulama kapsamında kadına yönelik şiddet sorunuyla ilgili yapılan çevrimiçi tartışma oturumunun içerik analizi bulguları Tablo 37'de gösterilmiştir.

Tablo 37.

Onuncu Uygulama: III. Çevrimiçi Tartışma Oturumu (Kadına Yönelik Şiddet Sorunları) İçerik Analizi Bulguları

Temalar	Kategoriler	Alt Kategoriler	f
İleri Sürdüğü Tezi Yapılandırma (f:56)	Kanıt, Açıklama & Çıkarsama Kullanma (f:29)	Araştırmaya Dayalı Kanıt Sunmak	12
		Kişisel Deneyimleriyle Bağlantıları Kanıt Sunmak İçin Bütünleştirmek	7
		Örnek Kullanmak	5
		İlave Açıklama- Çıkarsama Kullanmak	5
	Sebepleri Açıklama (f:25)	Ekonomik Perspektif	6
		Aile Temelli Perspektif	6
		Tarihsel Perspektif	5
		Toplumsal Perspektif	4
		Bilimsel Perspektif	2
		Politik Perspektif	2
	Tanım Yapma (f:2)		2
Etkileşim (f:44)	Eleştirel Düşünme Perspektifinde Etkileşim (f:32)	Başkasının Yorumlarına Ek Yorumlar Yapma	15
		Başkasının Söylediklerine Değinme ve Onaylama	12
		Başkasının Yorumlarını Özetleme	5
		Duygusal Etkileşimler	6

	Sosyal Etkileşim (f:12)	Başkalarının Yorumlarını Değerlendirmede Dikkat ve İstek	4
		Kadın Sorunları Temalı Film & Kitap Önerileri	2
Tez İleri Sürme (f:42)	Çözüm Üretme (f:24)	Eğitimin Dönüştürücü Gücünü Vurgulama	6
		Kadınların Güçlendirilmesi (Eğitim, Ekonomi)	6
		Kadına Şiddette Aile Faktörü	6
		Medyadaki Dizi Filmlerin Cinsiyetçilikten Arındırılması	4
		Cinsiyetten Arındırılmış Kimlik Vurgusu	2
	Cinsiyetçiliğin Gündelik Yaşamdaki Pratikleri (f:11)	Cinsiyetçiliğin Farklı ve Görünmeyen Boyutları	8
		Şiddetin Kanıksanması	3
	Hukuki Yaptırımlar ve Caydırıcılığı Vurgulama (f:7)	Yaptırımların Etkisizliği	4
		Politika Eksenli	3
Değerlendirme Yapma (f:27)	Kadın Hakları Perspektifinden Değerlendirme Yapma		12
	Şiddeti Değerlendirme (f:8)	Şiddetin Deneyimlenmesinde Farklı Boyutlara Değinme	6
		Devletin Kadına Yönelik Şiddet Politikasını Değerlendirme	2
	Eleştirel Düşünme Sistematiği Kapsamında Değerlendirme		7
Üstbilişsel Düşünme Pratikleri & Yeni Referans Çerçeveleri Edinme (f:19)	Yeni Referans Çerçeveleri Edinme (f:10)	Farklı Bakış Açısı Edinme	5
		Bağlantıları Bütünleştirme	3
		Karşılaştığı Bakış Açılarından Etkilenme	2
	Üstbilişsel Düşünme Pratikleri (f:9)	Kendi Bakış Açısının Temeli Hakkında Yansıtma	4
		Özeleştiri	3
		Kendi ileri sürdüğü tezi hakkında yansıtma yapmak	2
Tarafsız Olmayı Yaşama Geçirme (f:19)	Bakış Açısının Altındaki Sebepleri Belirleme		9
	Başkasının Bakış Açısını Belirleme		7
	Sorgusuz Kabulleri Dile Getirmek		3
Tez İleri Sürememe (f:11)	İleri Sürdüğü Tezi Yapılandırmamak		4
	Konuyla İlgili Temel Bilgilere Sahip Olmamak		4
	Eleştirel Dinleme Yapmamak		3

Tablo 37'de Onuncu Uygulama kapsamında III. çevrimiçi tartışma oturumuna (*kadına yönelik şiddet sorunu*) ilişkin içerik analizi bulguları yer almıştır. Buna göre belirlenen temalar şunlardır: **"İleri Sürdüğü Tezi Yapılandırma"** (f:56); **"Etkileşim"** (f:44); **"Tez İleri Sürme"** (f:42); **"Değerlendirme Yapma"** (f:27); **"Üstbilişsel Düşünme Pratikleri&Yeni Referans Çerçeveleri Edinme"** (f:19); **"Tarafsız Olmayı Yaşama Geçirme"** (f:19) **ve "Tez İleri Sürememe"** (f:11).

"İleri Sürdüğü Tezi Yapılandırma"

Tablo 37'de yer alan birinci temaya bakıldığında **"İleri Sürdüğü Tezi Yapılandırma"** (f:56) teması olduğu görülmektedir. Bu tema kapsamında ***"Kanıt, Açıklama & Çıkarsama Kullanma"*** (f:29); ***"Sebepleri Açıklama"*** (f:25) **ve "Tanım Yapma"** (f:2) kategorileri yer almıştır.

"Kanıt, Açıklama & Çıkarsama Kullanma" (f:29) kategorisine bakıldığında öğrencilerin "araştırmaya dayalı kanıt sundukları" (f:12); "kişisel deneyimleriyle bağlantıları kanıt sunmak için bütünleştirdikleri" (f:7); yorumlarında "örnek kullandıkları" (f:5) ve "ilave açıklama- çıkarsama kullandıkları" (f:5) görülmektedir.

"Araştırmaya Dayalı Kanıt Sunmak" (f:12) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Türkiye'de ben kadınların iki yönden şiddete uğradığını düşünüyorum. Mesela bir yazarın 2019 yılında yapmış olduğu araştırmaya göre, yazarın adı da Tevfik Erdem. Bu araştırmanın sonuçlarına göre cinayetlerin arkasında yatan nedenler şu şekilde sıralanmıştı: aile içi tartışma, aldatma, kıskançlık, namus, geçimsizlik, ekonomik sorunlar, işsizlik, psikolojik sorunlar, töre, boşanma ve boşanma talebi, yani kadının boşanma talebi" **K24**

"Kişisel Deneyimleriyle Bağlantıları Kanıt Sunmak İçin Bütünleştirmek" (f:7) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Geçen bir olaya şahit oldum ben, aslında görmedim olayın sonuna doğru yetiştim. Bir ziyarete gitmiştim bir arkadaşıma. Orada bir genç kızla bir genç erkek tartışmışlar. Erkek şiddet uygulamış ve bir baktım kalabalık vardı hocam. Kalabalıkta da sanki böyle insanlar sinema izliyormuş gibi izliyorlardı. Yani tekrar o olayın yaşanması için yine

gelecektir, işte yine kavga olacaktır gibi böyle meraklı gözlerle bakılıyordu. Bu da toplumumuzun şiddete nasıl baktığını gayet açık bir şekilde sergiliyor" **K29**

"Örnek Kullanmak" (f:5) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Olayın içeriğini çok bilmiyorum ama Kadir Şeker olayı yaşandı Türkiye'de. Bayağı bir konuşuldu. Biz de şeyden bu haber kaynaklarından Kadir Şeker adlı şahsın şiddet gören kadını korumaya yönelik bir fiilde bulunduğu söyleniyor ve bunun bunun sonucunda da bir ölüm yaşanıyor" **K29**

"İlave Açıklama- Çıkarsama Kullanmak" (f:5) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Kendi görüşümü söyleyebilir miyim hocam? Mesela hocam bir kızın ergenliğe girmesiyle bir erkeğin ergenliğe girmesi bile çok farklı. Yani bir erkek ergenliğe girdiği zaman bu toplumda çok olumlu karşılanıyor, işte çocuk çok popüler biri oluyor arkadaşlarının içinde ama bir kız çocuğu ergenliğe girdiği zaman okula bile göndermek istemiyor aileler, işte senin evlenme yaşın geldi zaten. Ne yapacaksın ki okulda, ne işin var senin okulda ya da bedenindeki değişikliklerden dolayı rahatsızlık duyuyor ama erkekte böyle bir şey yok" **K26**

"Sebepleri Açıklama" (f:25) kategorisine bakıldığında sebepleri açıklarken öğrencilerin "Ekonomik" (f:6); "Aile Temelli" (f:6); "Tarihsel" (f:5); "Toplumsal" (f:4); "Bilimsel" (f:2) ve "Politik" (f:2) perspektifler kullandıkları görülmektedir.

"Ekonomik Perspektif" (f:6) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Ekonomik değer kazandıktan sonra yani kendi parasını kazandıktan sonra aslında kendini ifade etmeye başlıyor. Yani artık kendini ifade edebilirim diye kendini görüyor çünkü onun öncesinde kadının belki evde hiçbir söz hakkı yoktu belki işte kadının gidecek yeri olmadığı için eşinin yaptığı yanlış şeylere de katlanmak zorundaydı belki. Ama ekonomik özgürlük kazandıktan sonra belki kendini artık ifade etmeye, kendini daha güçlü hissetmeye başlıyor. Bunu da erkekler sanki kadın çalışınca işte değişti işte şey yaptı olarak görebiliyor" **K22**

"Aile Temelli Perspektif" (f:6) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Şiddet daha çok ailede görülen bir şey. Dünya Sağlık Örgütünün 2002'de yaptığı araştırmaya göre en çok aile ortamında şiddetin yayıldığı görülmüş. Bu da toplumun bozulması; yani aile, baba, anneye yapıyor şiddeti, anne de çocuğa yapıyor, çocuk köpeğe böylelikle toplum yozlaşıyor, herkes birbirine şiddet uygulamaya başlıyor. Böylelikle şiddet öğrenilmiş oluyor. Kız onu öğrendiği için kocasıyla ya da başka bir arkadaşıyla da öyle olduğunu düşünerek o şekilde kendilerini, nasıl diyeyim kendini öyle eğitiyor ve kocasına da bunun normal olduğunu yani şiddetin normal olduğunu yansıtıyor ve şiddet gördüğü için söyleyemiyor. Yani bunu normal olarak görüyor" **K23**

"Tarihsel Perspektif "(f:5) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Sebebi hocam kadının biraz fiziksel olarak erkeklerden güçsüz olması. Başka bir sebep ise kadına yönelik şiddette ataerkil bir toplumdan gelmemiz, ataerkil toplumdan geldiğimiz için kadını biraz daha böyle itaatkâr olması düşüncesi var" **K21**

"Toplumsal Perspektif" (f:4) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"*Kadına şiddet olaylarına baktığımızda hocam toplumsal olarak ele alacak olursak kendi toplumumuzdan geçmişten beri olan bir şey aslında. Son dönemlerde teknolojinin gelişmesiyle birlikte insanlar kadına şiddet olaylarını daha çok duymaya başladı. Aslında bu bizim toplumumuzda hep var olan bir şeydi. İnsanlar dedelerine, ninelerine sorduğu zaman, işte eskiden aile olaylarınız nasıldı, ailevi olarak geçiminiz nasıldı? diye sorular sorduğumda, birçok aileye de bu soruyu sorduğumda; şiddet olayı oluyor muydu, dayak olayı diye bunu normal bir şekilde anlatıyorlar. Yani işte dedeniz bana şöyle yapardı böyle yapardı ama biz aramızda küslük yaşamazdık gibi herkesin duyacağı cümleleri toplumumuzda duyuyoruz"* **K29**

"Bilimsel Perspektif" (f:2) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"*Hocam ülkemizin bu duruma gelmesinde yani bu kadar şiddet olaylarının artmasını, ben Freud'un fallik dönemine dayandırıyorum. 3-6 yaş arası erkek çocukları odipal karmaşa yaşıyor. Belki arkadaşlarımız da duymuştur. Burada yaşadığı karmaşayı sağlıklı bir*

şekilde atlatamadığı için egosu zedeleniyor. Böyle maço hareketlere bürünüyor bu da ileri ki hayatını oldukça etkiliyor" **K26**

"Politik Perspektif" (f:2) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Böyle olduğu zaman da bir caydırıcılık olmadığı için şiddet olayları tekrar ediyor. Zaten insan böyle bir canlı, bir caydırıcısı olmadığı zaman başında, bir kontrol eden kişi olmadığı zaman daha da yoldan çıkabiliyor. Devletlerin varlığı da bu yüzden zaten, insan kendi kendini yönetemediği için devletler ortaya çıkmıştır. Bu yeteriz politikalardan dolayı, bu kadına şiddet olaylarının tekrar etmesini buna bağlayabiliriz" **K29**

"Tanım Yapma" (f:2) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:
"Ben ilk önce kadına şiddetin tanımından yola çıkmak istiyorum. Kadına şiddet, cinsiyete dayanan, kadını inciten, ona azap veren, fiziksel, zihinsel ve cinsel şiddettir. Kadını kısıtlayan, aşağılayan bir durumdur" **K22**

"Etkileşim"

Tablo 37'de yer alan ikinci temaya bakıldığında "Etkileşim" (f:44) teması olduğu görülmektedir. Bu tema kapsamında ***"Eleştirel Düşünme Perspektifinde Etkileşim"*** (f:32) ve ***"Sosyal Etkileşim"*** (f:12) kategorileri yer almıştır.

"***Eleştirel Düşünme Perspektifinde Etkileşim***" (f:32) kategorisine bakıldığında öğrencilerin "başkasının yorumlarına ek yorumlar yaptıkları" (f:15); "başkasının söylediklerine değindikleri ve onayladıkları" (f:12) ve "başkasının yorumlarını özetledikleri" (f:5) görülmektedir.

"Başkasının Yorumlarına Ek Yorumlar Yapma" (f:15) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Ben de K27'ye katılıyorum farkındalık oluşturulmalı. Bu farkındalık ta tabii ailede başlıyor. Ailede oluşturulacak farkındalık ve daha sonra da onun devamında okulda öğretmen tarafından çocuklara yapılacak olan bu farkındalık aslında toplumun kadına şiddet olaylarını azaltacak hatta bitirecek bir faktör. Bu farkındalıkla birlikte daha temiz bir toplum daha duyarlı bir toplum ortaya çıkabilir diyorum ben" **K29**

"Başkasının Söylediklerine Değinme ve Onaylama" (f:12) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"K29'un şu dediğine de katılıyorum; şiddet geçmişten beri aslında vardı ama bugün bu kadar artmasının sebebi medyadır ve şiddetin sonucunda cinayetler çok arttı. Ben yine bir araştırma yaptım hocam, maalesef 2008'den 2020'ye gelene kadar kadın cinayetlerinde aşırı derecede bir artış var. Mesela 2019 yılında 474 kadın öldürülüyor ve bunların 115'inin katili hâlâ bulunamadı" **K24**

"Başkasının Yorumlarını Özetleme" (f:5) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Toplumun bakış açısını da değerlendirdi mesela geçmişten, kadına şiddet olaylarının daha yeni olan bir olay olmadığını, öncelerden beri yaşanan bir olay olduğunu ama teknolojinin, iletişimin artmasıyla beraber insanların birbirlerinden daha fazla haberi olduğunu söyledi. Büyüklerimize sorduğumuzda, dedelerimize işte, ninelerimize sorduğumuzda. Evet daha önceden de böyle olay vardı işte işte deden bana bu şekilde davranırdı deyip hani bu olağanmış gibi gösterildiğinden bahsetti" **K21**

"Sosyal Etkileşim" (f:12) kategorisine bakıldığında öğrencilerin "duygusal etkileşimler" (f:6) yaşadıkları; "başkalarının yorumlarını değerlendirmede dikkatli ve istekli" (f:4) oldukları ve "kadın sorunları temalı film & kitap önerilerinde" (f:2) bulundukları görülmektedir.

"Duygusal Etkileşimler" (f:6) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

Araştırmacı: *Çok güzel. Bunları ilk turda neden eklemedin?*
K24: *Şu an geldi aklıma heyecandan.*
K23: *Hocam sonradan açılıyor ya. Hocam ilk turda biraz heyecanlıydık ben daha yani kendi söylediklerimi bile hatırlamıyorum şu an. O yüzden heyecandan gidiyor.*

"Başkalarının Yorumlarını Değerlendirmede Dikkat ve İstek" (f:4) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtları şu şekildedir:

"Şu an mesela arkadaş konuşurken, aklıma çok şeyler geldi mesela" **K23**

"Hocam, ben hem K29 hem K24'ü seçmek istiyorum, uygunsa sizin için de?" **K26**

"Kadın Sorunları Temalı Film & Kitap Önerileri" (f:2) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"*Hocam, ben de bir kitap… Bunu da bana bir öğretmenim önermişti hocam, coğrafyacı. "Bir Muhteşem Güneş" diye Halit Hüseyin'in. Leyla ve Meryem adında iki kadının hikâyesini anlatıyor. Kadın olmanın zorluğuna aslında değiniyor. Afganistan'da geçen bir hikaye. Ben de bu kitabı okuduğumda çok ağlamıştım hocam, bir hafta etkisinden çıkamamıştım"* **K24**

"**Tez İleri Sürme"**

Tablo 37'de yer alan üçüncü temaya bakıldığında **"Tez İleri Sürme"** (f:42) olduğu görülmektedir. Bu tema kapsamında***: "Çözüm Üretme"*** (f:24); ***"Cinsiyetçiliğin Gündelik Yaşamdaki Pratikleri"*** (f:11) ve ***"Hukuki Yaptırımlar ve Caydırıcılığı Vurgulama"*** (f:7) kategorilerinın yer aldığı görülmektedir.

"Çözüm Üretme" (f:24) kategorisine bakıldığında öğrencilerin "eğitimin dönüştürücü gücünü yurguladıkları" (f:6); "kadınların güçlendirilmesini (Eğitim, Ekonomi)" (f:6) dile getirdikleri; "kadına şiddette aile faktörünü" (f:6) vurguladıkları; "medyadaki dizi filmlerin cinsiyetçilikten arındırılması"nı (f:4) önerdikleri ve "cinsiyetten arındırılmış kimlik vurgusu" (f:2) yaptıkları görülmektedir.

"Eğitimin Dönüştürücü Gücünü Vurgulama" (f:6) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"*Gerçekten bizim sınıfımızda çoğu kişinin fikrine, hayatına dokunmuş bir insan. Düşünceleriyle bunu yapan bir insan. Bize ders anlatırken, dersi öğretirken aslında hayatı da öğreten bir hocamızdı. Bize nasıl davranmamız gerektiğini, kadınlara karşı nasıl konuşmamız gerektiği, yani her şeyi öğreten bir öğretmendi. Biz ondan aldıklarımızla şu an son sınıftayız. Yani bir şey yaptığımız zaman onun dedikleri aklımıza geliyor, ona göre hareket ediyoruz. Yani ailemiz ve öğretmenlerimizden gördüklerimizle hayatımıza yön veriyoruz aslında*" **K29**

"Kadınların Güçlendirilmesi (Eğitim, Ekonomi)" (f:6) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Bence kadınlar kendilerini korumaya yönelik dövüş teknikleri öğrenmeli. Bu, nasıl söyleyeyim, yakın dövüş olabilir, daha sonra kendilerini korumaya yönelik eğitimler almalılar" **K25**

"Kadına Şiddette Aile Faktörü" (f:6) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Bu gerçekten acı verici bir şey ve bu kadınlara bu cinayetleri uygulayanlar, eşleri, babaları, sevgilileri… Ya biz kim güveneceğiz hocam, hep birinci dereceden yakınlarımız. Baktığımız zaman kime güveneceğiz ve hani diyorlar ya kadın o saatte orada ne işi varmış falan. Ben yine bir araştırma yaptım hocam 2019 yılında öldürülen 292 kadın evinde öldürülmüş. Yani ben evimde de güvende olmayacaksam nerede olacağım!" **K24**

"Medyadaki Dizi Filmlerin Cinsiyetçilikten Arındırılması" (f:4) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"*Medyanın çok fazla etkili olmasından, insanların üzerinde etkili olmasından bahsettik. Yapılan haberlerin içeriğinin biraz daha… Çünkü medyanın insanları çok fazla yönlendirme gücü var. Yapılan haberler medyatik olmak için değil de o amaçla değil de… Biraz insanları doğru bir şekilde yönlendirmesi için yapılması gerekiyor. Hocam birden tabii ki bitmeyecek ama hani damlaya damlaya göl olur diyoruz ya yavaş yavaş* " **K21**

"Cinsiyetten Arındırılmış Kimlik Vurgusu" (f:2) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Hocam, bence toplumda bunların sebebi cinsiyetçi bir yaklaşımla yetiştiriliyoruz ya da hani toplumda çok fazla cinsiyeti ön plana koyarak… Böyle bir anlayış var, yani bence karşımızdaki insana dili, dini, ırkı, cinsiyeti ne olursa olsun insan gözüyle bakmayı öğrenmemiz gerekiyor" **K27**

"Cinsiyetçiliğin Gündelik Yaşamdaki Pratikleri" (f:11) kategorisine bakıldığında öğrencilerin "cinsiyetçiliğin farklı ve görünmeyen boyutlarına" (f:8) değindikleri ve "şiddetin kanıksandığını" (f:3) belirttikleri görülmektedir.

"Cinsiyetçiliğin Farklı ve Görünmeyen Boyutları" (f:8) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Medyanın nasıl bir rolü olduğunu.. Küçükken bize izletilen ya da okunan masallara bakalım. İşte Kül Kedisi, Pamuk Prenses, Rapunzel… Fark ettiysek bunların her birisi kapalı bir yere kimisi fanusa kapatılıyor, kimisi bir şatoya kapatılıyor ve bunları hep kurtaran bir erkek ve bu kızların başlarına hikâye boyunca her zaman ne geliyor kötü olaylar geliyor. Ama bunlar her zaman o olaylara çok iyimser yaklaşıyorlar niye aslında saf gibi gösterilmeye çalışılıyor. Ama kadınların yaptığı şeyi ezikleyip normalleştiriyorlar aslında. Salaklık, düşünsenize size bir sürü kötülük yapan insan var ama siz onların her dediğine boyun eğiyorsunuz ve sonunda sizi bir prensin gelip kurtarmasını bekliyorsunuz! Yine bu masallarda kadınlara dayatılan bir şey de "çok güzel olmalısın, prenses olmak için çok güzel olman gerekiyor" elinin, ayağının sağlam olması gerekiyor" **K24**

"Şiddetin Kanıksanması" (f:3) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir: "*Anne babadan şiddeti her gün gören çocuk bunu normalleştiriyor artık hani insanın bir alışma olgusu vardır ya alışır insan bazı şeylere yaşadıkça alışır. Sürekli tekrarladıkça alışılır ve ilerde çocuk ta anne babasından gördüğünü doğal olarak yansıtıyor karşısındaki insanlara"* **K29**

"Hukuki Yaptırımlar ve Caydırıcılığı Vurgulama" (f:7) kategorisine bakıldığında öğrencilerin yorumlarında "yaptırımların etkisizliğini" (f:4) vurguladıkları ve "politika eksenli" (f:3) yorumlar yaptıkları görülmektedir.

"Yaptırımların Etkisizliği" (f:4) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Yasalara olan inancımız kaybolmuş durumda. Ben kendi adıma konuşayım, genel toplumun şeyine de bakıyorum. Ben yasalara güvenmiyorum. Bugün Allah korusun biri beni öldürse ben kanımın yerde kalacağını düşünüyorum. Hukukun bir şey yapacağını gerçekten düşünmüyorum hocam çünkü hukuk çok geçiştiriliyor. Söz konusu kadınlara gelince bunun çok büyük örneklerini gördük. Mesela Aleyna cinayetinde de gördük. Ümit denen o şahıs hâlâ tehditler savurmasına rağmen dışarda ama sırf o kız pavyonda çalıştığı için suçlu çıktı. Yani hani öldürülmüş öldüren de belli kanıtlar da ortada ama hiçbir şey yapılmıyor" **K24**

"Politika Eksenli" (f:3) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Zayıf kurumsal politikalara değinmek istiyorum. Kadına şiddet olaylarının arttığı görülüyor ancak buna yönelik politikalarda artış görülmüyor. Meclise sunulan öneriler, kanunlar kadını korumaya yönelik ancak kanunlar ne yazık ki hızlı bir şekilde geçip yürürlüğe girmiyor. Böyle olduğu zaman da bir caydırıcılık olmadığı için şiddet olayları tekrar ediyor. Zaten insan böyle bir canlı. Bir caydırıcısı olmadığı zaman başında bir kontrol eden kişi olmadığı zaman daha da yoldan çıkabiliyor. Devletlerin varlığı da bu yüzden zaten insan kendi kendini yönetemediği için devletler ortaya çıkmıştır bu yeteriz politikalardan dolayı bu kadına şiddet olaylarının tekrar etmesini buna da bağlayabiliriz" **K29**

Değerlendirme Yapma

Tablo 37'de yer alan dördüncü temaya bakıldığında "**Değerlendirme Yapma"** (f:27) teması olduğu görülmektedir. Bu tema kapsamında ***"Kadın Hakları Perspektifinden Değerlendirme Yapma"*** (f:12); ***"Şiddeti Değerlendirme"*** (f:8) ve ***"Eleştirel Düşünme Sistematiği Kapsamında Değerlendirme"*** (f:7) kategorileri yer almıştır.

"Kadın Hakları Perspektifinden Değerlendirme Yapma" (f:12) kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

K23: *Hocam bizim ülkemizde tam tersi oluyor kadınlar tecavüzcüleriyle evlendirilmek zorunda kalıyorlar.*
K27: *Yine tecavüz konusunda hani mağdur olan kadın ama mağdur edilen de kadın yani. Hâlâ kadınlar suçlanıyor işte kendi istemiştir kendi kuyruk sallamıştır. Baştan çıkarmıştır… O kadar iğrenç düşünceler ki… Hiçbir türlü hiçbir konuda kadın yanında olamıyor yani toplum. Kadını destekleyemiyor, kadını koruyamıyor.*

"Şiddeti Değerlendirme" (f:8) kategorisine bakıldığında öğrencilerin "şiddetin deneyimlenmesinde farklı boyutlara değindikleri" (f:6) ve "devletin kadına yönelik şiddet politikasını değerlendirdikleri" (f:2) görülmektedir.

"Şiddetin Deneyimlenmesinde Farklı Boyutlara Değinme" (f:6) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

*"Şunu fark ettim; kadını öldürmenin şekli artık daha canice. Ben bir araştırma yaptım; kadınlar ne ile öldürülüyormuş; başta ateşli silahlarla, sonra işte bıçaklarla, boğmayla. Ama şu an görüyoruz hepsini yapıyor, yetmiyor, yakıyorlar kadınları"***K24**

"Devletin Kadına Yönelik Şiddet Politikasını Değerlendirme" (f:2) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Ayrıca ben devletin şu an yaptığı yaptırımları yeterli bulmuyorum. Mesela kadın şiddete uğruyor ve sadece uzaklaştırma kararı çıkıyor ve uzaklaştırma kararı çok bir işe yaradığını düşünmüyorum çünkü ona rağmen uzaktan bir silahla ya da bıçaklayarak… Emine Bulut olayı daha yeni onda da uzaklaştırma emri vardı ama kadın sokağın ortasında öldürülebildi. Yani demek ki uzaklaştırma kararı gibi bir şey çok önem taşımıyor" **K23**

"Eleştirel Düşünme Sistematiği Kapsamında Değerlendirme" (f:7) kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"*K29'un kanıtları işte Kadir Şeker olayı vardı, yine medyayı örnek gösterdi. Medya bu şiddet olaylarını yansıtmada biraz susturuluyor ya da sesi de kısılıyor medyanın, bunu söyledi. Yine devlet politikası olarak hukukun, cezaların yetersiz olduğunu söyledi, varsa da uygulanmadığını. Anlattığı gibi büyüklerimizin geçmişte yaşadığı olayları anlatış şekilleri durumu normalleştiriyor gibi, yani kadın bir nevi bunu normal görüyor ve susuyor. Kadın, bu durumu katlanması gereken bir durum gibi görüyor, bu şekilde kanıtlar sundu*" **K22**

"Üstbilişsel Düşünme Pratikleri&Yeni Referans Çerçeveleri Edinme"

Tablo 37'de yer alan beşinci temaya bakıldığında **"Üstbilişsel Düşünme Pratikleri&Yeni Referans Çerçeveleri Edinme"** (f:19) teması olduğu görülmektedir. Bu tema kapsamında ***"Yeni Referans Çerçeveleri Edinme"*** (f:10) ve ***"Üstbilişsel Düşünme Pratikleri"*** (f:9) kategorileri yer almıştır.

"Yeni Referans Çerçeveleri Edinme" (f:10) kategorisine bakıldığında öğrencilerin "farklı bakış açıları edindikleri" (f:5); "bağlantıları bütünleştirdikleri" (f:3) ve "karşılaştıkları bakış açılarından etkilendikleri" (f:2) görülmektedir.

"Farklı Bakış Açıları Edinme" (f:5) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"*K24 arkadaşımızın verdiği örnekler çok hoşuma gitti. Önceden beri büyüdüğümüz masallarımızla ilgili örnekleri vardı: işte Pamuk Prenses olsun, Külkedisi olsun… Burada kadın güzel olmak zorunda, Kadınlar bir yerlere kapatılıyor, oradan hep kurtaran bir kahramanları var; erkekler var. Evet, aslında hani gerçekten… Önceden yani hep bizim bakış açımızda kadın biraz daha korunmaya muhtaç, korunması gereken olarak gözüküyor. Erkek kahraman gibi mesela… Bakış açısı çok hoşuma gitti, arkadaşımızın vermiş olduğu bakış açısı*" **K21**

"Bağlantıları Bütünleştirme" (f:3) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Kültürel ve dini açıdan değinen arkadaşımız K24'tü sanırım. Hadis-i şeriflerden örnek verdi. Baktığımızda aslında İslam'da kadına çok değer veriliyor, hadislerde de bunu görüyoruz. Örnek olarak mesela "cennet annelerin ayaklarının altındadır" hadis-i şerifi var daha sonra veda hutbesinde kadınların bizlere emanet olduğu söyleniyor peygamberimiz tarafından, bu bakış açısı beni etkiledi biraz. Daha sonra kültürümüz Türk kültürüne baktığımızda da kadınlara ne kadar değer verildiğini görüyoruz. Kültürel olarak ta baktığımızda, Türk kültüründe ne kadar kadına ne kadar değer verildiğini görüyoruz. Devlet yönetiminde ne kadar söz sahibi olduğunu, ikinci sınıf değil de aslında baş tacı edildiğini görüyoruz. Bu örnekler beni etkiledi. Türk-İslam kültürüne genel olarak baktığımızda, çoğunluk olarak bu var aslında. Biz kültürümüze bağlı kalsak daha yaşanılabilir bir toplum olabileceğimizi fark ettim ben bu örneklerden. O farkındalığa bu derste vardım" **K29**

"Karşılaştığı Bakış Açılarından Etkilenme" (f:2) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"*Sadece bakış açısı değil de şu dikkatimi çekti. Bir tek ben mi bunun farkındayım diye düşünüyordum, arkadaşlarım böyle hukuka inancının kalmaması… Mesela o şeyi ben de son zamanlarda çok yaşıyorum gerçekten. İnsanlar, sosyal medyada hakkını arar oldu*" **K22**

"Üstbilişsel Düşünme Pratikleri" (f:9) kategorisine bakıldığında öğrencilerin "kendi bakış açılarının temeli hakkında yansıtma" (f:4) ve "özeleştiri" (f:3) yaptıkları; "ileri sürdükleri tezler hakkında yansıtma yaptıkları" (f:2) görülmektedir.

"Bakış Açısının Temeli Hakkında Yansıtma" (f:4) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"*Hocam K24'ün burada bize vermek istediği mesaj, kadınların yaşadığı sorunlara ya da bizim yaşayabileceğimiz sorunlara yönelik kadınların sesi olmaya çalıştı bence. O da bir kız, bayan hani hemcinsim ve o hemcinslerinin yaşadığı zorlukları, sıkıntıları göz önüne sermek istedi bence"* **K26**

"Özeleştiri" (f:3) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:
"*Burada farklı açısı geldi aklıma. Ben mesela önceden bu kürtaj konuları çok tartışıldığı zaman, çok karşı bir insandım çünkü o çocuk anne karnına düştüğü andan itibaren onun da aslında bir hakkı var ama mesela sonradan aklıma bu tecavüze uğrayan kadınlar geldi. Hani düşünsenize istemeden anne olmaya zorlanmışsınız, aslında onların da bir nevi hakkı kürtaj. O yönden düşünüldüğü zaman, bu da aslında kadın hakkı olabilir bakış açısına göre"* **K24**

"Kendi ileri sürdüğü tezi hakkında yansıtma yapmak" (f:2) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:
"*Hocam, ben ilk önce kadına şiddetin tanımından yola çıktım. Kadına şiddetin tanımında, ilk başta diyor ki cinsiyete dayanan diyor, kadını inciten, ona azap veren fiziksel olarak ve cinsel şiddettir diyor. Ben de burada cinsiyete dayalı olmadığını bir kadının da başka bir kadına şiddet uygulayabileceğini, psikolojik olsun, fiziksel olsun… Bunu izah etmiştim*" **K22**

"Tarafsız Olmayı Yaşama Geçirme"

Tablo 37'de yer alan altıncı temaya bakıldığında **"Tarafsız Olmayı Yaşama Geçirme"** (f:19) teması olduğu görülmektedir. Bu tema kapsamında; ***"Bakış Açısının Altındaki Sebepleri Belirleme"*** (f:9); ***"Başkasının Bakış Açısını Belirleme"*** (f:7) ve ***"Sorgusuz Kabulleri Dile Getirme"*** (f:3) kategorileri yer almıştır.

"Bakış Açısının Altındaki Sebepleri Belirleme" (f:9) kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

Araştırmacı*: Peki, sence aileyi bu kadar vurgulamasının temel sebebi ne olabilir K23'ün?*
K25: *Çevresinde şahitlik yapmış olabilir hocam, gözlemlemiş olabilir.*
Araştırmacı: *Gözlemlemiş olabilir… Soralım K23'e?*
K23*: Evet, çok… çevremde öyle mükemmel aileler yok"*

"Başkasının Bakış Açısını Belirleme" (f:7) kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Bakış açısı da hocam daha çok ailenin şey… Toplumun en küçük yapı taşı olan aileye yani. Sorunun başlangıç yerine indiğini düşünüyorum. Daha çok toplumsal değil de sorunun başlangıç yönüne, aşamasına diye düşünüyorum" **K25**

"Sorgusuz Kabulleri Dile Getirme" (f:3) kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Erkeklerde nasıl ki cinsiyetleri erkek olmak gurur duyulacak bir şey ise kadınlık ta bizlerde utanılacak bir şey gibi bize aşılandı. Çocukluğumuzdan beri… Mesela şu an hepimiz kaç 22-23 yaşlarındayız. Biz toplumda 'kızız' dediğimiz zaman bize kimse şaşırmıyor ama kadınız dediğimiz zaman herkes evli misin bekâr mısın, hemen bu soruluyor. Yani demek istediğim şey bu erkeklik utanılacak bir şey değilken kadınlık utanılacak bir şey toplumumuzda. Maalesef bize dayatılan şeyler bunlar" **K24**

"Tez İleri Sürememe"

Tablo 37'de yer alan yedinci ve son temaya bakıldığında "**Tez İleri Sürememe"** (f:11) teması olduğu görülmektedir. Bu tema kapsamında; ***"İleri Sürdüğü Tezi Yapılandırmamak"*** (f:4); *"**Konuyla İlgili Temel Bilgiye Sahip Olmamak"*** (f:4) ve ***"Eleştirel Dinleme Yapmamak"*** (f:3) kategorileri yer almıştır.

"İleri Sürdüğü Tezi Yapılandırmamak" (f:4) kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Farklı bir şey görmediği için, sevgi görmediği için ailesinde o şiddeti normal olarak gördüğü için bütün yaşamını etkiliyor. Bir sürü kadın bunun sebebiyle böyle yaşayıp ölmüş bile olabilir" **K23**

*"**Konuyla İlgili Temel Bilgiye Sahip Olmamak"*** (f:4) kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Hiçbir şekilde tepki koymuyor ve adam hani sokakta istediği gibi elini kolunu sallayarak istediğini yapabiliyor. Eğer hani toplumda bir dışlama bir ötekileştirme… Yaptığının yanlış olduğunu yüzüne vurma gibi bir durum olsa bence biraz daha yine de azalabilir çünkü biz hani yapı olarak topluma önem veren ve toplum düzenine önem veren bir milletiz yani" **K27**

"Eleştirel Dinleme Yapmamak" (f:3) kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtları şu şekildedir:

K29: *K21'in konuşmasında benim en çok dikkatimi çeken, kadına şiddet olaylarında ekonomik düzeyi örnek vermesiydi. Ekonomik olarak daha düşük seviyede olan ailelerde ya da toplumda kadına şiddet olaylarının daha çok olduğunu söyledi eğer yanlış hatırlamıyorsam tabii?*
Araştırmacı: *K21, onay veriyor musun, doğru mu?*
K21*: Hayır hocam, ekonomik düzeyi ne olursa olsun iki tarafta da, şiddetin var olduğundan bahsettim.*
K29: *Düzeltelim hocam, o zaman.*

4.1.10. Beşinci Eylem Döngüsüne İlişkin Genel Değerlendirme

11 Aralık 2020- 02 Ocak 2021 tarihleri arasında gerçekleşen *Beşinci Eylem Döngüsü* üç ayrı çevrimiçi tartışma oturumu aracılığıyla gerçekleşmiştir. Bu süreçte tartışma oturumlarından elde edilen veriler içerik analiziyle analiz edilmiştir. Analiz bulguları özet halinde Tablo 38'de gösterilmiştir.

Tablo 38.

Beşinci Eylem Döngüsünde Toplanan Verilerin Analiz Bulgularına İlişkin Özet Bilgiler

10. Uygulama	**İçerik Analizine Dayalı Bulgular**
1. Çevrimiçi Tartışma Oturumu: Mülteci Sorunu	Belirlenen temalar şunlardır: **"Kişisel Perspektif Geliştirme"** (f:65); **"Değerlendirme Yapma"** (f:38); **"Tarafsız Olmayı Yaşama Geçirme"** (f:30); **"Kişisel Perspektif Geliştirememe"** (f:10); **"Önyargı & Ayrımcılığa Dayalı Yaklaşım"** (f:7); **"Değerlendirme Yapamama"** (f:5).
2.Çevrimiçi Tartışma Oturumu: Kadın Sorunları	Belirlenen temalar şunlardır: "**İleri Sürülen Tezi Yapılandırma"** (f:75); **"Değerlendirme Yapma"** (f:54); "**Kişisel Perspektif Geliştirme"** (f:41); "**Sosyal Etkileşim"** (f:25); "**Üstbilişsel Düşünme Pratikleri"** (f:19); "**Tarafsız Olmayı Yaşama Geçirme"** (f:17); "**Kişisel Perspektif Geliştirememe"** (f:10) ve "**Epistemolojik Yetersizlikler"** (f:8)
3.Çevrimiçi Tartışma Oturumu: Kadına Yönelik Şiddet Sorunu	Belirlenen temalar şunlardır: **"İleri Sürdüğü Tezi Yapılandırma"** (f:56); **"Etkileşim"** (f:44); **"Tez İleri Sürme"** (f:42); **"Değerlendirme Yapma"** (f:27); **"Üstbilişsel Düşünme Pratikleri&Yeni Referans Çerçeveleri Edinme"** (f:19); **"Tarafsız Olmayı Yaşama Geçirme"** (f:19) **ve "Tez İleri Sürememe"** (f:9).

Tablo 38'de Beşinci Eylem Döngüsünde toplanan verilerin içerik analizi bulgularına ilişkin özet bilgiler yer almıştır. Tablo 38'de yer alan üç çevrimiçi tartışma oturumunda belirlenen temaların ortak olduğu görülmektedir. Buna göre her üç oturumda "değerlendirme yapma" ve "tarafsız olmayı yaşama geçirme" temaları ortak bulgulanmıştır. I. ve II. oturumlarda "kişisel perspektif geliştirme" temaları; II. ve III. oturumlarda "ileri sürdüğü tezi yapılandırma"; "üstbilişsel düşünme pratikleri" ve "etkileşim" temaları ortak bulgulanmıştır.

"Kişisel Perspektif Geliştirme" temalarına yakından bakıldığında; ilk oturumda bu tema kapsamında yer alan kategoriler: ***"İleri Sürdüğü Tezi Yapılandırma"*** (f:51); ve ***"Belirgin Bakış Açısı İçerisinde Özgün Tez İleri Sürme"*** (f:9) ve ***"Yeni Referans Çerçevesi Edinme"*** (f:5). Aynı temanın II. Oturumunda yer alan kategorileri şunlardır: *"**Özgün Tez İleri Sürme"*** (f:22); *"**Yeni Bakış Açısı Edindiğini Belirtme"*** (f:11) ve *"**Farklı Bakış Açılarını Ayırt Edebilme"*** (f:8) kategorileri yer almıştır. Üçüncü oturumda belirlenen temaların bu kategorilerle benzerlik taşıdığı görülmektedir. Örneğin üçüncü oturumda **"Tez İleri Sürme"** (f:42) ve **"Üstbilişsel Düşünme Pratikleri&Yeni Referans Çerçeveleri Edinme"** (f:19) temaları bulgulanmıştır.

Tablo 38'de yer alan bulgular kapsamında öğrencilerin kişisel perspektif geliştirme noktasında; özgün tez ileri sürebildikleri, bu tezleri yapılandırabildikleri, yeni referans çerçeveleri edindikleri ve üst bilişsel düşünme pratikleri sergileyebildikleri görülmektedir. Bununla bilikte değerlendirme yapma, tarafsız olmayı hayat geçirme ve tartışmalarda etkileşim ortaya koyma noktalarında belirgin bir gelişimin varlığı görülmektedir.

Öğrencilerin sorun yaşadığı temalara bakıldığında; I. Oturumda **"Kişisel Perspektif Geliştirememe"** (f:10); **"Önyargı & Ayrımcılığa Dayalı Yaklaşım"** (f:7); **"Değerlendirme Yapamama"** (f:5) temaları bulgulanmıştır. II. Oturuma bakıldığında sorun yaşanılan temaların azaldığı görülmektedir. Bu aşamada **"Kişisel Perspektif Geliştirememe"** (f:10) ve **"Epistemolojik Yetersizlikler"** (f:8) temaları bulgulanmıştır. III. ve son oturuma bakıldığında **"Tez İleri Sürememe"** (f:9) teması olduğu görülmektedir. Bu temaya ait kategorilere bakıldığında; ***"Epistemolojik Yetersizlikler"*** (f:7) ve ***"Sebepleri Detaylandırmama"*** (f:2) kategorileri yer almıştır. Bu noktada belirlenen zorlukların daha çok epistemolojik yetersizliklere (temel bilgiye sahip olmama & eleştirel dinlememe) ve sebepleri detaylandırmamaya dayandığı görülmektedir.

Beşinci Eylem Döngüsünde geliştirilmesi hedeflenen eleştirel düşünme becerileri kapsamında öğrencilerin zorlandığı ve geliştirilmesi gereken yeterlikleri içeren temalar Şekil 34'da gösterilmiştir.

Şekil 34. Beşinci eylem döngüsünde bulgulanan temalar kapsamında karşılaşılan sorunlar

Şekil 34'de Beşinci Eylem Döngüsünde eleştirel düşünme becerileriyle ilgili, öğrencilerin zorlandığı ve geliştirilmesi gerekli noktalar; Onuncu Uygulamanın içerik analizi bulgularından elde edilen tema ve bu temaların kategorileri aracılığıyla gösterilmiştir. Buna göre öğrencilerin sıklık bilgisi belirgin biçimde az olmasına rağmen, kişisel perspektif geliştirmekte ve değerlendirme yapmada sıkıntı yaşadıkları görülmektedir. İlgili temalara yakından bakıldığında (I. &II. oturum) öğrencilerin konuyla ilgili sebep ve ayrıntılar bilgisine sahip olmadıkları, değerlendirmede kapsamlı bir yaklaşım sergileyemedikleri görülmektedir. Bunun yanında diğer sorunların epistemolojik yetersizlikler ve önyargılı yaklaşımla (mülteci sorunu) ilgili olduğu görülmektedir.

4.2. Eleştirel Düşünme Becerilerinin Kazanımını Etkileyen Öğrenci Yaşantı ve Deneyimlerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmanın ikinci araştırma sorusuna ilişkin bulgular yer almaktadır. *"Eleştirel düşünme becerilerinin kazanımına yönelik öğrencilerin yaşantı ve deneyimleri nelerdir?"* sorusunun yanıtı için uygulama sürecinde 16; uygulama sürecinin sonunda 7 öğrenciyle olmak üzere toplamda 23 öğrenciyle yapılan bireysel derinlemesine görüşmeler, dört odak grup görüşmesi ve onayı alınan öğrencilerin WhatsApp yazışmaları içerik analiziyle analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 39'da gösterilmiştir.

Tablo 39.

Öğrencilerin Yaşantı ve Deneyimlerinin Neler Olduğu İçerik Analizine İlişkin Bulgular

Temalar	Kategoriler	Alt Kategoriler	f
Okul Kültüründeki Hâkim Normlar (f:193)	**Öğrenciyi Pasivize Etmeye Yönelik Kurum Kültürü (f:55)**	Diğer Derslerin Yüzeysel ve Basit Düzeyde İşlenmesi	17
		Etkin Değerlendirme & Uygulama Çalışmalarının Yapılmaması	12
		Aldığı Lisans Eğitimini Yetersiz Bulma	11
		Sessizlik Kültürü	11
	Yorumlayıcı Perspektiflerin Desteklenmemesi (f:49)	Öğrencilerde Yorumlayıcı Perspektiflerin Olmaması	26
		Uygulama Öncesinde Eleştirel Düşünme Dersini Teorik Düzeyde Almış Olmak	23
	Sınav ve Puan Odaklı Kurum Kültürü (f:43)	Motivasyon Kaynağı Olarak Sınav Puanı	28
		Sınav Odaklı Kurum Kültürü	15
	Uzaktan Eğitim Süreci (f:27)	Öğrenciyi Pasivize Eden Uzaktan Eğitim Süreçleri	21
		Uzaktan Eğitim Sürecinin Verimsiz Geçmesi	6
Sosyal Etkileşim Eksenindeki Deneyimler (f:174)	**Araştırmacı- Öğrenci Etkileşimi (f:83)**	Araştırmacı- Öğrenci Arasında Yoğun Etkileşim Ağı	26
		Araştırmacının İlgili Yaklaşımından Hoşnut Olma	23
		Araştırmacının Çalışmalara Gösterdiği Özenin Farkında Olma	23
		Araştırmacıya Yönelik Pozitif Algı	11
	Etkileşime Dayalı Sosyal Gruplar (f:61)	Dayanışmacı Sosyal Ağların Gelişmesi	39
		İşbirliğine Dayalı Öğrenme Etkileşimleri Kurma	15
		Sınıf Sosyal İlişkilerinin İşlevsel Olması	7

	Ayrışmış Sosyal Gruplar (f:30)	Ayrışmış Sosyal Grupların Varlığı	12
		Ayrışmış Sosyal Grupların Normatif Yapısı	10
		Dışlanan/Dışarda Kalan Gruplar	8
Güç İlişkileri Eksenindeki Deneyimler (f:137)	**Direnç Gösterme (f:96)**	Uygulamaya Yönelik Şaşkınlık ve Merak	32
		Bilişsel Yükünün Çokluğu & Pandemi Şartları	28
		İçselleşmiş Otorite: Araştırmacının Bu Otoritede Yer Almaması	23
		Uygulamaya Katılmada İsteksizlik	9
	İktidar, Otorite ve Hiyerarşik Yapı (f:41)	Sosyal Etkileşimde Hiyerarşik Yapıyı Koruma	23
		Bilgi Etkileşiminde Örtük Hiyerarşik Yapı	11
		Diğer Hocalara Yönelik İçselleşmiş Tepkisellik	7
Toplumsal Cinsiyet Eksenindeki Deneyimler (f:90)	**Epistemolojik Yeterlikler ve Toplumsal Cinsiyet (f:80)**	Yoğun Çaba Sarfetme	27
		Düşük Kariyer Beklentisi	23
		Kendinden Şüphe Etme	22
		Bakım Sorumluluğunun Akademik Çalışmaları Arkaplanda Bırakması	8
	Öğrenme Süreçlerinde Toplumsal Cinsiyet (f:10)	Toplumsal Cinsiyete Karşı İlgi ve Merak	9
		Örtük Programda Toplumsal Cinsiyet	1
Sürece Etkin Dahil Olamama (f:60)	Sağlık Sorunu/ Cenaze & Kayıp Yaşamak		22
	Dijital Erişim Sorunu Yaşamak		21
	Pandemi Döneminde Bir İşte Çalışmak		12
	Ders Saatinin Erken Olması		5
İçerik (f:56)	**Kullanılan İçeriğin İşlevi (f:33)**	Ders İçeriklerinden Faydalanma	17
		İçeriğin Yeni Bilgiler Sağlaması	16
	Kullanılan Formlarla İlgili Sıkıntılar (f:23)	Formu Hatalı Şekilde Yanıtlamak	18
		Bildiklerini Forma Yansıtamamak	5

Tablo 39'da araştırmanın ikinci araştırma sorusunu yanıtlamaya yönelik öğrencilerin uygulama sürecindeki yaşantı ve deneyimlerinin neler olduğuna yönelik içerik analizi bulguları gösterilmiştir. Buna göre belirlenen temalar şunlardır: **"Okul Kültüründeki Hâkim Normlar**" (f:193); **"Sosyal Etkileşim Eksenindeki Deneyimler"** (f:174); **"Güç İlişkileri Eksenindeki Deneyimler"** (f:137); **"Toplumsal Cinsiyet Eksenindeki Deneyimler"** (f:90); **"Sürece Etkin Dâhil Olamama"** (f:60) ve **"İçerik"** (f:56).

“Okul Kültüründeki Hâkim Normlar”

Tablo 39’da yer alan birinci tema **“Okul Kültüründeki Hâkim Normlar**” (f:193) temasıdır. Bu tema kapsamında; ***“Öğrenciyi Pasivize Etmeye Yönelik Kurum Kültürü”*** (f:55); ***“Yorumlayıcı Perspektiflerin Desteklenmemesi”*** (f:49); ***“Sınav ve Puan Odaklı Kurum Kültürü”*** (f:43); ***“Uzaktan Eğitim Süreci”*** (f:27) kategorileri yer almıştır.

“Öğrenciyi Pasivize Etmeye Yönelik Kurum Kültürü” (f:55) kategorisine bakıldığında okul kültüründe “diğer derslerin yüzeysel ve basit düzeyde işlendiği” (f:17); “etkin değerlendirme & uygulama çalışmalarının yapılmadığı” (f:12); öğrencilerin “aldıkları lisans eğitimini yetersiz buldukları” (f:11) ve “sessizlik kültürü” nün (f:11) olduğu görülmektedir.

“Diğer Derslerin Yüzeysel ve Basit Düzeyde İşlenmesi” (f:17) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

“Hocam şöyle söyleyeyim, ben dersi başta… şimdi yalan söylemeyeceğim; hiç önemsemedim hiç yani… diğer dersler gibi hani videosunu izlerim geçerim diye düşündüm… pek şey yapmadım yani ne de olsa sonunda yüksek alırım geçerim.. hani bir şekilde hallederiz diye… Çünkü kaç yıldır öyle oluyor derslerimiz. Bu dersi de öyle düşündüm. Attığınız linkleri de hani normalde hocalar atar ya bir bakın hani, isteyen bir yapsın tarzı düşündüm, o yüzden pek önemsemedim. Yoksa normal derslerimi hani şey yapmam bu kadar düşük ya da sizin bu kadar önemsediğinizi bilsem bu şekil davranmazdım sonra baktım siz önemsiyorsunuz demek ki benim de bir şeyler yapmam gerekiyor diye o şekilde ilerledim” **K9**

“Etkin Değerlendirme & Uygulama Çalışmalarının Yapılmaması” (f:12) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

“Hocam, ders hakkında yani biz şimdiye kadar böyle bir ders işlemedik. Daha çok yüzeysel… derslerimiz hep yüzeyseldi. Günümüz dünya sorunları dersi de yüzeysel olacaktı zaten, sorunlar belli… Sorunlar hakkında bir sunum yapılacaktı hoca tarafından.. Bu sunum parçalarından sınavda sorulacaktı, ezberleyip girip geçecek gidecektik… Şahsen böyle olduğunu düşünüyordum, bize de basit geliyordu şahsen diğer şekilde” **K5**

"Aldığı Lisans Eğitimini Yetersiz Bulma" (f:11) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"*Hocam genel olarak hani, burada tek özen gösteren sizsiniz. Genel olarak önceki derslerimiz olsun... pek fazla… ne eğitime hazırladılar ne öğretmenlik üzerinde bir eğitim almadığımızı düşünüyorum ben. Dördüncü sınıfa geldik, biz genel olarak doğru düzgün bir eğitim aldığımızı düşünmüyoruz ya da kalıcı bir eğitim aldığımızı"* **K17**

Sessizlik Kültürü" (f:11) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"*Az önce değindi aslında arkadaşlarımızdan birisi. Şimdiye kadar bizimle hiç böyle ilgilenen bir öğretmenimiz olmadı açıkçası… Hepsi konu anlattı, sınavda şunlar şunlar çıkacak deyip geçti. Hiç hani konuşmadık hatta bir hocayı aradığımızda ders var mı diye… Hatta K10 aramıştı sanırsam "sen beni arayamazsın demişti. Rahat rahat bir şey soramıyoruz onu demek istiyorum açıkçası* " **K11**

"Yorumlayıcı Perspektiflerin Desteklenmemesi" (f:49) kategorisine bakıldığında "öğrencilerde yorumlayıcı perspektiflerin olmadığı" (f:26) ve "uygulama öncesinde eleştirel düşünme dersini teorik düzeyde almış oldukları" (f:23) görülmektedir.

"Öğrencilerde Yorumlayıcı Perspektiflerin Olmaması" (f:26) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Hocam tabii kompozisyon yazıyorduk hani teslim ediyorduk ama böyle değil böyle ayrıntılandırmıyorduk. Mesela argümanına dikkat etmiyorduk, farklı bakış acısı katmıyorduk, çıkarsama eklemiyorduk ne bileyim… Hani havadan öyle kafamıza geleni yazıyorduk. Giriş, gelişme, sonuç bölümü ekleyerek… Ama bu dönem tabii ki hani argümanla yazmayı öğrendik, daha sonra farklı bilgiler katmayı öğrendik. Kanıta dayandırmayı öğrendik. Biz kompozisyon yazarken kafamızdan geçenleri böyle döküyorduk" **K25**

"Uygulama Öncesinde Eleştirel Düşünme Dersini Teorik Düzeyde Almış Olmak" (f:23) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"O derste hani tek bir argümana dayalı düşünme değil de daha çok değişik düşünme becerileri vardı. Eleştirel düşünme vardı analitik düşünme vardı yanlış hatırlamıyorsam. Daha birçok düşünme becerileri vardı ama şu an pek hatırlayamadım hocam. Ama konunun çok ayrıntılarına girilmeden genel hatlarıyla hocamız bahsetmişti" **K7**

"Sınav ve Puan Odaklı Kurum Kültürü" (f:43) kategorisine bakıldığında öğrenci yorumlarında "sınav puanlarının" (f:28) motivasyon kaynağı olduğu ve "sınav odaklı kurum kültürü" nün (f:15) varlığı görülmektedir.

"Motivasyon Kaynağı Olarak Sınav Puanı" (f:28) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"*Hocam inşallah bu sefer beğenirsiniz ve yüksek not verirsiniz çünkü sizin verdiğiniz ödevlerden hiç yüksek not alamıyorum* 😞😁" **K27**

"Sınav Odaklı Kurum Kültürü" (f:15) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Teorikti hocam sözeldi. Söylüyordu biz geçiyorduk. Sınav gecesi çalışıyorduk zaten… Bize form tarzı bir şey vermişti galiba onları okuyorduk geçiyorduk yani" **K10**

"Uzaktan Eğitim Süreci" (f:27) kategorisine bakıldığında "öğrencileri pasivize eden uzaktan eğitim süreçleri" (f:21) olduğu ve "uzaktan eğitim sürecinin verimsiz geçtiği" (f:6) görülmektedir.

"Öğrenciyi Pasivize Eden Uzaktan Eğitim Süreçleri" (f:21) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Genel olarak, yani yalan söylemeye gerek yok. Ben son tekrar derslerinizde derse katılmaya başladım, ondan öncesinde falan kpss olsun ales olsun farklı sınavlara çalışıyordum, pek fazla ilgilenme durumu olmuyordu. Çevrimiçi olduğu için, direkt... Bunu herkes yapıyordu zaten, direkt dersi açıp ya uyuyordur ya da ders çalışıyordur. O tarz şeyler… İnanın hocam, sizin gibi bir öğretmen olunca daha farklı oldu. Daha önceki eğitimlerimizde nasıl diyeyim, boş geçiyordu diyelim. Öyle bir eğitim almamıştık daha önce" **K17**

"Uzaktan Eğitim Sürecinin Verimsiz Geçmesi" (f:6) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Şu an koronavirüs olduğundan dolayı uzaktan eğitim alıyoruz. Ben şahsen bu kadar verimle geçeceğini düşünmüyordum ***(yapılan uygulamayı kastediyor****), hani zaten siz de biliyorsunuzdur çoğu hocamız ders bile yapmıyorlar, hani biz öylesine giriyoruz, işte süremiz dolsun diye. Ama siz hocam mesela, her hafta düzenli bir şekilde dersinizi yapıyorsunuz, ödev veriyorsunuz ve ödevlerin de faydalı olduğunu düşünüyorum, kendi açımdan"* **K12**

"Sosyal Etkileşim Eksenindeki Deneyimler"

Tablo 39'da yer alan ikinci tema **"Sosyal Etkileşim Eksenindeki Deneyimler"** (f:174) temasıdır. Bu tema kapsamında; ***"Araştırmacı- Öğrenci Etkileşimi"*** (f:83); ***"Etkileşime Dayalı Sosyal Gruplar"*** (f:61) ve ***"Ayrışmış Sosyal Gruplar"*** (f:30) kategorileri yer almıştır.

"Araştırmacı- Öğrenci Etkileşimi" (f:83) kategorisine bakıldığında; "araştırmacı- öğrenci arasında yoğun etkileşim ağı" (f:26) olduğu; öğrencilerin "araştırmacının ilgili yaklaşımından hoşnut oldukları" (f:23); "araştırmacının çalışmalara gösterdiği özenin farkında oldukları" (f:23) ve "araştırmacıya yönelik pozitif algı" (f:11) geliştirdikleri görülmektedir.

"Araştırmacı- Öğrenci Arasında Yoğun Etkileşim Ağı" (f:26) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"*Hocam normalde yani genel olarak baktığımız zaman tüm derslerde öğretmen aktif, öğrenci pasif durumda. Ama sizin dersinizde bizi aktif kılmaya çalışıyorsunuz, gerek derse katılmaya teşvik ediyorsunuz gerekse ödevlerle bizim derste tutmaya çalışıyorsunuz ama hiçbir dersimizde bu kadar aktif olmadık. Bir tek bu ders yani… Dördüncü yılımızdayız herhalde sadece bu dersimiz bu kadar aktif olmuştur diye düşünüyorum, siz de zaten çok iyi çok ilgili bir öğretmensiniz her yanlışta bir dönüt veriyorsunuz, yani böylelikle de öğrenciyi derse katıyorsunuz hani öğrencinin ilgilenmeyeceği varsa da derse sizin ilginizi gördükten sonra öğrencinin ilgilenesi geliyor diyebilirim"* **K15**

"Araştırmacının İlgili Yaklaşımından Hoşnut Olma" (f:23) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"İzlenimime göre hocam, siz bizimle çok ilgilisiniz, bize her şekilde yardım etmeye çalışıyorsunuz, onu görüyorum. Bunu çoğu hocada göremiyorduk açıkçası onu görüyorum ben" **K9**

"Araştırmacının Çalışmalara Gösterdiği Özenin Farkında Olma" (f:23) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Evet, çok yararlı oldu ve ama bir o kadar da bizim için zor bir süreç oldu çünkü çok ödevimiz oldu, çok yazmamız gereken şeyler oldu. Hata yapmamamız gerekiyordu çünkü siz vardınız, çünkü arkamız… yani hata yaptığımızda biliyoruz yani siz bize yazacaksınız, burada yanlış yaptınız doğru yaptınız… O yüzden pek yanlış yapamıyorduk. O yüzden de belki bu paylaşım çok oluyordu mesela ödevi yazayım bırakayım, atayım kurtulayım kafasında hiç birimiz olamadık" **K9**

"Araştırmacıya Yönelik Pozitif Algı" (f:11) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Ben… En azından bundan ne kadar yıl geçse bile sizi unutmayacağız çünkü bize öğrettiniz bence. Ben bu derste verim aldığımı düşünüyorum. Çok çaba sarf ettiniz, bunu da konuştuk gerçekten çaba sarf ettiniz, bu da güzel bir davranıştı bence. Ben dersten verim aldım, keyif aldım, öğrendim. Konuşmalarımda bile birinin argümanını yakalayabilirim o bakımdan ben sizin dersinizi çok sevdim, sizi de çok sevdim" **K4**

"Etkileşime Dayalı Sosyal Gruplar" (f:61) kategorisine bakıldığında öğrencilerin "dayanışmacı sosyal ağlar geliştirdikleri" (f:39); "işbirliğine dayalı öğrenme etkileşimleri kurdukları " (f:15) ve "sınıf sosyal ilişkilerinin işlevsel" (f:7) olduğu görülmektedir.

"Dayanışmacı Sosyal Ağların Gelişmesi" (f:39) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Hocam zaten son ödevi yolladıktan sonra 6 kişi filan bana mesaj attı sınıftan arkadaşlarım, "K2 bunun içinden nasıl çıkıcağız" diye… Yani ben çok fazla yardımlaşan ve konuşan biriyim zaten sınıfta" **K2**

"İşbirliğine Dayalı Öğrenme Etkileşimleri Kurma" (f:15) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"K10 ile beraber yapıyoruz. K10'un çok saçma geliyor okurken, ben yazdırıyorum zaten… O 100 alıyor, ben 80 falan aldım. Birlikte değil hocam o bana atıyor ben okuyorum, o yazıyor. Ben de ona atıyorum, o da bana aynı şekilde. Fikir sahibi olmak için ödevleri birbirimize gönderiyoruz hocam ilk kim yaparsa diğerine atıyor" **K17**

"Sınıf Sosyal İlişkilerinin İşlevsel Olması" (f:7) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"*Hocam, K9'un ilk derslere katılmamasından dolayı zaten sizin de önemli olan dersleriniz, ilk derslerdi zaten. Orda bir eksikliği vardı vize öncesinde. Vizeye girmeden bir hafta önce başladık çalışmaya. Ben ona argümanı nasıl ayıracağını, kanıtın nasıl gösterileceğini çalıştım. Benim de tam bildiğim söylenemez ama kendi bildiğim kadarıyla anlattım K9'a. Ardından ona örnekler verdim, hocam sizin daha önce verdiğiniz, gösterdiğiniz örnekleri ben ss alıyorum derste, ekran görüntüsü alıyorum, yani onları gösterdim. "Bu şekilde ayrılıyor bak", diye ardından ona sizin yolladığınız metinleri yolladım, yapmasını istedim*" **K2**

"Ayrışmış Sosyal Gruplar" (f:30) kategorisine bakıldığında öğrenciler arasında "ayrışmış sosyal grupların" (f:12) olduğu; "ayrışmış sosyal grupların normatif yapısının" (f:10) olduğu ve "dışlanan/dışarda kalan grupların" (f:8) olduğu görülmektedir.

"Ayrışmış Sosyal Grupların Varlığı" (f:12) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Hocam bizim sınıfa gelseniz şunu görürdünüz yani, biliyorsunuz sıralarımız iki şeritli. Bir şerit diğer şeritle çok az konuşuyor öyle diyebilirim. Bizim sınıf baya ayrışmış şekilde. Hocam ben de bunların tam ortasında kalmış nötürüm diyebilirim o yüzden çok sıkıntı yaşıyorum… Bunu tüm sınıf değil tüm hocalar da biliyor aslında. Saklanan bir şey olmadığı için, sır da değil. K1 ile K5 anlaşamaz yani, bu kişilerin birbirlerinden yorumlarını konuşmalarını o yüzden… Mesela K1 aynı zamanda K4 ile de konuşmaz, benim kız arkadaşım da aynı şekilde, fazla konuşmamaya çalışır onlarla" **K2**

"Ayrışmış Sosyal Grupların Normatif Yapısı" (f:10) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Konuşuyordu da kimse böyle saygıyla birbirini dinlemiyordu. Bizim sınıfta birazcık ta gruplaşma vardı herkes arasında. Genelde herkes kendi grubunda, böyle laf söyleyenlere hani sözcü olanlara… Aynı fikri düşünmese bile susuyor, hiçbir şey göstermiyordu. Mesela biz bu kadına şiddet konusunda, biz K19 ile bir konuştuk. Daha önce, o da dedi, ben bu konuya değinmek istiyorum ama kanıt çok sunamam çünkü ayette dövebilirsiniz diyor. Ben ona da biraz kızdım. Sen nasıl böyle algılıyorsun diye hepsini okumuyor musun diye" **K18**

"Dışlanan/Dışarda Kalan Gruplar" (f:8) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"*Yok, hocam ben kimse ile görüşmüyorum zaten bizim sınıfta… Zaten, bizim sınıfta herkesin kendi grubu vardı. Yani görüşmüyorum derken konuşmuyorum ama böyle derslerle ilgili bana şunu gönderin bunu yapın kimseden… Dördüncü sınıfa geldim, zaten ben yatay geçişle geldim ikinci sınıfta. Görüşüyorum ama kimseden not isteyeyim… zaten sınıfta öyle bir arkadaşım yok bana yardımcı olabilecek*" **K30**

"Güç İlişkileri Eksenindeki Deneyimler"

Tablo 39'da yer alan üçüncü tema **"Güç İlişkileri Eksenindeki Deneyimler"** (f:137) temasıdır. Bu tema kapsamında; ***"Direnç Gösterme"*** (f:96) ve ***"İktidar, Otorite ve Hiyerarşik Yapı"*** (f:41) kategorileri yer almıştır.

"Direnç Gösterme" (f:96) kategorisine bakıldığında öğrencilerin "uygulamaya yönelik şaşkınlık ve merak" (f:32) duydukları; "bilişsel yükünün çokluğu & pandemi şartları"nden etkilendikleri (f:28); "içselleşmiş otorite içerisinde araştırmacının bu otoritede yer almadığı" (f:23) ve öğrencilerin "uygulamaya katılmada isteksiz" (f:9) olduğu görülmektedir.

"Uygulamaya Yönelik Şaşkınlık ve Merak" (f:32) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"*Hocam yani şimdi dört sene hiçbir şey göstermeyip dördüncü sene böyle bir ders programa sokunca insan bir şey oluyor tabii ki. Sizinle bir ilgisi yok sizin gibi olması gerekiyordu diğer dört senenin de*" **K10**

"Bilişsel Yükünün Çokluğu & Pandemi Şartları" (f:28) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"*Sürecin içindeyken zor gelebiliyor size çünkü diğer derslerimiz var, işte başka şeylerimiz var. O sürede bazen bana da zor geldiği zamanlar oldu hani dürüst davranmam gerekirse… Zaten size de söylemiştim hani ödevleriniz çok oldu falan diye. Siz de dinlemiştiniz beni ama mesela dönem sonunda ele aldığımda işin içinden çıkıp dışardan baktığımda o kadar zor değildi bence. Sonuçta bize etkisi olmasaydı sadece zorlanmış olurduk ama öğrendiğimizi düşünüyorum ben*" **K4**

"İçselleşmiş Otorite: Araştırmacının Bu Otoritede Yer Almaması" (f:23) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Hocam, bizim sizinle tanışma merasimimiz oldu mu ben mi hatırlamıyorum, kendinizi tanıtmadınız sanırsam? Hocam benim bildiğim şey, "rektörlükte çalışıyorum bu ders birlikte olacağız, verdiğim ödevleri yapacaksınız" diyip birden ödev yığdınız. Biraz daha tanışmayı uzun tutsaydınız biraz daha kendinizden bahsetseydiniz, bu kadar olumsuz olmayabilirdi bence diye düşünüyorum. Direkt ödev yığmaya başlayınca insanlar biraz önyargılı oluyor açıkçası" **K11**

"Uygulamaya Katılmada İsteksizlik" (f:9) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Benim beklentim şu yöndeydi, zaten son sınıfız. Yeterince şeyle uğraşacağız; kpss, ales, staj, staj dosyası, okul deneyimi gibi. Ana derslerimizle uğraşırken ödev verilmeyecek, yorulmayacağız diye bir beklentim vardı. Biz yorulmayacağız diye bir beklentim vardı, bu beklentim karşılanmadı" **K11**

"İktidar, Otorite ve Hiyerarşik Yapı" (f:41) kategorisine bakıldığında "sosyal etkileşimde hiyerarşik yapının korunduğu" (f:23); "bilgi etkileşiminde örtük hiyerarşik

yapı"nın (f:11) varlığı ve "diğer hocalara yönelik içselleşmiş tepkisellik" (f:7) olduğu görülmektedir.

"Sosyal Etkileşimde Hiyerarşik Yapıyı Koruma" (f:23) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Merhaba hocam, iyi akşamlar. Kusura bakmayın sürekli rahatız ediyorum sizi. Ödevi eksik yapmamak için size bir sorum olacaktı" **K2**

"Bilgi Etkileşiminde Örtük Hiyerarşik Yapı" (f:11) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Yok, siz daha iyi bilirsiniz aslında, ödevleri siz kontrol ediyorsunuz. Buradaki bilirkişi sizsiniz hocam" **K10**

"Diğer Hocalara Yönelik İçselleşmiş Tepkisellik" (f:7) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

---

*"***K11***: Hatta bir hocayı aradığımızda ders var mı diye, hatta K10 aramıştı sanırsam, sen beni arayamazsın demişti.*
K10*:Ben senin askerlik arkadaşın mıyım, dedi hoca bana. Hatta neydi hocam… benim sınav kâğıdım, ben yüksek bekliyordum. Hoca düşük vermişti, kalmıştım o dersten. Vizeden sonra gittim, orda bile hocanın yanına çekine çekine gittim. Bir şeyler sordum, hocam dedim benim düşük olması imkânsız dedim. İşte bir şeyler dedi, al kâğıdına bak falan yaptı. Burada not vermeniz gerekmiyor mu dedim, o da evet dedi, verdi. Geçmiştim öyle bir şey olmuştu yani. O da düşünme eğitimi geçen seneki ders"*

"Toplumsal Cinsiyet Eksenindeki Deneyimler"

Tablo 39'da yer alan dördüncü tema **"Toplumsal Cinsiyet Eksenindeki Deneyimler"** (f:90) temasıdır. Bu tema kapsamında; ***"Epistemolojik Yeterlikler & Toplumsal Cinsiyet"*** (f:80) ve ***"Öğrenme Süreçlerinde Toplumsal Cinsiyet"*** (f:10) kategorileri yer almıştır.

"Epistemolojik Yeterlikler & Toplumsal Cinsiyet" (f:80) kategorisine bakıldığında kız öğrencilerin "yoğun çaba sarfettikleri" (f:27); "düşük kariyer beklentileri" (f:23) olduğu; "kendilerinden şüphe ettikleri" (f:22) ve "bakım sorumluluğunun akademik çalışmaları arkaplanda bıraktığı" (f:8) görülmektedir.

"Yoğun Çaba Sarfetme" (f:27) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir: "*Hocam evdekiler bile biliyorlar benim başta sancılı bir süreçten geçtiğimi. Size de söylemiştim argüman bulmak için oturuyordum 5-6 saat argüman arıyordum. O kadar başım ağrıyordu, yani siz düşünün. Ama şu an dediğim gibi çok başka bir noktada, çok mutluyum yani çok pozitifim"* **K24**

"Düşük Kariyer Beklentisi" (f:23) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"*Evet aslında çokta istiyorum ama İngilizceme hiç güvenmiyorum tek sorun o olur*" **K18**
"Hocam benim kuzenim doktora yapıyor, kadro bulamıyor. Çok zorluk yaşadı biliyorum yakından" **K19**

"Kendinden Şüphe Etme" (f:22) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir: *"Eleştirel düşünme dağarcığı aslında benim tıkandığım bir yer hocam. Bilmiyorum, çalışmalarımda ne kadar yansıtabiliyorum, onu da çok bilmiyorum ama pek kullanamıyorum eleştirel sözcük dağarcığını, ben bunu daha önce de size söylemiştim, en basitinden size sorduğum sorularda da. Kendimi bu konuda geliştirmem gerektiğini düşünüyorum, hani o yüzden çok bir şey diyemeyeceğim şu an, kendime bir eleştirim var burada"* ***K24***

"Bakım Sorumluluğunun Akademik Çalışmaları Arkaplanda Bırakması" (f:8) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

---

*"***K24:** *Hocam, zaten iki kız kardeşim de evladım gibiler. Biz küçük yaştayken annem çalışmaya gidince, ben 4'e gidiyordum, bana bırakıyordu, hani diğer kardeşim falan da. Okuldan onu al, eve gel, evi topla, yemek yap, falan derken… Küçük anneydim anlayacağınız.*
Araştırmacı: *Peki bu süreçte evde olmak derslerini etkiledi mi?*
K24: *Yani derslerim etkilenmiyor da hocam… Gündüz bu işlerimi halledip akşam da hani ders çalışıyordum. Küçükken ben o kadar çalışkan değildim, orta seviyeli bir öğrenciydim. Şimdi de çok şükür hiç etkilemiyor yani… Motivasyon kaynağım onlar..."*

"Öğrenme Süreçlerinde Toplumsal Cinsiyet" (f:10) kategorisine bakıldığında öğrencilerin "toplumsal cinsiyete karşı ilgi ve merak" (f:9) duyduğu ve "örtük programda toplumsal cinsiyet" (f:1) in varlığı görülmektedir.

"Toplumsal Cinsiyete Karşı İlgi ve Merak" (f:9) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Grup tartışmaları… Hocam, mesela biz mülteci yaptık, diğer grup kadına şiddet yaptı. Her grup farklı yaptı. Mesela ben kadına şiddete katılmayı çok istiyordum, bir kız olarak yani bir kız öğrenci olarak" **K9**

"Örtük Programda Toplumsal Cinsiyet" (f:1) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"*Hocam ben dersi dinlerken açıkçası uykuluydum, tam anlamadım dedim, hatta şimdi tekrardan dinledim dersi. 10. Dakikasından itibaren hocamız şey diyor, işte erkeğin ve kadının fizyolojik yapıları farklı falan diyor. Benim en çok dikkatimi çeken şey, kadın uzun yol şoförlüğü yapamaz tarzında bir şey söyledi. Ben bunu şey yaptım. Kadın, bana göre o mesleği de yapabilir"* **K11**

"Sürece Etkin Dâhil Olamama"

Tablo 39'da yer alan beşinci tema **"Sürece Etkin Dâhil Olamama"** (f:60) temasıdır. Bu tema kapsamında; ***"Sağlık Sorunu/ Cenaze & Kayıp Yaşamak"*** (f:22); ***"Dijital Erişim Sorunu Yaşamak"*** (f:21); ***"Pandemi Döneminde Bir İşte Çalışmak"*** (f:12); ***"Ders Saatinin Erken Olması"*** (f:5) kategorileri yer almıştır.

"Sağlık Sorunu/ Cenaze & Kayıp Yaşamak" (f:22) kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"*Hocam ders başında yakın bi arkadaşımın kaza yaptığını haber almıştım, az önce vefat haberini aldım, kusura bakmayın hocam. Kendimi ayarlamıştım derse*" **K2**

"Dijital Erişim Sorunu Yaşamak" (f:21) kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"İlk 2 hafta derslere çok fazla katılım sağlayamadım. Nevşehir'e gitmek zorundaydım, kaldığım yeri boşaltmam gerekiyordu. Döndüğümde de internet sıkıntısı yaşadım. Sıkıntıyı yeni hallettik. Derslere katılım sağlayamadığım için ve tekrarını da izleyecek bir yer olmadığı için formları dolduramadım" **K6**

"Pandemi Döneminde Bir İşte Çalışmak" (f:12) kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Hocam öğrencilik yaparken de maddi olarak bir gelirin olması lazım. Birde hocam sizin olduğunuz dönem ile bizim olduğumuz dönem çok farklı. Ülkenin içinde olduğu ekonomik durum olsun ihtiyaçlar olsun. Yani hocam sizin döneminizde her şey çok farklıydı bizim dönemimizde şu an her şey çok farklı" **K29**

"Ders Saatinin Erken Olması" (f:5) kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Hocam, öncelikle ben ders saatinden zorlanıyorum yani sabah çok erken oluyor" **K2**

"İçerik"

Tablo 39'da yer alan altıncı ve son tema **"İçerik"** (f:56) temasıdır. Bu tema kapsamında; ***"Kullanılan İçeriğin İşlevi"*** (f:33) ve ***"Kullanılan Formlarla İlgili Sıkıntılar"*** (f:23) kategorileri yer almıştır.

"Kullanılan İçeriğin İşlevi" (f:33) kategorisine bakıldığında öğrencilerin "ders içeriklerinden faydalandıkları" (f:17) ve "içeriğin yeni bilgiler sağladığı" (f:16) görülmektedir.

"Ders İçeriklerinden Faydalanma" (f:17) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Mesela ekran görüntülerinizi alıyorum hani verdiğiniz notlar falan oluyor ya derste. Onların ekran görüntüleri oluyor bende, genellikle o şekilde ilerliyorum" **K9**

"İçeriğin Yeni Bilgiler Sağlaması" (f:16) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Hocam dersiniz öncelikle, yani bu incelediğimiz dökümanlar olsun, onları argümana ayırma olsun… Yani çok şey öğreniyoruz, açık söylemek gerekirse… Özellikle o son izlediğim belgesel… Mesela benim son 3-4 yılda izlediğim, konuşma en iyi konuşmaydı.. Çok bilgilendirici bir konuşmaydı. Şu an yaşadığımız durumu gerçekten çok güzel anlamlandırabildim yani o konuşma sayesinde. Yani bunu tekrar yaşayacağımızı, bunun bitmeyeceğini, sebebini çok güzel görmüş olduk yani" **K2**

"Kullanılan Formlarla İlgili Sıkıntılar" (f:23) kategorisine bakıldığında öğrencilerin "formu hatalı şekilde yanıtladıkları" (f:18) ve "bildiklerini forma yansıtamadıkları" (f:5) görülmektedir.

"Formu Hatalı Şekilde Yanıtlamak" (f:18) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Kontrol kâğıdında hani böyle bir şeyler olduğunu bilseydim daha farklı bir yazım olurdu. Ben onu okumadım, büyük ihtimalle hocam onu siz yapacaksınız diye" **K10**

"Bildiklerini Forma Yansıtamamak" (f:5) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Aslında hocam, izlerken o İncil kısmı geçtiğinde, burda tanım yaptı dedim. Ama ikinci kez kâğıda geçirdiğim zaman sanırımi o kısımları artık baya uğraştırdığı için yazmamışım, sonrasında da, bulamadım yani atlamışım" **K24**

4.3. Öğrencilerin Uygulama Sürecinin Yapısına ve İşleyişine Yönelik Algılarına İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmanın üçüncü araştırma sorusuna ilişkin bulgular yer almaktadır. "*Eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlanan uzaktan eğitim uygulamalarında; öğrencilerin uygulama sürecinin yapısına ve işleyişine yönelik algıları nasıldır?"* sorusunun yanıtı için uygulama sürecinde 16; uygulama sürecinin sonunda 7 öğrenciyle olmak üzere toplamda 23 öğrenciyle yapılan bireysel derinlemesine görüşmeler; dört odak grup görüşmesi ve onayı alınan öğrencilerin WhatsApp yazışmaları içerik analizi aracılığıyla analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 40'ta gösterilmiştir.

Tablo 40.

Öğrencilerin Uygulama Sürecinin Yapısı ve İşleyişiyle İlgili Algılarına İlişkin Analiz Bulguları

Temalar	Kategoriler	f
Uygulamayı Demokratik Yurttaşlık Yeterlikleriyle İlişkilendirme (f:64)	İnsan Hakları Temelinde Farkındalığı Geliştirmesi	21
	Bilinçli Düşünen Yurttaşlık Kimliğini Geliştirmesi	18
	Kendi Perspektifini Geliştirmeyi Sağlaması	13
	Özgür Düşünce & Bağımsızlığı Geliştirmesi	7
	Eleştirel Düşünme Becerilerini Demokratik Yurttaşlıkla Eş Görme	5
Anlama İstek ve Gayreti (f:54)	Anlamaya Yönelik Çalışmalara Katılma Gayreti	31
	Derslere Aktif Katılma Gayreti	12
	Sistematiği Anlamaya Yönelik Ek Çalışmalar Yapma İsteği	10
ZOOM Oturumlarının İşlevi (f:36)	Bilişsel Buradalık	17
	İşlevsellik	14
	Etkileşim	5
Beklenen İle Gerçek Uygulamayı Karşılaştırma (f:34)	Argümanı Ayırt Etme Sistematiğine İlk Defa Rastlamak	13
	Anlaşılırlık & Özgünlük	10
	Uygulamanın Beklentilerin Çok Üstünde Olması	7
	Uygulamaya Dayalı Bir Dersi İlk Defa Almak	4
Sürece Yönelik İyimser Algı (f:30)	Eleştirel Düşünme Becerilerini Kullanabilecekleri Alanlar	24
	Uygulamalara Etkin Katılmasa da Çalışmaları Özenle Hazırlama	3
	Karmaşıklık Duygusunun Bir Süre Sonra Geçeceği Vurgusu	3
Tartışma Oturumlarının İşlevi (f:18)	Tartışma Oturumlarının Verimli ve Motive Edici Olması	11
	Sosyal Etkileşim Gereksinimi	7
Eleştirel Okuma ve Dinleme Yapma (f:17)	Etkin ve Eleştirel Dinleme	14
	Eleştirel Okumalar Yapma	3

Tablo 40'ta araştırmanın üçüncü araştırma sorusunu yanıtlamaya yönelik öğrencilerin uygulama sürecinin yapısı ve işleyişiyle ilgili algılarına yönelik içerik analizi bulguları gösterilmiştir. Buna göre belirlenen temalar şunlardır: **"Uygulamayı Demokratik Yurttaşlık Yeterlikleriyle İlişkilendirme"** (f:64); **"Anlama İstek ve Gayreti** (f:53); **"ZOOM Oturumlarının İşlevi"** (f:36); **"Sürece Yönelik İyimser Algı"**

(f:44); **"Beklenen İle Gerçek Uygulamayı Karşılaştırma"** (f:34); **"Tartışma Oturumlarının İşlevi"** (f:18) ve **"Eleştirel Okuma ve Dinleme Yapma"** (f:17).

"Uygulamayı Demokratik Yurttaşlık Yeterlikleriyle İlişkilendirme"

Tablo 40'ta yer alan birinci temaya bakıldığında **"Uygulamayı Demokratik Yurttaşlık Yeterlikleriyle İlişkilendirme"** (f:64) olduğu görülmektedir. Bu tema kapsamında ***"İnsan Hakları Temelinde Farkındalığı Geliştirmesi"*** (f:21); ***"Bilinçli Düşünen Yurttaşlık Kimliğini Geliştirmesi"*** (f:18); ***"Kendi Perspektifini Geliştirmeyi Sağlaması"*** (f:13); ***"Özgür Düşünce & Bağımsızlığı Geliştirmesi"*** (f:7) ve ***"Eleştirel Düşünme Becerilerini Demokratik Yurttaşlıkla Eş Görme"*** (f:5) kategorileri yer almıştır.

"İnsan Hakları Temelinde Farkındalığı Geliştirmesi" (f:21) kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Hocam, şimdi demokratik yurttaş haklarını bilen, eşitlik çerçevesinde düşünebilen yurttaş… Yani eşitlik çerçevesinde düşünmek, empati duygusunun olmasını gerektiriyor. Bu derste biz en basitinden mülteci sorunlarını tartıştık… En azından kendi adıma konuştuğumda, dediğim gibi olumlu yönlerini önceden göremezken olumlu yönlerini de görmeye başladım. Tamam, yüzde olarak az bence yani olumsuzlukları daha ağır basıyor ama olumlu yönleri de var, bu da bir gerçek, varmış yani bunları gördüm. Doğru yönlendirme yapıldığında Suriyelilerin… Konumuzdan örnek verirsek; olumlu yönlendirmeyle güzel çalışmalar yapabilirler. Yönlendirme önemli burada. Aslında bizim tutumuza bağlı her şey" **K6**

"Bilinçli Düşünen Yurttaşlık Kimliğini Geliştirmesi" (f:18) kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"*Hocam, demokratik yurttaş denilince benim aklıma hoşgörü, saygılı, ilkeli, kararlı, sorgulayan, eleştiren, akıl yürüten… Özellikle dersinizle alakalı akıl yürütme… Mesela kendi perspektifimizi çok… Yani, bu akıl yürütmeyle birebir alakalı. Eleştiren, mesela gazete haberlerinde haberlerin güvenirliğini eleştirebilme, bu kaynak doğru bir kaynak mı? Bu haber doğru bir haber mi? Bunları sorgulayabilmek... Yani bunlar demokratik*

yurttaşlıkla alakalı diye düşünüyorum… Dogmatik düşüncelerden sıyrılmak, akıl yürütmek her şeyden önce, eleştirmek" **K15**

"Kendi Perspektifini Geliştirmeyi Sağlaması" (f:13) kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Bana göre hani böyle bir vatandaş hep kanıt ister, bir şey isteğinde bir şey söylendiğinde kanıt istemeli, "bunun bana kanıtı göster" demeli, sorgulamalı. Biz bu derste sorgulamayı, kanıtı, argümanı öğrendik, bununla bağdaştırabiliriz. Türkiye'de ki vatandaşların bu şekilde kanıt istemeleri lazım, bu olaylar hakkında bir bilgi, argüman sunmaları lazım. "Tamam, o yaptıysa doğrudur"… Büyük mertebedekiler için söylüyorum, "o yüksek mertebede, yapar… bir şey diyemeyiz, karşı çıkamayız" böyle düşünüyorlar. Aslında bu dersi alıp herkesin daha eleştirel düşünmesi gerektiğini düşünüyorum" **K11**

"Özgür Düşünce & Bağımsızlığı Geliştirmesi" (f:7) kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Demokratik insan demek bir kere kendi hür iradesi özgür, onun dışında da yaşantısının bilincinde olan veya anlayabilen, anladıklarını kendi hür iradesi ile anlatabilen insandır. Bizim dersimizle bağlantısı şu bence; okuduklarımız, günümüz dünya sorunlarını yorumlayabilmemizi sağlıyor. Aslında yorumladıklarımızı, insanların anlayabileceği şekilde ifade etmemize yarıyor bence veyahut kanıtlarıyla beraber; yani bunun gerçeklik payını indirgenmiş şekilde… En aşağı şekilde, anlayabilecek şekilde anlatmamıza yarıyor. Bizim dersimizdeki kesişim noktası bu olabilir demokratik vatandaşlığın veyahut demokratikliğin çünkü kendimizi ifade etme, özgür ifade edebilirsek bu da inandırmayı gerektirir" **K1**

"Eleştirel Düşünme Becerilerini Demokratik Yurttaşlıkla Eş Görme" (f:5) kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Bizim dersimizi ikiye ayırmamız gerekiyor aslında. Biz, Dersi Yürüten Akademisyen *hocamınızın dersinde günümüz dünya sorunlarını işledik, sizin dersinizde de hocam, demokratik yurttaşlığı öğrendik diyebilirim Hocam, net bir şekilde"* **K2**

"Anlama İstek ve Gayreti"

Tablo 40'ta yer alan ikinci temaya bakıldığında **"Anlama İstek ve Gayreti"** (f:54) olduğu görülmektedir. Bu tema kapsamında ***"Anlamaya Yönelik Çalışmalara Katılma Gayreti"*** (f:32); ***"Derslere Aktif Katılma Gayreti"*** (f:12) ve ***"Sistematiği Anlamaya Yönelik Ek Çalışmalar Yapma İsteği"*** (f:10) kategorileri yer almıştır.

"Anlamaya Yönelik Çalışmalara Katılma Gayreti" (f:32) kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"*Hocam, ben özellikle öğrenmek istiyorum. Ben işin not kısmında değilim zaten. Öyle ya da böyle mezun olacağız zaten. Ben öğrenmek istiyorum*" **K24**

"Derslere Aktif Katılma Gayreti" (f:12) kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Dersinize katılmayı istiyorum yani şeyde... Sabah erken dersiniz, ben uzaktan olmasına rağmen alarm kurup uyanıyorum hocam dersinizde. Dersinizin verimli olduğunu düşünüyorum açıkçası" **K2**

"Sistematiği Anlamaya Yönelik Ek Çalışmalar Yapma İsteği" (f:10) kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Hocam, merhaba. Rahatsız ediyorum… Ben sınavda karşımıza çıkacak olan kompozisyon sorusuyla ilgili sınava çalışmak amacıyla bir deneme yazdım. Sizin için sorun olmazsa değerlendirebilir misiniz?" **K3**

"ZOOM Oturumlarının İşlevi"

Tablo 40'ta yer alan üçüncü temaya bakıldığında **"ZOOM Oturumlarının İşlevi"** (f:36) olduğu görülmektedir. Bu tema kapsamında ***"Bilişsel Buradalık"*** (f:17); ***"İşlevsellik"*** (f:14) ve ***"Etkileşim"*** (f:5) kategorileri yer almıştır.

"Bilişsel Buradalık" (f:17) kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Bir de mesela örnek çalışmalarımızı… Özellikle ben soru yazınca onları beğeniyordunuz sanırım, böyle ders esnasında gösteriyordunuz. Bu insanda daha çok bir ilgi uyandırıyor, İnsanı daha çok güdülüyor. Çok etkisi oluyordu bence… Oralarda

kompozisyondan da birkaç kere, birkaç kesit gösterdiniz. Beni daha çok tetikliyordu, mantıklı yazıyorum diye demek ki" **K18**

"İşlevsellik" (f:14) kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Siz bir gün cumartesiydi, saat 20'de şey yaptınız, ZOOM'dan ders açmıştınız. Ondan sonra benim bir sıkıntım olduğunu düşünmüyorum" **K10**
"Yaparım hocam, tekrar dersleriniz çok faydalı oldu bu konuda" **K17**

"Etkileşim" (f:5) kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"İsmimi hatırlıyorsanız, ben zaten anlamadığım yerde sürekli soru soruyorum size derste, mikrofonu kullanan 4-5 öğrenciden birisi benim" **K2**

"Beklenen İle Gerçek Uygulamayı Karşılaştırma"

Tablo 40'ta yer alan dördüncü temaya bakıldığında **"Beklenen İle Gerçek Uygulamayı Karşılaştırma"** (f:34) olduğu görülmektedir. Bu tema kapsamında; ***"Argümanı Ayırt Etme Sistematiğine İlk Defa Rastlamak"*** (f:13); ***"Anlaşılırlık & Özgünlük"*** (f:10); ***"Uygulamanın Beklentilerin Üstünde Olması"*** (f:7) ve ***"Uygulamaya Dayalı Bir Dersi İlk Defa Almak"*** (f:4) kategorileri yer almıştır.

"Argümanı Ayırt Etme Sistematiğine İlk Defa Rastlamak" (f:13) kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Hocam, zaten az önce de size, daha önce eleştirel düşünme dersi almadığımızı söylememin nedeni biz hep kağıt üzerinde aldık dersi. İlk defa… Yani şey olarak aldık bu dersi biz… Yani sizin verdiğiniz yöntemle. Detaylarını görerek aldık; yani tam anlamıyla aldık diyebilirim dersi. İlk defa argümanı ayırt edebilmeyi, farklı bakış açılarını ayırt edebilmeyi… Yani biz bunları ilk defa sizin dersinizde gördük*. Yani bir konuşmanın sadece bir parçadan oluşmadığını, farklı birimlerin yer aldığını, olguların hepsinin bir bütün olduğunu sizin dersinizde öğrendik hocam, yani bu derste"*

"Anlaşılırlık & Özgünlük" (f:10) kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Hocam, ben aslında memnunum, gayet açıklayıcı anlatıyorsunuz yani zorlamıyorsunuz da; derse katılmak istemeyenler… Hani cevap vermiyoruz bazen; hocam cevap vermiyoruz mesela, o da bilmediğimiz için cevap vermiyoruz. Hani o anda bizi sıkmıyorsunuz, siz kendiniz açıklıyorsunuz zaten. Yani işleyiş hakkında bence bir sıkıntı yok gayet iyi ve açıklayıcı" **K15**

"Yüksek lisansı ben bizim üniversitede yapmak istemiyorum, bilmiyorum… Yani pek bana bir şey katacağını düşünmüyorum bizim üniversitenin. Açıkçası ta ki sizi görene kadar. Çalışmalarınız gerçekten çok iyiydi, ben de öyle olabilir miyim bilmiyorum" **K11**

"Uygulamanın Beklentilerin Üstünde Olması" (f:7) kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"O sancılı süreçten geçtim çok zorlanmıştım ama şimdi mesela beklentim zaten dediğim gibi dersi geçmekti. Ama beklentimin çok üstünde şeyler oldu; şu an mesela bir şey okurken direk psikolojik argüman bulmak istiyor canım o noktaya geldim. Şu an çalışma sonuçlarım da çok mutluyum… En son attığınızda da güzel olmuş. Hatta hocam evdekiler bile biliyorlar benim başta sancılı bir süreçten geçtiğimi, size de söylemiştim. Argüman bulmak için oturuyordum 5-6 saat argüman arıyordum, o kadar başım ağrıyordu yani siz düşünün ama şu an dediğim gibi çok başka bir noktada; çok mutluyum yani çok pozitifim" **K24**

"Uygulamaya Dayalı Bir Dersi İlk Defa Almak" (f:4) kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"*Önceden böyle bir çalışma yapmamıştık. Yani üniversite hayatı boyunca böyle bir çalışma yapmamıştık hatta. Makale yazmaya çalışmıştık ikinci sınıfta, bir ders hakkında hatırlıyorum… Çok zorlandığımı hatırlıyorum, yazamadığımı hatırlıyorum; kopyala yapıştır yaptığımı hatırlıyorum*" **K9**

"Sürece Yönelik İyimser Algı"

Tablo 40'ta yer alan beşinci temaya bakıldığında **"Sürece Yönelik İyimser Algı"** (f:30) olduğu görülmektedir. Bu tema kapsamında ***"Eleştirel Düşünme Becerilerini Kullanabilecekleri Alanlar"*** (f:24); ***"Uygulamalara Etkin Katılmasa da Çalışmaları***

Özenle Hazırlama" (f:3) ve ***"Karmaşıklık Duygusunun Bir Süre Sonra Geçeceği Vurgusu"*** (f:3) kategorileri yer almıştır.

"Eleştirel Düşünme Becerilerini Kullanabilecekleri Alanlar" (f:24) kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Öğretmenliğe yönelik ve kendimizi çocuklara ifade edebilmek için veya onların sadece bir bakış açısıyla değil de çeşitli bakış açılarıyla öğrenebilmeleri için kendimizi geliştirdiğimizi düşünüyorum. Biz bunları öğrendikçe; argüman, argüman oluşturdukça hem bizim düşüncelerimiz hem de başka kitaplardaki düşünceleri de çocuklara öğreteceğimiz için onlar da bizim sayemizde farklı bakış açılarını öğrenebilecekler ve biz de gelecek nesillere bunları aktarabileceğiz" **K23**

"Uygulamalara Etkin Katılmasa da Çalışmaları Özenle Hazırlama" (f:3) kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Genel olarak benim için keyifli ve verimli geçti, biraz ödevlerimi yapamasam da… Sonradan yaptığım zaman daha da oturdu. Keşke başta yapsaydım daha iyi olurdu ama… Daha sonra sizin verdiğiniz ödevleri tekrardan size yolladım. Yapabildiğim kadarıyla yapmaya çalıştım. Gayet verimli geçti, en azından diğer derslerle karşılaştırdığım zaman en verim aldığım ders, buydu hocam" **K1**

"Karmaşıklık Duygusunun Bir Süre Sonra Geçeceği Vurgusu" (f:3) kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"*Ben açıkçası anlamıyordum ilk başta. Siz ZOOM toplantıları yaptınız; ben katıldım, notlar aldım. Biraz biraz geliştirmeye çalışıyorum, tam da tam hâkim değilim konuya hocam ama böyle etkinlik yapa yapa… Derslere katıla katıla geliştirmeye çalışıyorum, olacak da umarım"* **K9**

"Tartışma Oturumlarının İşlevi"

Tablo 40'ta yer alan altıncı temaya bakıldığında **"Tartışma Oturumlarının İşlevi"** (f:18) olduğu görülmektedir. Bu tema kapsamında ***"Tartışma Oturumlarının Verimli ve Motive Edici Olması"*** (f:11) ve ***"Sosyal Etkileşim Gereksinimi"*** (f:7) kategorileri yer almıştır.

"Tartışma Oturumlarının Verimli ve Motive Edici Olması" (f:11) kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtları şu şekildedir:

"*Hocam diğer ders* (tartışma oturumu) *çok iyiydi, değişiklik olmuştu"* **K2**
"*Burdan yaptığımız tartışmalar da… Geçen haftaki tartışmamız da çok güzel oldu. Verimli bir ders oldu. Ben şöyle düşünüyorum; uzaktan eğitimle olmasaydı belki de bu kadar hani ek ders yapamazdık. Ek ders yapsak bile bu kadar belki katılım sağlamayabilirdik"* **K20**

"Sosyal Etkileşim Gereksinimi" (f:7) kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Güzel ve aktif bir şekilde işledik. Uzaktan eğitim oldu ama hani böyle şey… Sınıf ortamında olsa da böyle işlermişiz, herhangi bir sıkıntı çıkarmadı uzaktan eğitim, dersi işlememize. Ben keyif aldım, güzel; konuşuyoruz, sohbet ediyoruz, birbirimizi görememiştik aylarca, görmüş oluyoruz, güzel" **K14**

"Eleştirel Okuma ve Dinleme Yapma" (f:17)

Tablo 40'ta yer alan yedinci ve son temaya bakıldığında **"Eleştirel Okuma ve Dinleme Yapma"** (f:17) olduğu görülmektedir. Bu tema kapsamında ***"Etkin ve Eleştirel Dinleme"*** (f:14) ve ***"Eleştirel Okumalar Yapma"*** (f:3) kategorileri yer almıştır.

"Etkin ve Eleştirel Dinleme" (f:14) kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtları şu şekildedir:

"… Nasıl yapılması gerekiyor, ne yapılması gerekiyor; sizin mesela ekran görüntülerinizi alıyorum hani verdiğiniz notlar vs oluyor ya derste. Onların ekran görüntüleri oluyor bende, genellikle o şekilde ilerliyorum" **K9**
"Sizi dinleye dinleye… Notlar ala ala kısa kısa… Çıkarsamalar nasıl yapılıyor, açıklamalar nasıl yapılıyor, dinleye dinleye… Bulmaya çalıştım" **K7**

"Eleştirel Okumalar Yapma" (f:3) kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Hocam, benim bir tane defterim var açıkçası, ona şey yaptım… Ben TED konuşmaları izlemeye başlamak istiyordum. Siz de buna vesile oldunuz zaten, o deftere izlediğim…

TED konuşmalarını izlerken; argümanmış, verdiği fikirlermiş, bunları yazmaya başladım. Ben, o deftere yazarak, o formu (argümanı ayırt etme formu) *doldurdum"* **K11**

4.4. Belirlenen Eleştirel Düşünme Becerileri Temelindeki Dönüşümlere İlişkin Bulgular

Bu bölümde son araştırma sorusunu yanıtlamaya yönelik; *uygulama sürecinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinde nasıl bir değişim/dönüşüm sağladığına* yönelik bulgulara yer verilmiştir. Bu kapsamda, bireysel derinlemesine yapılan görüşmeler, odak grup görüşmeleri ve WhatsApp yazışmalarından elde edilen verilerin içerik analizi bulguları bir araya getirilmiş ve bütünsel bir yaklaşım içerisinde ele alınmıştır. Bulgular sunulurken, eleştirel düşünme becerileri bağımsız şekilde ele alınmıştır.

4.4.1. "Argüman, Açıklama ve Görüşleri Analiz Etmek ya da Değerlendirmek" Becerisindeki Dönüşüme İlişkin Bulgular

"Argüman, Açıklama ve Görüşleri Analiz Etmek ya da Değerlendirmek" becerisiyle bağlantılı nasıl bir dönüşüm olduğu, süreç içerisinde ve sonunda yapılan derinlemesine bireysel görüşmeler, odak grup görüşmeleri ve WhatsApp yazışmalarının içerik analizi bulgularından elde edilen temalar aracılığıyla Tablo 41'de gösterilmiştir.

Tablo 41.

"Argüman, Açıklama ve Görüşleri Analiz Etmek ya da Değerlendirmek" Becerisiyle Bağlantılı İçerik Analizi Bulguları

Temalar	Kategoriler		f
Argümanı Ayırt Etmeye Yönelik Sistematiği Kavrama (f:68)	Tetikleyici Olay (f:41)	Sorgulayıcı süreç	20
		Karmaşıklık	12
		Zihinde uyanma	9
	Keşif & Bütünleştirme (f:27)	Sistematiğin yavaşça oturması	15
		Sistematiği keşfetme	9
		Başlangıçta deneyimlediği zorluğu atlatma	3
Bilişsel Referans Çerçevesi Olarak Epistemolojik Farkındalık (f:58)	Argümanı Ayırt Etmeye Yönelik Sistematiği Okuduklarına/Yazdıklarına Uyarlama		20
	Argümanı Ayırt Etmeye Yönelik Sistematiği Konuşmalarına ve Dinlediklerine Uyarlama		18
	Argümanı Ayırt Etmeye Yönelik Sistematiğin Bilişsel Bir Farkındalık Yaratması		9
	Farkındalığı Arttıran Bakış Açısı Geliştirmek		8
	Bir Yazıdaki Bütünselliği Fark Edebilme		3

Tablo 41'de "Argüman, Açıklama ve Görüşleri Analiz Etmek ya da Değerlendirmek" becerisi kapsamında nasıl bir dönüşüm olduğu içerik analizi bulgularından elde edilen temalar aracılığıyla gösterilmiştir. Buna göre öğrencilerde "**Argümanı Ayırt Etmeye Yönelik Sistematiği Kavrama"** (f:68) ve **"Bilişsel Referans Çerçevesi Olarak Epistemolojik Farkındalık"** (f:58) temaları belirlenmiştir.

"Argümanı Ayırt Etmeye Yönelik Sistematiği Kavrama"

Tablo 41'de yer alan birinci temaya bakıldığında **"Argümanı Ayırt Etmeye Yönelik Sistematiği Kavrama"** (f:68) olduğu görülmektedir. Bu tema kapsamında ***"Tetikleyici Olay"*** (f:41) ve ***"Keşif & Bütünleştirme"*** (f:27) kategorileri yer almıştır.

"Tetikleyici Olay" (f:41) kategorisine bakıldığında öğrencilerin "sorgulayıcı süreç" (f:20); "karmaşıklık" (f:16) ve "zihinde uyanma" (f:9) süreçlerinden geçtikleri görülmektedir.

"Sorgulayıcı süreç" (f:20) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtları şu şekildedir:

"**K10**: *Ben baktım; böyle konuşmalarda argüman yakalama nasıl oluyor… nasıl yakalayabiliriz tarzı bir şey… Araştırmaya çalıştım, bulamadım bir sonuç. Hani konuşmayı nasıl daha iyi yaparız vs. ama konuşma analizi yapan bir şey bulamadım. Konuşma analizi yazıyorum Google'a ya da herhangi bir şeye, yok öyle bir şey.*
Araştırmacı: *Yani ne demek istediğini anlamadım.*
K10*: Yani siz nereden buluyorsunuz bunları, ben de oradan baksam daha iyi olur… Genelde bilgi veriyorlar, biz de onu bulup yazıyoruz tarzı bir şey. Sınavlarda görüyorduk her zaman, hani siz şey… Sizin bilgi verdiklerinizi ben bulamıyorum, o yüzden dersinize girmeye başladım"*

"Karmaşıklık" (f:12) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Sizin ödevleriniz sayesinde… Gerçekten ilk başta başarısız olmak beni daha çok tetikledi. Bence bunu direkt bulsaydım belki o kadar etkilenmezdim. Hemen yapıp gönderirdim. Açıkçası biraz zorlanmak daha etkili oldu benim için, daha kolay oldu her şey sonrası için" **K18**

"Zihinde uyanma" (f:9) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"*Rahatım şu an hocam, ilk başta ben anlamıyordum. Hani işin açıkçası zaten belli aldığım notlardan da; 17 almışım ilk yaptığım etkinlikten. Derse giriyordum aslında ama anlayamıyordum bir türlü; argüman, argüman bulma, kanıt bulma… Hani sizi dinleye dinleye notlar ala ala kısa kısa. Çıkarsamalar nasıl yapılıyor, açıklamalar nasıl yapılıyor, dinleye dinleye bulmaya çalıştım. En son yaptığımız etkinlikte de TEDx konuşmasında kendimi biraz geliştirdiğimi gördüm; hani 65 almışım, 55-65 almışım en azından 17 almamışım; hiç bulamamazlık yapmamışım*" **(K7)**

"Keşif ve Bütünleştirme" (f:27) kategorisine bakıldığında "sistematiğin yavaşça oturduğu" (f:15); öğrencilerin "sistematiği keşfettikleri" (f:9) ve "başlangıçta deneyimledikleri zorlukları atlattıkları" (f:3) görülmektedir.

"Sistematiğin yavaşça oturması" (f:15) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Şu an geliştiğini düşünüyorum; biraz daha iyi bulabiliyorum (argümanı). Çünkü ilk ödevde verememiştim sonra derslerinize girdiğimde mesela açıklıyordunuz cevap

anahtarı olarak. Diyordunuz, burda argümanımız vardı, kalıpyargı olsun, ayrımcılık olsun, onları fark ettiğimde diğer yazılarımda daha dikkat etmeye çalıştım" ***K12***

"Sistematiği keşfetme (f:9) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir: *"Hocam, ben zaten söylemiştim güncel olarak takip etmeye çalıştığım için; bunları destekler nitelikte görüyorum. Zaten bütün çalışmalarınızı birleştirince yapbozun parçaları gibi, zaten şey gittiğiniz belli oluyor; parça parça sürekli… En sonda hepsini birleştirdiğimizde zaten bu yaptığımız işlemde problemin asıl kaynağına inme…"* **K1**

"Başlangıçta deneyimlediği zorluğu atlatma" (f:3) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"*Dersler ilerleyince… Derslerde zorlanmıştım ben, size de söylemiştim. Ama şu an alıştım bu tempoya, iki hocayla götürme temposuna… Bünyem alıştı yani, zorlanmıyorum. Önceden ödev vs. yaparken hiçbir şey anlamıyordum şimdi en azından pratiğe döktüm, daha kısa sürede bitirebiliyorum ödevleri"* **K24**

"**Bilişsel Referans Çerçevesi Olarak Epistemolojik Farkındalık"**

Tablo 41'de yer alan ikinci temaya bakıldığında "**Bilişsel Referans Çerçevesi Olarak Epistemolojik Farkındalık"** (f:58) olduğu görülmektedir. Bu tema kapsamında; "***Argümanı Ayırt Etmeye Yönelik Sistematiği Okuduklarına/Yazdıklarına Uyarlama"*** (f:20); ***"Argümanı Ayırt Etmeye Yönelik Sistematiği Konuşmalarına ve Dinlediklerine Uyarlama"*** (f:18); ***"Argümanı Ayırt Etmeye Yönelik Sistematiğin Bilişsel Bir Farkındalık Yaratması"*** (f:9); ***"Farkındalığı Arttıran Bakış Açısı Geliştirmek***" (f:8) ve ***"Bir Yazıdaki Bütünselliği Fark Edebilme"*** (f:3) kategorileri yer almıştır.

"***Argümanı Ayırt Etmeye Yönelik Sistematiği Okuduklarına/Yazdıklarına Uyarlama"*** (f:20) kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Ben genel olarak trendlerdeki bu haberler ilgimi çekiyor mesela, bakıyorum. Argüman varsa bulabiliyorsun, onları bulmaya çalışıyorum. Bunu kendimde gözlemledim. Yazarın düşüncelerini merak ettiğim için direkt bunları bulmaya çalışıyorum" **K14**

"Argümanı Ayırt Etmeye Yönelik Sistematiği Konuşmalarına ve Dinlediklerine Uyarlama" (f:18) kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Mesela diyelim ki bunun düşüncesi şu, ama güçlü bir düşünce mi güçsüz bir düşünce mi onu da bir düşünmeye başladım sizden önce yoktu. Hani bunun argümanı budur, düşüncem yoktu açıkçası. Hani belki ana fikrini anlıyordum, şimdi daha net argüman mı değil mi kanıtı var mı falan daha iyi anlayabiliyorum. Hatta K11 benim yakın arkadaşım. Onunla mesela konuştuğumuzda bazen normal gündelik konuştuğumuzda "kanka diyor bana, argümanın saçma geldi aa diyor". Arzu hocanın ödevlerinden sonra falan diyoruz böyle esprisi bile dönüyor aramızda" **K4**

"Argümanı Ayırt Etmeye Yönelik Sistematiğin Bilişsel Bir Farkındalık Yaratması" (f:9) kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"İlk defa, yani sizin verdiğiniz yöntemle aldık bu dersi. Detaylarını görerek aldık, yani tam anlamıyla aldık diyebilirim dersi. Yani ilk defa argümanı ayırt edebilmeyi, farklı bakış açılarını ayırt edebilmeyi, yani biz bunları ilk defa sizin dersinizde gördük. Yani bir konuşmanın sadece bir parçadan oluşmadığını, farklı birimlerin yer aldığını, olguların hepsinin bir bütün olduğunu sizin dersinizde öğrendik hocam yani bu derste" **K2**

"Farkındalığı Arttıran Bakış Açısı Geliştirmek" (f:8) kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"*Mesala eleştirel düşünme, argüman analizi, kalıp yargılarımız… Daha çok farkındalık oluştu. En azından bir şeyi görünce, bir haber okuyunca onları ayırt edebiliyoruz, normal okuyup geçsek bile ders dışında*" **K18**

"Bir Yazıdaki Bütünselliği Fark Edebilme" (f:3) kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Önceden zaten hiçbir şekilde öyle bir şey düşünmüyordum makalelerde böyle… Mesela bana ne gerek, diyelim o gün mesela coğrafyayla ilgili bir şey gerekli. Coğrafyadan o kısmını okuyordum, o kısmına önem veriyordum makalede. Öyle baştan aşağı "aa bak burası giriş kısmı burada ayrıntıya girmiş burada çıkarımda bulunmuş" gibi bir şey düşünce yoktu. Sizin dersinizden sonra bunlara dikkat etmeye başladım ve eminim bundan sonraki ödevlerimde de böyle ilerleyecek zaten" **K9**

"Argüman, Açıklama ve Görüşleri Analiz Etmek ya da Değerlendirmek" becerisiyle ilgili uygulamalar kapsamında belirlenen içerik analizi bulgularına ait özet bilgiler Tablo 42'de gösterilmiştir.

Tablo 42.

Uygulamalar Kapsamında"Argüman, Açıklama ve Görüşleri Analiz Etmek ya da Değerlendirmek" Becerisiyle İlgili Uygulamalar Kapsamında Belirlenen İçerik Analizi Bulguları

Temalar Kapsamında Belirlenen Kategoriler	**Uygulama No**		
	4. (f)	**6. (f)**	**7. (f)**
"Argümanı ve diğer materyali ayırt etme"	9	15	24
"Argümantasyona dayalı eleştirel düşünme sistematiğini keşfetme	9	6	-
"Argümanı ayırt etmede zorluk çekme"	8	8	2
"Farklı bakış açılarını belirleyememe"	5	2	1
"Diğer materyali ayırt etmede zorluk çekme"	4	3	-

Tablo 42'de "Argüman, Açıklama ve Görüşleri Analiz Etmek ya da Değerlendirmek" becerisiyle ilgili, uygulamalar kapsamında belirlenen içerik analizi bulguları gösterilmiştir. Buna göre temalar kapsamında belirlenen "argümanı ve diğer materyali ayırt etme" ve "argümantasyona dayalı eleştirel düşünme sistematiğini keşfetme" kategorileri uygulamaların devam ettiği süreçte gelişme göstermiştir. "Argümanı ayırt etmede zorluk çekme"; "farklı bakış açılarını belirleyememe" ve "diğer materyali ayırt etmede zorluk çekme" kategorileri uygulamaların devam ettiği süreçte bir azalma göstermiştir.

Argüman, Açıklama ve Görüşleri Analiz Etmek ya da Değerlendirmek" becerisiyle bağlantılı betimsel ve içerik analizi bulgularından betimsel bulgulara ait özet bilgiler Tablo 43'te gösterilmiştir.

Tablo 43.

Uygulamalar Kapsamında"Argüman, Açıklama ve Görüşleri Analiz Etmek ya da Değerlendirmek" Becerisiyle İlgili Betimsel Bulgular

Ölçütler	Uygulama No			
	2. (f)	3. (f)	5. (f)	9. (f)
Argümanı bulma	10	14	15	21
Sonucu destekleyen kanıt ve gerekçeleri bulma	3	12	20	30
Farklı bakış açılarına yer verilip verilmediğini bulma	6	11	22	14
Girişi bulma	13	19	30	30
Tanımları bulma	8	17	15	30
Açıklama&çıkarsamaları bulma	4	21	27	22
Özetleri bulma	6	13	28	28
Arkaplan bilgisini bulma	1	-	-	24

Tablo 43'te "Argüman, Açıklama ve Görüşleri Analiz Etmek ya da Değerlendirmek" becerisiyle ilgili, uygulamalar kapsamında belirlenen betimsel bulgular gösterilmiştir. Buna göre betimsel analizde kullanılan ölçütlerin tümünde devam eden belirgin bir gelişmenin olduğu görülmektedir. "Farklı bakış açılarına yer verilip verilmediğini bulma" ve "açıklama&çıkarsamaları bulma" ölçütleri, 9. Uygulamada ufak bir gerileme göstermiştir.

4.4.2. "Kendi Perspektifini Geliştirmek: Varsayım, İnanış ya da Teoriler Keşfetmek ya da Yaratmak" Becerisindeki Dönüşüme İlişkin Bulgular

"Kendi Perspektifini Geliştirmek: Varsayım, İnanış ya da Teoriler Keşfetmek ya da Yaratmak" becerisiyle bağlantılı nasıl bir dönüşüm olduğu, süreç içerisinde ve sonunda yapılan derinlemesine bireysel görüşmeler, odak grup görüşmeleri ve WhatsApp yazışmalarının içerik analizi bulgularından elde edilen temalar aracılığıyla Tablo 44'te gösterilmiştir.

Tablo 44.

"Kendi Perspektifini Geliştirmek: Varsayım, İnanış ya da Teoriler Keşfetmek ya da Yaratmak" Becerisiyle Bağlantılı İçerik Analizi Bulguları

Temalar	Kategoriler	Alt Kategoriler	f
Üstbilişsel Düşünme: Yazı Yazmayla İlgili Özdeğerlendirme (f:78)	Yazılarında Kaydettiği İlerleme Hakkında Yansıtma (f:47)	Yazılarında ilerlediğini fark etme	30
		Yazısında yaptığı hata/eksiklik hakkında yansıtma yapma	17
	Yazı Yazma Pedagojisinden Zevk ve Keyif Duyma (f:20)	Yazmanın verdiği zevki duyma	11
		Yazı yazmanın estetik gücü	9
	Yazarken Nasıl Bir Strateji İzlediği Hakkında Yansıtma Yapma (f:10)	Yazarken yaşadığı zorluğun sebebi hakkında yansıtma yapma	5
		Esnekliğin gücü: Yazarken serbest bırakılmanın etkiliği	3
		Yazılarındaki amaç ve izlediği yaklaşım üzerine yansıtma yapma	2
Üstbilişsel Düşünme: Bakış Açılarıyla İlgili Özdeğerlendirme (f:63)	Farklı Referans Çerçeveleri Edinme (f:44)	Günümüz dünya sorunlarına eleştirel bakış açısı geliştirme	15
		İnsan hakları temelli bakış açısı geliştirme	15
		Yorumlayıcı perspektif geliştirme	6
		Yazılarında farklı bakış açıları kullanma	5
		Bilimsel bakış açısı geliştirme	3
	Gerçek Yaşamla Bağlantı: Verilmiş Olanı Sorunlu Yapma (f:11)	Şimdiye kadar verilmiş olanı sorunlu yapma	6
		Daha önce yalnızca kullanmış olduğunu düşünmeye getirme	5
	Alternatif Bakış Açılarını Sezinlemek		6
	Bakış Açılarıyla İlgili Zorluk Hakkında Yansıtma		2

Tablo 44'te "Kendi Perspektifini Geliştirmek: Varsayım, İnanış ya da Teoriler Keşfetmek ya da Yaratmak" becerisi kapsamında nasıl bir dönüşüm olduğu içerik analizi bulgularından elde edilen temalar aracılığıyla gösterilmiştir. Buna göre **"Üstbilişsel Düşünme: Yazı Yazmayla İlgili Özdeğerlendirme"** (f:78) ve **"Üstbilişsel Düşünme: Bakış Açılarıyla İlgili Özdeğerlendirme"** (f:63) temaları bulgulanmıştır.

"Üstbilişsel Düşünme: Yazı Yazmayla İlgili Özdeğerlendirme"

Tablo 44'te yer alan ilk temaya bakıldığında **"Üstbilişsel Düşünme: Yazı Yazmayla İlgili Özdeğerlendirme"** (f:67) teması olduğu görülmektedir. Bu tema

kapsamında ***"Yazılarında Kaydettiği İlerleme Hakkında Yansıtma"*** (f:47*);* "***Yazı Yazma Pedagojisinden Zevk ve Keyif Duyma"*** (f:20) ve ***"Yazarken Nasıl Bir Strateji İzlediği Hakkında Yansıtma Yapma"*** (f:10) kategorileri yer almıştır.

"Yazılarında Kaydettiği İlerleme Hakkında Yansıtma" (f:47) kategorisine bakıldığında öğrencilerin "yazılarında ilerlediklerini fark ettikleri" (f:30) ve "yaptıkları hata/eksiklik hakkında yansıtma yaptıkları" (f:17) görülmektedir.

"Yazılarında ilerlediğini fark etme" (f:30) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Hocam tabi kompozisyon yazıyorduk hani teslim ediyorduk ama böyle değil böyle ayrıntılandırmıyorduk. Mesela argümanına dikkat etmiyorduk, farklı bakış açısı katmıyorduk, çıkarsama eklemiyorduk… Ne bileyim hani havadan öyle kafamıza geleni yazıyorduk, giriş-gelişme-sonuç bölümü ekleyerek… ama bu dönem tabii argümanla yazmayı öğrendik, daha sonra farklı bilgiler katmayı öğrendik, kanıta dayandırmayı öğrendik... Yani biz kompozisyon yazarken kafamızdan geçenleri böyle döküyorduk kâğıda" **K25**

"Yazısında yaptığı hata/eksiklik hakkında yansıtma yapma" (f:17) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Makale yazdık daha önce tabii ki. Makale yazdık ta yazdığımız makaleler genellikle bundan önce, düz yazı şeklinde… Hani yazıyorduk, makalenin amacı neydi; ispatlamak kanıtlamak... Makale yazdığımızda söylediğimizi ispatlamakla yükümlüyüz ama ispatlamak için herhangi bir kanıt veya hiçbir şey sunmuyorduk sadece söylediklerimizi yazıp bolca tekrarlamaya gidiyorduk kendimizi. Kanıt göstermiyorduk makalede, üstte bahsettiğimizi tekrardan aşağıda bahsedip yuvarlak cümlelerle genel hat oluşturmaya çalışıyorduk. Bundan sonra artık yazdığımızı kanıt gösterip argümanı en sonda… Giriş, gelişme, özet-gelişme veya sonuç kısmında özet toplamı olduğunu, insanları yormadan…" **K1**

"***Yazı Yazma Pedagojisinden Zevk ve Keyif Duyma"*** (f:20) kategorisine bakıldığında öğrencilerin "yazmanın verdiği zevki duydukları" (f:11) ve "yazı yazmanın estetik gücünü" (f:9) vurguladıkları görülmektedir.

"Yazmanın verdiği zevki duyma" (f:11) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtları şu şekildedir:

"Ben size virüs ve hastalıklar için kompozisyon yazıp yollamıştım. Onun dışında iki konu hakkında daha kompozisyon yazdım hocam, yollamadım size. Yani zevk veriyor bana, o şekilde yormuyor beni. Bir de parça parça yazınca zor da gelmiyor. Mesela argümanı oluşturuyorum, kanıtı oluşturuyorum, girişi oluşturuyorum, özeti oluşturuyorum. Yani artık zor da gelmiyor bana, bitiyor diyorum sonuna geliyorum diyorum. Ben sürekli hocalarım kompozisyon verdiğinde özellikle birinci sınıfta, Mesut hocamız vardı. Okuduğumuz kitapla ilgili kompozisyon yazmamızı istemişti. Ben kompozisyon yazmayı hiç beceremedim hocam şeyde hayatta en sevmediğim şeylerden birisidir. Zaten o sınavda kitabın özetini okuyanlar mesela yüksek not alırken, ben kitabın tamamını okuduğum halde düşük not almıştım; yazamadığımdan dolayı. Yani geliştirdiğimi düşünüyorum hocam kompozisyonda sizin dersinizde" **K2**

"*Kompozisyon yazmak da önce zor geliyordu şimdi hoşuma bile gidiyor. O daha kolay geliyor hatta, ilk ondan başlıyorum. Daha çok hoşuma gidiyor*" **K18**

"Yazı yazmanın estetik gücü" (f:9) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Tek bir şey üzerinde yoğunlaşmadınız. Mesela tek bir yazı üzerinde, yani argümanlı bir yazı değil de ara ara bize analiz şeklinde formlar göndermeniz bütünleştirdi. Tek bir tarafı değil de her iki tarafı kullanmanız, hem yazmamız hem de analiz etmemiz daha verimli oldu. Ben şuan şey düşünüyorum artık, bir köşe yazısı yazsam veya bir yazı yazacak olsam artık diyorum yani çok rahatlıkla yazabilirim artık, bilmiyorum belki de yanlış düşünüyorum. Yazı yönünden söylüyorum belki de yanlıştır bilmiyorum ama bir kompozisyon yazısı olarak kendimi hazır hissediyorum yazmada" **K20**

"Yazarken Nasıl Bir Strateji İzlediği Hakkında Yansıtma Yapma" (f:10) kategorisine bakıldığında öğrencilerin "yazarken yaşadıkları zorlukların sebebi hakkında yansıtma yaptıkları" (f:5); "esnekliğin gücü: yazarken serbest bırakılmanın etkililiğini" (f:3) vurguladıkları ve "yazılarındaki amaç ve izledikleri yaklaşım üzerine yansıtma yaptıkları" (f:2) görülmektedir.

"Yazarken yaşadığı zorluğun sebebi hakkında yansıtma yapma" (f:5) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"*Direkt ben cümleyi veriyordum, ifade ediyordum; altına kanıtlayıcı noktayı buluyordum. Çokta kanıtlayıcı noktayı yorumlamaya çalışmıyordum, benim hatam oradaydı. Kendimi kanıtlamaktan ziyade kanıtlanmış şeyi ben yorumlamaya çalışıyordum. Sonra yazdıklarımı kanıtlamaya yöneldim, daha kolay oldu benim için. Orada üç tane paragraf şey yapmıştım, ben üçünü de ayrı ayrı kanıtlamıştım, sonda bağlamıştım. Öyle daha kolay oluyor veyahut da yazdığın makalenin okunabilirliği daha da artıyor öbür türlü çok karışıyor"* **K1**

"Esnekliğin gücü: Yazarken serbest bırakılmanın etkililiği" (f:3) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"*Bir hocamız makale yazdırmıştı, bir hocamız da sınavda kompozisyon yazdırmıştı ama 20 dakika içinde ya da on dakika içinde, bir kompozisyon nasıl yazılır… Mesela sizin en büyük sevdiğim özelliğiniz, uzun bir zaman veriyorsunuz. İnsan düşüne düşüne… Hani bişeyleri bağlantı kura kura, beş dakikada bir fikir gelemez*" **K28**

"Yazısındaki amaç ve izlediği yaklaşım üzerine yansıtma yapma" (f:2) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"*Ben kendim de hocam mesala okuyorum, ölçütlerinize dikkat ediyorum, farklı bakış açısına… Şeylere dikkat etmemizi istiyosunuz, orda verdiğiniz ölçütler ne olursa olsun ama bazen okuyorum hocam, ben ezbere yapıyorum. Yazıyorum, yazdıktan sonra da ölçütlerinizle karşılaştırıyorum çünkü ölçütlere dayalı olunca yapamıyorum ödevi.. Mesala şu ölçütleri alayım ona göre yapayım deyince yapamıyorum ödevi. Ama kendim sizin ilk dersimizde oluşturduğunuz bir şema var işte, mesela argümanlar için söyleyeyim: argüman kanıt, özet diye mesela.. O şema bende güzel oturdu o şekilde oluşturuyorum ödevi, ardından sizin verdiğiniz ölçeğe bakıyorum onunla kıyaslıyorum var mı bir eksik diye o yüzden bazen eksikte olduğu olabiliyor hocam... beni etkilemiş oluyor ölçütler çünkü düşüncelerimi ona göre değiştirmek zorunda kalıyorum, o yüzden de tam oluşturamıyorum ödevimi"* **K2**

"Üstbilişsel Düşünme: Bakış Açılarıyla İlgili Özdeğerlendirme"

Tablo 44'te yer alan ikinci temaya bakıldığında **"Üstbilişsel Düşünme: Bakış Açılarıyla İlgili Özdeğerlendirme"** (f:63) teması olduğu görülmektedir. Bu tema

kapsamında ***"Farklı Referans Çerçeveleri Edinme***" (f:44); ***"Gerçek Yaşamla Bağlantı: Verilmiş Olanı Sorunlu Yapma"*** (f:11) ***"Alternatif Bakış Açılarını Sezinlemek"*** (f:6) ve ***"Bakış Açılarıyla İlgili Zorluk Hakkında Yansıtma***" (f:2) kategorileri yer almıştır.

"Farklı Referans Çerçeveleri Edinme" (f:44) kategorisine bakıldığında öğrencilerin "Günümüz dünya sorunlarına eleştirel bakış açısı" (f:15); "insan hakları temelli bakış açıso" (f:15) ve "yorumlayıcı perspektifler" (f:6) geliştirdikleri ; "yazılarında farklı bakış açılarını kullandıkları" (f:5) ve "bilimsel bakış açısı geliştirdikleri" (f:3) görülmektedir.

"Günümüz dünya sorunlarına eleştirel bakış açısı geliştirme" (f:15) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Birçok konuda hocam, günümüz dünya sorunlarında, şu an yaşadığımız bir sorunda zaten kendi perspektifimi genişlettiğimi düşünüyorum hocam fazlaca. Yani 20 metrekarelik bir alana bakıyorsam, şu an 50 metrekarelik bir alana bakıyorum sizin dersinizden sonra öyle diyebilirim, yani bu günümüz dünya sorunlarıyla ilgili" **K2**

"İnsan hakları temelli bakış açısı geliştirme" (f:15) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Günümüzdeki sorunları daha kapsamlı öğrendik, araştırma yaparken kendi bakış açımızı kattık,işte konunun daha içine girdik, mesela Suriyelilerle ilgili.. Mesela benim önyargılarım vardı, onlar kırıldı.. Gayet verimli geçti, ben de bilmiyordum işte, argüman vs.. bunları öğrendik.. gayet iyi geçti" **K16**

"Yorumlayıcı perspektif geliştirme" (f:6) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Analiz yeteneğimizi geliştirdi diyebilirim. Zihinsel, herkesin bir zihinsel süzgeci vardır tabii ki. Bu yorumlama yeteneği… bence bu yorumlama yeteneğini makaleler, özellikle yazdıklarımız, zihinsel süzgecimizi geliştirdi bence. Süzgeci bir katmandan iki üç katmana çıkardı diyebilirim ben" **K1**

"Yazılarında farklı bakış açıları kullanma" (f:5) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"*En başta, yazılarımı yazarken; daha çok kendi düşüncelerim üzerinden yazmaya çalışıyordum ama böyle olunca değil de… Araştırarak… Mesela hani internetten daha çok yararlanmaya başlayınca ve kanıtlarımı da hani örnek veriyorum, TDK'ya ya da başka bir yere kanıtlarımı daha objektif yerlere dayandırdığım zaman ve farklı bakış açılarına yer verdiğimde puanımın daha yüksek geldiğini gördüm. Böylelikle daha verimli oldu"* **K20**

"Bilimsel bakış açısı geliştirme" (f:3) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"*Siyasilerin konuşmaları oluyor, oradan artık yakalayabiliyoruz. Fazla dinlemesem de yakalarım diye düşünüyorum ya da hani böyle bilimsel şeyler oluyor televizyonlarda bazen… Hani öyle şeyleri yakalayabilirim artık hocam. Eleştirebilirim, kendi bakış açımı tartabilirim; onunkini tartabilirim, bir sonuç çıkarabilirim artık. Bunu daha önce de yapardım ama şimdi daha bilimsel oldu"* **K10**

"Gerçek Yaşamla Bağlantı: Verilmiş Olanı Sorunlu Yapma" (f:11) kategorisine bakıldığında öğrencilerin "şimdiye kadar verilmiş olanı sorunlu yaptıkları" (f:6) ve "daha önce yalnızca kullanmış olduklarını düşünmeye getirdikleri" (f:5) görülmektedir.

"Şimdiye kadar verilmiş olanı sorunlu yapma" (f:6) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtları şu şekildedir:

"*Aslında size şöyle söyleyeyim. Bize bilgi verdiler, dört senedir bu bilgiyi sınavda yazmamızı istediler. Siz bu bilgiyi yorumlamamızı isteyince sıkıntı çıktı, öyle söyleyebilirim. Öyle bir sorun oldu. O bilgiyi yorumlayıp şey yapamıyoruz*" **K10**
"Daha önce eleştirel düşünme dersi almadığımızı söylememin nedeni, biz hep kağıt üzerinde aldık dersleri" **K2**

"Daha önce yalnızca kullanmış olduğunu düşünmeye getirme" (f:5) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"*Sınava yönelik çalıştığımı, bir sınava yönelik bir şeyler yazdığımı fark ettim aslında… Sürekli sınava yönelik, şunu da yazayım, şunu da yazayım… Bağlantıya önem*

vermiyordum ya da bir giriş gelişme sonuç… Argümanına önem vermiyordum, o konuyla ilgili olsun… Hoca işte bir konuyla ilgili kompozisyon, o konuya ilişkin kompozisyon yazıyordum, bağlantılı… Yani bu yönden açıkçası bana çok geliştirici yönü oldu ve dediğim gibi hani diğer derslerle hiçbir şekilde kıyaslamıyorum" **K24**

"Alternatif Bakış Açılarını Sezinlemek" (f:6) kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Konu ne olursa olsun iyi yönlerinin yanında olumsuz bir yönü de olsa ya da salt olumsuz bir yönü değil de bunun yanında iyi yönlerinin de olabileceğini… Yani bana en çok bu katkısı oldu. Mesela Suriyeliler konusunda, sadece olumsuz yanları değil de olumlu yanlarının da olduğu, mesela ekonomide vs. Bir konunun iyi ve kötü yanlarını kavramamda bana çok yardımcı oldu bu ders" **K15**

"Bakış Açılarıyla İlgili Zorluk Hakkında Yansıtma" (f:2) kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"*Farklı bakış açısı kazanmayı, şimdi daha net bir şekilde anladım. Ama farklı bir boyut katmayı farklı bir bakış açısıymış gibi algılıyorum bazen. Mesela burada da öyle olmuş onu fark ettim. Aslında o dediğim farklı bir bakış açısı değil, aslında savunduğu görüşe farklı bir boyut kazandırıyor. Aslında Türkiye'nin çok daha geride olduğundan bahsetmek istiyor. Evet, orada bir şeyim olmuş şimdi fark ettim"* **K27**

4.4.3. "Bilgi Kaynağının Güvenirliğini Sorgulama" Becerisindeki Dönüşüme İlişkin Bulgular

"Bilgi Kaynağının Güvenirliğini Sorgulama" becerisiyle bağlantılı nasıl bir dönüşüm olduğu, süreç içerisinde ve sonunda yapılan derinlemesine bireysel görüşmeler, odak grup görüşmeleri ve WhatsApp yazışmalarının içerik analizi bulgularından elde edilen temalar aracılığıyla Tablo 45'te gösterilmiştir.

Tablo 45.

"Bilgi Kaynağının Güvenirliğini Sorgulama" Becerisiyle Bağlantılı İçerik Analizi Bulguları

Temalar	Kategoriler	f
Bilgiye Yönelik Eleştirel Bakış Geliştirme (f:62)	Güvenilir Sorgulama Prosedürleri Geliştirme	19
	Bilgiyi Sorunlu ve Bir Araştırma Nesnesi Olarak Ele Almayı Kazanma	16
	İdeolojik Çarpıtmaların Farkında Olma	12
	Bilgiyi Derinliğine ve Genişliğine Ele Alma	11
	Bilgiye Farklı Açılardan Bakma Gereği Duyma	4
Rasyonalist Epistemoloji Kullanma (f:19)	Pozitivist Gelenek: Kanıtın Bilimsel Olması Gerekmesi	12
	Mutlak Nesnelliğe İlişkin Pozitivist Vurgu	6
	Deneyim/Duygu Gibi Doğrulama Biçimlerini Kullanmama	1

Tablo 45'te "Bilgi Kaynağının Güvenirliğini Sorgulama" becerisi kapsamında nasıl bir dönüşüm olduğu içerik analizi bulgularından elde edilen temalar aracılığıyla gösterilmiştir. Buna göre "**Bilgiye Yönelik Eleştirel Bakış Geliştirme**" (f:62) ve **"Rasyonalist Epistemoloji Kullanma"** (f:19) temaları bulgulanmıştır.

"**Bilgiye Yönelik Eleştirel Bakış Geliştirme**"

Tablo 45'te yer alan ilk temaya bakıldığında "**Bilgiye Yönelik Eleştirel Bakış Geliştirme**" (f:62) olduğu görülmektedir. Bu tema kapsamında ***"Güvenilir Sorgulama Prosedürleri Geliştirme"*** (f:19); ***"Bilgiyi Sorunlu ve Bir Araştırma Nesnesi Olarak Ele Almayı Kazanma"*** (f:16); ***"İdeolojik Çarpıtmaların Farkında Olma"*** (f:12); ***"Bilgiyi Derinliğine ve Genişliğine Ele Alma"*** (f:11) ve "***Bilgiye Farklı Açılardan Bakma Gereği Duyma"*** (f:4) kategorileri yer almıştır.

"Güvenilir Sorgulama Prosedürleri Geliştirme" (f:19) kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Son haftada dediğiniz gibi mesela haberlerde dikkat etmediğimiz şeyler var. Ben artık haber yazısı görsem onlara dikkat ediyorum, bakıyorum yenilenmiş mi tarihine bakıyorum. Ben önceden haber okurken tarihine bakardım ama güncellenmiş mi güncellenmemiş mi bakmazdım. Şimdi artık direkt bakıyorum ki yakın zamanda güncellenmiş mi?" **K6**

"Bilgiyi Sorunlu ve Bir Araştırma Nesnesi Olarak Ele Almayı Kazanma" (f:16) kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"*Daha çok kitaplardan… kaynak olarak kitaplardan bir şeyler bulmaya çalışıyorum şimdi. İnternet sitelerinin hepsinin güvenli olmadığını… Altta kaynakça arıyorum artık, bir siteye baktığımda… Normal başka ödevlerim için de başka derslerim için de altta kaynakça olup olmadığına bakmak istiyorum çünkü internet sitelerindeki bilgilerin güvenli olmadığını biliyorum artık*" **K18**

"İdeolojik Çarpıtmaların Farkında Olma" (f:12) kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Önceden şu açıdan bakıyorduk, yani sadece… Ülkemizde biliyorsunuz çoğu şey yanlı oluyor. Yani birisi sol tarafın birisi sağ tarafın yanlısı oluyor. O yüzden okurken yüzde elli inanıyordum hocam, tamamına inanmıyordum haberin. Yani zaten verdiği haberin de kendisini savunmak için reklam için oluyordu, yani daha önceden de buna dikkat edebiliyordum, bunu bilerek okuyordum. Sizin dersinizden sonra kaynağına bakmaya, gazetenin ismine değil, kaynağına bakmaya başladım sizin dersinizden sonra. Hatta size yolladığım bir açıklamada şey yazmıştım, "siyasi yanlılığı var" yazmıştım gazete haberinde, o da zaten siyasete yakın olan bir haberdi, savunma niteliği taşıyan bir haberdi o yüzden öyle bir açıklama da yazmıştım" **K2**

"Bilgiyi Derinliğine ve Genişliğine Ele Alma" (f:11) kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Farklı pencerelerden bakabiliyoruz en azından sorunlara. Yani bize kabul ettirilmek istenilen ya da medyanın sunduğu haberler vs…Birebir doğru kabul etmiyoruz, araştırıyoruz. Bu bakış açısıyla olmayabilir, kesin bir kanıtı yok bunun. Nasıl kanıtlanmış, hangi kanıtlara dayanılarak açıklanıyor, bunun bilincinde olabiliyoruz. En azından bilgiyi olduğu gibi kabul etmiyoruz, farklı bakış açılarıyla bakmamıza fayda sağladığını düşünüyorum ben" **K7**

"***Bilgiye Farklı Açılardan Bakma Gereği Duyma"*** (f:4) kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"*Mesela, bu göçü deneyimleyip yaşamış insanlar, hani bir öncül grup oluşturup kendilerini ifade ediyorlar. Hepsi de aynı şeyi söylüyorsa tabii ki bire bir ağızdan çıkan daha birincildir çünkü bunlar yaşamışlar bunlar tecrübe etmişler. Her zaman tecrübeyle sabit cümlesi vardır, tek bir kişinin veya 10 kişinin, 6 milyon Suriyeli göçmenin içerisinde 1 milyon kişinin sözünü dinlemek var bir de 100 kişinin. Ama o 6 milyonun insanın genel çerçevesi içerisinde, bir de Türk toplumunu karşılaştırıp… Birleştirilip de bir çalışma yapılırsa o daha güvenilir olabilir diye düşünüyorum"* **K1**

"Rasyonalist Epistemoloji Kullanma"

Tablo 45'te yer alan ikinci temaya bakıldığında **"Rasyonalist Epistemoloji Kullanma"** (f:19) olduğu görülmektedir. Bu tema kapsamında ***"Pozitivist Gelenek: Kanıtın Bilimsel Olması Gerekmesi"*** (f:12); ***"Mutlak Nesnelliğe İlişkin Pozitivist Vurgu"*** (f:6); ***"Deneyim/Duygu Gibi Doğrulama Biçimlerini Kullanmama"*** (f:1) kategorileri yer almıştır.

"Pozitivist Gelenek: Kanıtın Bilimsel Olması Gerekmesi" (f:12) kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Bilgi kaynağının güvenirliği ile bana sayısal veri veriyorsa, ya da bir ifadede kullanıyor, ama bu ifadeyi gerçekten kuvvetli bir makaleyle destekliyorsa ben güvenirim, kendi açımdan, normal hayatta da. Ama bana bir fikir ortaya atıyor ama altını doldurmuyorsa güvenmem yani, bu her konuda" **K24**

"Mutlak Nesnelliğe İlişkin Pozitivist Vurgu" (f:6) kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Başka hangi kriter… Resmi bilgiler beni daha çok etkiliyor. Her zaman için kendi yazdığım ödevler için de bir argüman bulduğumda, beni ikna etme seviyesine baktığımda da kendim yazarken de bunları ön plana atmaya çalışıyorum. İnsanların bundan etkilendiğini düşünüyorum çünkü" **K18**

"Deneyim/Duygu Gibi Doğrulama Biçimlerini Kullanmama" (f:1) kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"İşte biz öyle bakmadık. Biz daha çok resmi verilere dayalı mı o şekilde baktık. Yaşanmışlıkları bir köşeye bıraktık aslında" **K9**

4.4.4. "Basitleştirmelerden Kaçınmak ve Genellemeleri İnceltmek" Becerisindeki Dönüşüme İlişkin Bulgular

"Basitleştirmelerden Kaçınmak ve Genellemeleri İnceltmek" becerisiyle bağlantılı nasıl bir dönüşüm olduğu, süreç içerisinde ve sonunda yapılan derinlemesine bireysel görüşmeler, odak grup görüşmeleri ve WhatsApp yazışmalarının içerik analizi bulgularından elde edilen temalar aracılığıyla Tablo 46'da gösterilmiştir.

Tablo 46.

"Basitleştirmelerden Kaçınmak ve Genellemeleri İnceltmek" Becerisiyle Bağlantılı İçerik Analizi Bulguları

Temalar	Kategoriler	Alt Kategoriler	f
Derinlemesine Kavrayış (f:73)	Ben Merkezli Basit Açıklamalardan Kaçınma (f:29)	Yorumlarında kişisel deneyimleriyle bağlantıları kanıt sunmak için bütünleştirmek	18
		Deneyim&duygu gibi kanıt kaynaklarını geçerli bulma & kullanma	7
		Alternatif bilgi kaynağı olarak deneyime önem verme	4
	Araştırma Yapma (f:28)	Kendiliğinden araştırma yapma gereksinimi duyma	20
		Tezini yapılandırmak amacıyla planlı araştırma yapma	8
	Problemi Çoklu Boyutlarıyla Ele Alma (f:16)	Yorumlarında problemi çok boyutlu ele alma	8
		Problemle ilgili detaylara-sebeplere yer verme	8
Sosyal Gerçekliğe İlişkin Perspektif Geliştirme (f:21)	Devlet Hegemonyasının Farkında Olma (f:12)	Baskı yapıları ve tahakküm ilişkilerinin farkında olma	8
		Devlet politikalarını eleştirme	4
	Hakim Sosyal Normları Sorgulama (f:9)	Muhafazakâr yapıyı eleştirme	6
		Hiyerarşik bilgi etkileşimini sorgulama	3

Tablo 46'da "Basitleştirmelerden Kaçınmak ve Genellemeleri İnceltmek" becerisi kapsamında nasıl bir dönüşüm olduğu içerik analizi bulgularından elde edilen temalar aracılığıyla gösterilmiştir. Buna göre **"Derinlemesine Kavrayış"** (f:45) ve **"Sosyal Gerçekliğe İlişkin Perspektif Geliştirme"** (f:21) temaları bulgulanmıştır.

"Derinlemesine Kavrayış"

Tablo 46'da yer alan ilk temaya bakıldığında **"Derinlemesine Kavrayış"** (f:45) olduğu görülmektedir. Bu tema kapsamında ***"Ben Merkezli Basit Açıklamalardan Kaçınma"*** (f:29); ***"Araştırma Yapma"*** (f:28) ve ***"Problemi Çoklu Boyutlarıyla Ele Alma"*** (f:16) kategorileri yer almıştır.

"Ben Merkezli Basit Açıklamalardan Kaçınma" (f:29) kategorisine bakıldığında öğrencilerin "yorumlarında kişisel deneyimleriyle bağlantıları kanıt sunmak için bütünleştirdikleri" (f:18); "deneyim&duygu gibi kanıt kaynaklarını geçerli buldukları ve yorumlarında kullandıkları" (f:7) ve "alternatif bilgi kaynağı olarak deneyime önem verdikleri" (f:4) görülmektedir.

"Yorumlarında kişisel deneyimleriyle bağlantıları kanıt sunmak için bütünleştirmek" (f:18) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Hocam bu normalde tepkiye de yol açabilir… Kurtuluş Savaşına katılmamış değil de… Mesela dedem diyeyim, babamın anneannesinin babası galiba veya dedesi… Üç tane kız çocuğu var, hem eşi vefat etmiş bildiğim kadarıyla ve erkek çocuğu yok. Üç tane kız çocuğu… Ne yapabilirsin ki… mecbur onları korumak zorundasın bir aile bireyi olarak, aynı zamanda. Milli Mücadele zamanına bakarsanız, Gümüşhane'nin kuzey tarafında bildiğim kadarıyla. Rum işgaline uğruyorlar, işgal zamanında neler olduğunu hepimiz biliyoruz, Kurtuluş Savaşında neler yapıldığını… Kadınlarımıza neler yapıldığını... bu aynı zamanda Suriyeliler için de geçerli, ordan buraya keyiflerinden gelmiyorlar. Onlar da ailesini korumak zorunda kendi canından öte" **K2**

"Deneyim&duygu gibi kanıt kaynaklarını geçerli bulma ve yorumlarında kullanma" (f:7) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Hocam şimdi ben Kayseri'de çalışıyorum, size söylemiştim. Ben tesettür mağazasında, Kayseri'nin işlek bir caddesinde çalışıyordum. Oraya çok kişi geliyordu, çok değişik milletlerden insanlar da geliyordu. Afganlısı geliyordu, İranlısı geliyordu, Suriyelisi geliyordu… Yurtdışından gelen başka ülkelerden gelen insanlar vardı. Onlarla iletişime geçebiliyordum ama Suriyelilerle asla iletişime geçemiyorduk, bunu istemiyorlardı. Açıkçası onlarla konuşmamızı, şey yapmamızı istemiyorlardı. Ama diğer başka milletlerden gelen insanlarla çok rahat iletişime geçebiliyorduk. Dil olmasa da anlaşabiliyorduk, yani konuşabiliyorduk ama Suriyelilerde bu olmamıştı" **K9**

"Alternatif bilgi kaynağı olarak deneyime önem verme" (f:4) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"*Mesela mülteci konusu ya da kadın hakları, kadın sorunları konusunda ele aldığımda; işte genel baktığımda herkesin söylediğini söylemek istemedim açıkçası… Daha bir ilk… Mesela mültecinin gözünden bak, karşı tarafın gözünden bak, kadının gözünden bak, erkeğin gözünden bak… O şekilde gittiğimizde çok genel olmuyor, daha işte içinden hani sanki şiddet gören kadın senmişsin gibi… O zaman genellemiyorsun, onun düşüncesini de düşünebiliyorsun ve basitlemiyorsun da*" **K4**

"Araştırma Yapma" (f:28) kategorisine bakıldığında öğrencilerin "kendiliğinden araştırma yapma gereksinimi duydukları" (f:20) ve "tezlerini yapılandırmak amacıyla planlı araştırma yaptıkları" (f:8) görülmektedir.

"Yazabilmek için araştırma yapma gereksinimi duyma" (f:20) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtları şu şekildedir:

"İlk başta hiçbir fikir oluşturmadan, kendimle hani… şu konuya değineceğim gibisinden toplumdaki algılara bakıyordum, biraz çevremdeki ya da duyduğum… Sonra internetten biraz araştırma yapıyordum öyle yazıyordum. Yani kendi düşüncelerimi yazıp sonra kanıt bulmaya çalışmıyordum, önce kanıt arayıp sonra yazmaya çalışıyordum. Genelde hep kendim başlıyordum sonra bir şeyler bulup ekliyordum internetten, hani yazma aşamasında bir şeyler eksik kaldığında ya da yazmaya çalışıp bir şey aklıma gelmediğinde araştırıyordum" **K18**

"Önceden aklıma geleni yazıyordum, şu an biraz daha araştırarak, onun biraz daha bilgisini süzüyorum, aklımda oturtuyorum, onu yazıyorum. Araştırma yapıyorum, okuyorum, örnek te vermeye başlıyorum" **K14**

"Tezini yapılandırmak amacıyla planlı araştırma yapma" (f:8) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtları şu şekildedir:

"**K1:** *Bu kanıt gösterme olayından sonra oldu bence hocam. Hani sürekli kanıt gösteriyorduk ya biz ilk yazdığımız makalede. İlk yazdığımız makaleyle diğeri arasında çok fark oluyor çünkü okuduğunuzda bile hani şey olmuyor yani kendi yazdığımızı sürekli devir daim içerisinde tekrarlarımıza dönüyoruz, ondan sonra öbürüne de alışınca buna dönmüyor insan.*

K5: *"Bilgini güvenilirliği" vardı ya hocam, onu işledikten sonra oldu*"

"Problemi Çoklu Boyutlarıyla Ele Alma" (f:16) kategorisine bakıldığında öğrencilerin "yorumlarında problemi çok boyutlu ele aldıkları" (f:8) ve "problemle ilgili detaylara-sebeplere yer verdikleri" (f:8) görülmektedir.

"Yorumlarında problemi çok boyutlu ele alma" (f:8) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"*İlk önce kendim için söyleyeyim hocam, kalıpyargı derken şu an hayatımıza baktığımızda çoğu şey, belki burada söylediğim bazı kavramlar bile kalıpyargıyla ilgidir. Zihnimizde oluşmuş bazı temalar var her seferinde bunların üzerine konuşuyoruz... Bunun değişiklik oluşturduğunu pek düşünmüyorum, ne kadar uğraşsak ta… Biraz kültürün de etkisiyle bunlardan kurtulmamız çok zor oluyor genelde. Ama o bilginin biraz daha alt düzeyine bakmamız, sadece o bilgiye odaklanmamamız, yani bunu da öğrendiğimizi düşünüyorum, genel olarak arkadaşlarımız açısından"* **K2**

"Problemle ilgili detaylara-sebeplere yer verme" (f:8) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Bu insanlar Şii kökenli geliyor buraya, Sünni yaşamaya çalışıyor veyahut bu insanların arasında yaşamayı öğreniyor. Bu tabii ki farklılık oluşturur, bu insanın içine kapanmasına sebep olmaz mı… Dışarda yaşadığı ortama gidiyor Sünni veya mezhep farklılığı var, dil farklılığı var. Anlamıyor tabii ki, yadırgar tabii ki. Hep birbirlerini tutarlar sürekli… Beraber kendi marketlerini ya da kendi şeyini açmaya çalışırlar. Bence içine kapanıklığın olması ondan, yani bizden de kaynaklı. Mesela onların dilini konuşsak, onlar gibi Kürtçe konuşsak ya da onların dilinde sohbet etmeye çalışsak belki açık bir insan olacak, bizimle hemen sıcakkanlı sohbet edecek" **K1**

"Sosyal Gerçekliğe İlişkin Perspektif Geliştirme"

Tablo 46'da yer alan ikinci temaya bakıldığında **"Sosyal Gerçekliğe İlişkin Perspektif Geliştirme"** (f:21) olduğu görülmektedir. Bu tema kapsamında ***"Devlet Hegemonyasının Farkında Olma"*** (f:12) ve ***"Hakim Sosyal Normları Sorgulama"*** (f:9) kategorileri yer almıştır.

"Devlet Hegemonyasının Farkında Olma" (f:12) kategorisine bakıldığında öğrencilerin "baskı yapıları ve tahakküm ilişkilerinin farkında oldukları" (f:8) ve "devlet politikalarını eleştirdikleri" (f:4) görülmektedir.

"Baskı yapıları ve tahakküm ilişkilerinin farkında olma" (f:8) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Hocam günümüz dünya sorunları olarak direkt zaten vatandaş olarak üstümüzde devlet baskısı var. Biz buna katkıda bulunmuyoruz, devlet aracılığıyla günümüz dünya sorunları ortaya çıkıyor zaten. Büyük ölçüde devlet aracılığıyla çıkıyor günümüz dünya sorunları. Yani biz sadece aracı olarak geçiyoruz. Eleştirel düşünmek gerekirse şayet, ben kendim olarak, günümüz dünya sorunlarına çok fazla katkıda bulunduğumu düşünmüyorum. Daha fazla… zenginler olsun terörizim olsun, bunlar daha fazla katkıda bulunuyor. Ancak biz böyle bir şey için neden yargılanıyoruz? Hani hiçbir şeyimiz yokken ya da toplumda bizi bu şeylere itiyor zaten.." **K17**

"Devlet politikalarını eleştirme" (f:4) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Hani şüheda fışkıracak toprağı sıksan diyor Mehmet Akif Ersoy… Bu şekilde kazanılmış bir toprağı da tedbirsizce… herkesi… önüne geleni de almak yanlış bir politika bence. Ama masum insanların alınması, onların ölümüne göz yumulmaması çok güzel bir şey ama politika yanlış. Yürütülen bir politika var hocam ve insanlar bunu birbirine karıştırıyor" **K29**

"Hakim Sosyal Normları Sorgulama" (f:9) kategorisine bakıldığında öğrencilerin "muhafazakâr yapıyı eleştirdikleri" (f:6) ve "hiyerarşik bilgi etkileşimini sorguladıkları" (f:3) görülmektedir.

"Muhafazakâr yapıyı eleştirme" (f:6) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Yaşlı insanlarla konuştuğunuz zaman, hep size şey derler; biz şunun kuyruğunu bekliyorduk, şunun sırasını bekliyorduk, şunu yapıyorduk, bunu yapıyorduk… O dönemde kuyruk beklenerek bir sıkıntı yaşıyordu vatandaşlar. Şu dönemde de farklı şekilde sıkıntılar yaşıyorlar. Yani günümüzün dünya sorunları diyoruz, günümüzün dünya sorunu ile o dönemin sorunu farklı… Bu dönemle o dönem ilişki kuramıyorlar… O yüzden

de fikirlerini değiştiremiyoruz, artık bir şey oturmuş fikirlerinde. Hiç bir şey değişmiyor, sadece onlar olayı sıra beklemekle bakıyorlar. Ama günümüzde ekmek kuyruğunda beklemekten daha büyük şeyler olduğunun farkında değiller. Önemli olan buna eleştirel bakabilmek, yargılanma korkusu olmadan bakabilmek… Yani fikrinden dolayı fikirlerinden yargılanma korkusu olan insan, bulunduğu kabın şeklini alır" **K29**

"Hiyerarşik bilgi etkileşimini sorgulama" (f:3) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtları şu şekildedir:

"Biz daha çok… bize bilgi verirler, biz onu kâğıda yazardık. Daha çok böyle eğitim gördük biz şimdiye kadar" **K10**
"Diğer derslerimizle karşılaştıracak olursam; yani çok teorik işliyoruz biz normalde derslerimizi... Hani öğretmenimiz anlatır, biz sorumuz varsa sorarız, zaten genelde kimse sormaz… Teorik hocam bizim zaten, mesela tarih dersi diyelim; hoca anlatır anlatır geçeriz yani" **K15**

4.4.5. "Tarafsız Olmayı Yaşama Geçirme" Becerisindeki Dönüşüme İlişkin Bulgular

"Tarafsız Olmayı Yaşama Geçirme" becerisiyle bağlantılı nasıl bir dönüşüm olduğu, süreç içerisinde ve sonunda yapılan derinlemesine bireysel görüşmeler, odak grup görüşmeleri ve WhatsApp yazışmalarının içerik analizi bulgularından elde edilen temalar aracılığıyla Tablo 47'de gösterilmiştir.

Tablo 47.

"Tarafsız Olmayı Yaşama Geçirme" Becerisiyle Bağlantılı İçerik Analizi Bulguları

Temalar	Kategoriler	Alt Kategoriler	f
Kendine Yönelik Eleştirel Bakış Geliştirme (f:30)	Hatayı Kabullenmeye Açık Oluş (f:26)	Bilişsel hatası hakkında yansıtma yapma	14
		Çalışmaları hazırlamayla ilgili özeleştiri yapma	12
	Eleştiriye Açık Zihin Yapısı Sergileme (f:4)	Hatasını anlama isteği ve çabası	2
		Kültürel birikimiyle ilgili özeleştiri yapma	2
Tarafsız Olmayı Yaşama Geçirme (f:21)	Önyargı ve Kalıpyargıların Farkında Olma		14
	Sorgusuz Kabulleri Sorgulama (f:7)	Kendine yönelik sorgusuz kabulleri hakkında yansıtma yapma	5
		Toplumdaki sorgusuz kabulleri sorgulama	2
Üretken İletişim ve Diyaloğun Gelişmesi (f:20)	Eleştirel Diyaloğun Gelişmesi (f:12)	Karşıt fikirlere ılımlı olmayı geliştirme	7
		Yorumlayıcı perspektifler edinme	5
	Sınıfta Argümana Dayalı Tartışma Kültürünün Gelişmesi		8
Tarafsız Olmayı Yaşama Geçirmede Zorluklar (f:3)	Eleştirel Diyaloğa Girmekten Kaçınma		3

Tablo 47'de "Tarafsız Olmayı Yaşama Geçirme" becerisi kapsamında nasıl bir dönüşüm olduğu içerik analizi bulgularından elde edilen temalar aracılığıyla gösterilmiştir. Buna göre **"Kendine Yönelik Eleştirel Bakış Geliştirme"** (f:30); **"Tarafsız Olmayı Yaşama Geçirme"** (f:21); **"Üretken İletişim ve Diyaloğun Gelişmesi"** (f:20); ve "**Tarafsız Olmayı Yaşama Geçirmede Zorluklar"** (f:3) temaları bulgulanmıştır.

"Kendine Yönelik Eleştirel Bakış Geliştirme"

Tablo 47'de yer alan ilk temaya bakıldığında **"Kendine Yönelik Eleştirel Bakış Geliştirme"** (f:31) teması olduğu görülmektedir. Bu tema kapsamında ***"Hatayı Kabullenmeye Açık Oluş"*** (f:25) ve ***"Eleştiriye Açık Zihin Yapısı Sergileme"*** (f:6) kategorileri yer almıştır.

"Hatayı Kabullenmeye Açık Oluş" (f:25) kategorisine bakıldığında öğrencilerin "bilişsel hatası hakkında yansıtma yaptıkları" (f:14) ve "çalışmaları hazırlamayla ilgili özeleştiri yaptıkları" (f:12) görülmektedir.

"Bilişsel hatası hakkında yansıtma yapma" (f:14) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtları şu şekildedir:

---

*"***K29:** *Kültürel etkenler demiştim hocam?*
Araştırmacı: *Tamam da bu külterel etkenlerin altında ne var, ne demek istiyorsun kültürel etkenler derken?*
K29: *Geleneksel görüşlerimiz var ya hocam… Evet haklsınız hocam, oraya aslında ben de şey yapmıştım, acaba dedim... zaten hocam ben de acaba biraz açsam mı yoksa anlaşılır mı diye yazarken ben de düşündüm. Demek ki orda sıkıntı olduğunu siz de…"*

"Ben başka bir şeye örnek vermişim...çok örnek değil de tek örnek üzerinde yürümem gerekiyor" **K11**

"Çalışmaları hazırlamayla ilgili özeleştiri yapma" (f:12) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"*Şöyle bir durum var; aslında benim konuyu algılayamam değil de çok acele yaptığım şeyler bunlar… Çünkü çok fazla işim oluyor, bir anda oturuyorum… acele ile yapmak zorunda kalıyorum*" **K1**

"Eleştiriye Açık Zihin Yapısı Sergileme" (f:6) kategorisine bakıldığında öğrencilerin "hatalarını anlama istek ve çabası" (f:2) içerisinde oldukları ve "kültürel birikimleriyle ilgili özeleştiri yaptıkları" (f:2) görülmektedir.

"Hatasını anlama isteği ve çabası" (f:2) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"*Bu şekilde eksiğimi bilmem bana yeterli oluyor hocam, not geri planda kalıyor eksiklerimi görünce"* **K5**

"Kültürel birikmiyle ilgili özeleştiri yapma" (f:2) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Hocam ben üniversiteyi sevmeye başladım, hem bir şeyler öğreniyorum… Hem meslek lisesi çıkışlıyım hocam, 4 yıl eğitim almamış gibi bir şeyim açık söylemek gerekirse. Bilgisayar bölümündeydim, arkadaşlarla derste kantır vs atıyorduk, oyun oynuyorduk… Öyle 4 senem orda boşuna geçti diyebilirim. İlkokulun da bir etkisi olmadı. Ardından bir

sene dershane ile toparladım; öyle üniversite kazandım. Ardından dershanenin vermiş olduğu öğrenmeyle sürekli bir şeyler öğrenmeye çalıştım hocam, sürekli kitap okumaya çalıştım, hocalarıma sınıfta soruları en çok ben sormuş olabilirim. Belki bıkkınlık vermiş te olabilirim…" **K2**

"Tarafsız Olmayı Yaşama Geçirme"

Tablo 47'de yer alan ikinci temaya bakıldığında **"Tarafsız Olmayı Yaşama Geçirme"** (f:21) teması olduğu görülmektedir. Bu tema kapsamında ***"Önyargı ve Kalıpyargıların Farkında Olma"*** (f:14) ve ***"Sorgusuz Kabulleri Sorgulama"*** (f:7) kategorileri yer almıştır.

"Önyargı ve Kalıpyargıların Farkında Olma" (f:13) kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Mesala eleştirel düşünme, argüman analizi, kalıp yargılarımız vs. Daha çok farkındalık oluştu, en azından bir şeyi görünce bir haber okuyunca onları ayırt edebiliyoruz,normal okuyup geçsek bile ders dışında" **K18**

"Sorgusuz Kabulleri Sorgulama" (f:7) kategorisine bakıldığında öğrencilerin "kendilerine yönelik sorgusuz kabulleri hakkında yansıtma yaptıkları" (f:5) ve "toplumdaki sorgusuz kabulleri sorguladıkları" (f:2) görülmektedir.

"Kendine yönelik sorgusuz kabulleri hakkında yansıtma yapma" (f:5) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Şöyle örnek üzerinden gideyim. Ben size bu konu hakkında bir fikir söyleyince, direkt kendi fikrimi söylerdim. "Böyle hayır" "böyle kesinlikle böyle"… Ama şimdi mesela "bu yüzden"… kanıt göstererek "şurada şu var, burada bu var… bu kaynakta böyle açıklıyor… bu kişiler böyle düşünüyor"; artık böyle anlatıyorum. Sabah bile böyle bir tartışmaya girdik abimle. O Abdülhamit'in, padişah 2. Abdülhamit'in kötü lanse edildiğini söyledi, ben de "benim KPSS… oradaki hoca söylüyor; böyle değil" diye… Sonra başka kitaplarda bir sürü iyi yönleri var, kötü yönleri ne; bir açıkla bakalım vs." **K18**

"Toplumdaki sorgusuz kabulleri sorgulama" (f:2) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Hocam kimsenin sesi çıkmıyor. Aslında bize sunulan görüş, bize aşılanan bilgiler… Hep medya olsun sosyal medyaya baktığımızda…. Yani devlette görev alan insanların çıkıp konuşmasına baktığımızda, ülkemizde çok büyük demokrasi var, demokratik bir ülkeyiz. Duymuşsunuzdur belki hocam çok yakın bir zamanda Nevşehir Belediye Başkanı görevinden istifa etti, çok sevilen bir insan kendisi. Nevşehir'de gençlerin kalbine dokunmuş bir insan. Nevşehir'deki gençler sırf tiyatro eğitimi istediği için İzmir'deki akademiyi Nevşehir'e getirdi" **K29**

"Üretken İletişim ve Diyaloğun Gelişmesi"

Tablo 47'de yer alan üçüncü temaya bakıldığında **"Üretken İletişim ve Diyaloğun Gelişmesi"** (f:20) teması olduğu görülmektedir. Bu tema kapsamında ***"Eleştirel Diyaloğun Gelişmesi"*** (f:12) ve ***"Sınıfta Argümana Dayalı Tartışma Kültürünün Gelişmesi"*** (f:8) kategorileri yer almıştır.

"Eleştirel Diyaloğun Gelişmesi" (f:12) kategorisine bakıldığında öğrencilerin "karşıt fikirlere ılımlı olmayı geliştirdikleri" (f:7) ve "yorumlayıcı perspektifler edindikleri" (f:5) görülmektedir.

"Karşıt fikirlere ılımlı olmayı geliştirme" (f:7) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

---

*"***K18:** *Takıntılıyım hatta biraz… Bir şeyler konuşunca biri bana bir şey anlatınca belgeli olsun isterim belki bu yüzden.*
Araştırmacı: *Bu dersten önce de mi böyleydin?*
K18: *Evet ama bu dersten sonra daha bilimsel konuşmaya başladım. Tartışınca yine sorguluyordum da hani kendi bildiğim netmiş gibi böyle birazcık azarlayarak açıkçası konuşurdum şimdi birazcık daha hani ılımlıyım bu konuda karşı fikirlere"*

"Yorumlayıcı perspektifler edinme" (f:5) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"*Siyasilerin konuşmaları oluyor, oradan artık yakalayabiliyoruz. Fazla dinlemesem de yakalarım diye düşünüyorum ya da hani böyle bilimsel şeyler oluyor televizyonlarda bazen… Hani öyle şeyleri yakalayabilirim artık hocam. Eleştirebilirim, kendi bakış açımı tartabilirim; onunkini tartabilirim, bir sonuç çıkarabilirim artık*" **K10**

"Sınıfta Argümana Dayalı Tartışma Kültürünün Gelişmesi" (f:8) kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Bence aldık, çünkü hepimiz… Sınıf ortamını hatırlıyorum ikinci sınıftayken, bayağı genelliyorduk yani her şeyi… Her şey, her konuda… Genel görüşlere bakıyorduk, arkadaşlarımıza… Herhangi bir şey konuşunca bile onlara saygı duymak yerine hemen onları eleştirme fikrindeydik. Özellikle bu konuda bence dersiniz çok işe yaradı, farklı bakış açılarına saygı duyma konusunda… Ben en çok dersin bu yönüyle etkili olduğunu düşünüyorum. Toplantılarda olsun… Aynı şeyi düşünmesek bile dinleyebiliyoruz, yani karşı çıkmıyoruz çıkışmıyoruz. Kendi fikrimizi böyle nelere göre hangi kanıtlara göre böyle düşündüğümüzü açıklayabiliyoruz" **K18**

"**Tarafsız Olmayı Yaşama Geçirmede Zorluklar"**

Tablo 47'de yer alan dördüncü ve son temaya bakıldığında "**Tarafsız Olmayı Yaşama Geçirmede Zorluklar"** (f:3) teması olduğu görülmektedir. Bu tema kapsamında ***"Eleştirel Diyaloğa Girmekten Kaçınma"*** (f:3) kategorisi yer almıştır.

"Eleştirel diyaloğa girmekten kaçınma" (f:3) kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtları şu şekildedir:

"Yani hocam, bu şekilde ayırmanız iyi oldu ama dediğim gibi mesela o grubu seçebilseydim… "Benim o grupla sorunum var, tartışmaya giremem" diyebilseydik… Sınıfta şununla konuşmam diyebileceğim kimse yok benim, ama bazı arkadaşların fazlaca var anlattığım gibi" **K2**

K4: *Hocam, biz 10 kişilik gruplar olusturabilirdik bence?*
Araştırmacı: *Ama o zaman da kendi arkadaşlarınızla oluşturuyorsunuz.*
K11: *Daha iyi olmaz mı böyle hocam?*
Araştırmacı: *Eleştirel düşünmede size yakın olmayan kişilerle de tartışabilmeniz gerekir.*
K4: *Beraber araştırma yapar iyice hazirlanırdık.*
K5: *Konuşma ortamında kendi arkadaşlarımız ile daha iyi diyalog sağlayabiliriz. Bu daha mantıklı olur bence.*
Araştırmacı: *Anlayamadım K5?*
K5: *Hocam, sosyal ilişkiye girmediğim insanla zaten konuşmak istemediğim için girmiyorum.*

4.4.6. "Değerlendirme İçin Kriter Belirlemek: Değer ve Standartları Açıklığa Kavuşturmak" Becerisindeki Dönüşüme İlişkin Bulgular

"Değerlendirme İçin Kriter Belirlemek: Değer ve Standartları Açıklığa Kavuşturmak" becerisiyle bağlantılı nasıl bir dönüşüm olduğu, süreç içerisinde ve sonunda yapılan derinlemesine bireysel görüşmeler, odak grup görüşmeleri ve WhatsApp yazışmalarının içerik analizi bulgularından elde edilen temalar aracılığıyla Tablo 48'de gösterilmiştir.

Tablo 48.

"Değerlendirme İçin Kriter Belirlemek: Değer ve Standartları Açıklığa Kavuşturmak" Becerisiyle Bağlantılı İçerik Analizi Bulguları

Temalar	Kategoriler	Alt Kategoriler	f
Eleştirel Düşünmeye Dayalı Uygulamalı Süreci Değerlendirme (f:98)	Çalışmaların Verimli ve Faydalı Olması (f:34)	Çalışmaların verimli ve faydalı olduğunu belirtme	28
		Uygulamanın daha öncesinde alınması gerektiğini vurgulama	6
	Uygulamaya Dayalı Olmasının Farklılık Uyandırması (f:29)	Olumlu nitelikte zorlayıcı olması	14
		Teorik derslere kıyasla uygulamaya dayalı çalışmaların olması	10
		Eleştirel düşünme becerilerinin ayrıntılı işlenmesini vurgulama	5
	Uygulamaların İşlevselliği (f:21)	Aktif katılımı sağlaması	15
		Uzaktan eğitimi kolaylaştırması	6
	Kalıcı Öğrenmenin Gerçekleşmesi (f:14)	Kalıcı ve derin öğrendiğini belirtme	10
		Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini kazandığını belirtme	4
Üstbilişsel Düzeyde Kendini Değerlendirme (f:13)	Kendi Düşüncelerini Değerlendirme		10
	Kendi Düşünsel Hatalarını Değerlendirme		3
Değerlendirme Ölçütlerini Anlama & Kullanma (f:8)	Değerlendirme Kriterlerine Dikkat Etme		5
	Değerlendirme Kriterlerinin Kolaylaştırıcı Olduğunu Vurgulama		3

Tablo 48'de "Değerlendirme İçin Kriter Belirlemek: Değer ve Standartları Açıklığa Kavuşturmak" becerisi kapsamında nasıl bir dönüşüm olduğu içerik analizi bulgularından elde edilen temalar aracılığıyla gösterilmiştir. Buna göre **"Eleştirel**

Düşünmeye Dayalı Uygulamalı Süreci Değerlendirme" (f:98); **"Üstbilişsel Düzeyde Kendini Değerlendirme"** (f:13) ve **"Değerlendirme Ölçütlerini Anlama & Kullanma"** (f:8) temaları bulgulanmıştır.

"Eleştirel Düşünmeye Dayalı Uygulamalı Süreci Değerlendirme"

Tablo 48'de yer alan ilk temaya bakıldığında **"Eleştirel Düşünmeye Dayalı Uygulamalı Süreci Değerlendirme"** (f:98) teması olduğu görülmektedir. Bu tema kapsamında ***"Çalışmaların Verimli ve Faydalı Olması"*** (f:34); ***"Uygulamaya Dayalı Olmasının Farklılık Uyandırması"*** (f:29); ***"Uygulamaların İşlevselliği"*** (f:21) ve ***"Kalıcı Öğrenmenin Gerçekleşmesi"*** (f:14) kategorileri yer almıştır.

"Çalışmaların Verimli ve Faydalı Olması" (f:34) kategorisine bakıldığında öğrencilerin "çalışmaları verimli ve faydalı buldukları" (f:28) ve "uygulamanın daha öncesinde alınması gerektiğini vurguladıkları" (f:6) görülmektedir.

"Çalışmaların verimli ve faydalı olduğunu belirtme " (f:28) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"*Attığınız metinler sadece yazmaya, veyahut da yazılan, yani ordan çıkartmaya yönelik değildi, hem biz yazıyoruz; yazmamızdan dolayı ayrıyeten de analiz de yapıyoruz… Bu yüzden bana bu yönde çok güzel katkıları oldu. Keza öyle, burdan yaptığımız tartışmalar da… geçen haftaki tartışmamız da çok güzel oldu. Verimli bir ders oldu. Ben şöyle düşünüyorum, uzaktan eğitimle olmasaydı belki de bu kadar ek ders yapamazdık, ek ders yapsak bile bu kadar belki katılım sağlamayabilirdik*" **K20**

"Uygulamanın daha öncesinde alınması gerektiğini vurgulama" (f:6) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Şimdi bana bir ödev verseler hemen kafamda tasarlayacağım; işte argümanım ne, kanıtıma bunu sunacağım… Bütün ödevlerde olması gerekiyor zaten bunun… Yazacağımız yazılarda olması gerekiyor ya da sınıfta konuşurken bir sohbet içinde de konuşurken dikkat etmemiz gerekiyor, söylediğimiz şeyin boşta kalmaması ve bizi dikkate almaları için… Dikkate almalarını istiyorsak bunlara dikkat etmemiz gerektiğini yeni öğrendik. Biz bunu başta öğrenseydik belki eğitim hayatımızda, daha farklı şeyler olabilirdi diye düşünüyorum" **K9**

"Uygulamaya Dayalı Olmasının Farklılık Uyandırması" (f:29) kategorisine bakıldığında öğrenciler için uygulamaların "olumlu nitelikte zorlayıcı olduğu" (f:14); "teorik derslere kıyasla uygulamaya dayalı çalışmaların olmasının" (f:10) farklılık uyandırdığı ve "eleştirel düşünme becerilerinin ayrıntılı işlenmesi" (f:5) ni vurguladıkları görülmektedir.

"Olumlu nitelikte zorlayıcı olması" (f:14) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Zorlanacağımızı… sürekli derste uğraşacağımızı… fazla tahmin etmiyorduk. Ama normal sadece diğer hocamızla dersi işlemiş olsaydık, o dersi orda işlemiş olacaktık ve final haftasında çalışmış olacaktık, bitecekti yani muhtelemen… ama sizinle sürekli ödev yapmamız, sürekli sizin yaptığınız etkinlikler hazırlayıp bize yollamanız çok kalıcı oldu bizde" **K2**

"Teorik derslere kıyasla uygulamaya dayalı çalışmaların olması" (f:10) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:
" …. ve böylesi daha iyi oldu hocam dersin aslında anlamını orda bulduk biz… eğer biz bu ödevleri yapmak zorunda olmasaydık muhtemelen bu dersi diğer birçok ders gibi boş bir ders olarak almış olacaktık. Ders bittiğinde de hocam konular da aklımızdan gitmiş olacaktı. O yüzden sizden almamız bu dersi etkili olduğunu düşünüyorum" **K2**

"Eleştirel düşünme becerilerinin ayrıntılı işlenmesi" (f:5) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Yok hocam, beklentilerimin üstünde şahsen. Dediğim gibi beklentim; bir slayta çalışıp sınava girip… ezberleyip… ezberci kafayla sınava girip dersi geçmek. Okuldaki gördüğümüz eğitim bu. Yani normalde fazla bir eğitim gördüğümüz yok ama bu daha ayrıntı ve mantık odaklı oldu bu ders" **K5**

"Uygulamaların İşlevselliği" (f:21) kategorisine bakıldığında öğrenciler, uygulamaların "aktif katılımı sağladığını" (f:15) ve "uzaktan eğitimi kolaylaştırdığını" (f:6) belirtmişlerdir.

"Aktif katılımı sağlaması" (f:15) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Hocam, normalde yani genel olarak baktığımız zaman tüm derslerde öğretmen aktif, öğrenci pasif durumda. Ama sizin dersinizde… bizi aktif kılmaya çalışıyorsunuz, gerek derse katılmaya teşvik ediyorsunuz gerekse ödevlerle bizi derste tutmaya çalışıyorsunuz. Hiçbir dersimizde bu kadar aktif olmadık. Bir tek bu ders yani, dördüncü yılımızdayız, herhalde sadece bu dersimiz bu kadar aktif olmuştur diye düşünüyorum" **K15**

"Uzaktan eğitimi kolaylaştırması" (f:6) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Güzel ve aktif bir şekilde işledik, uzaktan eğitim oldu ama sınıf ortamında olsa da böyle işlermişiz… herhangi bir sıkıntı çıkarmadı uzaktan eğitim dersi işlememize. Ben keyif aldım, güzel.. konuşuyoruz, sohbet ediyoruz, birbirimizi görememiştik aylarca.. görmüş oluyoruz" **K14**

"Kalıcı Öğrenmenin Gerçekleşmesi" (f:14) kategorisine bakıldığında öğrencilerin "kalıcı ve derin öğrendiklerini belirttikleri" (f:10); dersi yürüten akademisyenin "öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini kazandığını belirttiği" (f:4) görülmektedir.

"Kalıcı ve derin öğrendiğini belirtme" (f:10) alt kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Ben sizden önce, hocalarıma naziren bu dersi alsaydım… 4 sene içinde hocam, dördüncü sınıf öğrencisiyim, bu kadar kalıcı olan bir ders almadık biz hocam, onu net bir şekilde söylebilirim. En kalıcı dersin bu ders olduğunu söyleyebilirim hocam. Yani siz bir etkinliği üç dört defa yaptığımız oldu. Hatta son attığınız ödevde bile, final ödevinde bile, diğer ödevlerin bütünüydü aslında. Çiviyle çaktınız resmen kafamıza, çekici vura vura çaktınız kafamıza" **K2**

"Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini kazandığını belirtme" (f:4) alt kategorisiyle ilgili yanıt şu şekildedir:

"*İşin aslı; bilimsel sistematiğin içerisinde bunu yapabilmeyi ve bir sonuca ulaşabilmeyi, bir argümana ulaşabilmeyi… Bunları yapan öğrenciler oldu benim izlediğim kadarıyla. İşte onlar bunu hem kendi hayatlarına hem öğretmenlikte kullanabilecek. Onların*

hayatına farklı bir yön çizdiği için. İşin aslı buda, bunu hangi ortam olursa olsun %100 sağlamak çok zor diye düşünüyorum ben. Ama sınıf oranı olarak iyi bir orana ulaştığımızı da düşünüyorum" **Dersi Yürüten Akademisyen**

"Üstbilişsel Düzeyde Kendini Değerlendirme"

Tablo 48'de yer alan ikinci temaya bakıldığında **"Üstbilişsel Düzeyde Kendini Değerlendirme"** (f:13) teması olduğu görülmektedir. Bu tema kapsamında ***"Kendi Düşüncelerini Değerlendirme"*** (f:10) ve ***"Kendi Düşünsel Hatalarını Değerlendirme"*** (f:3) kategorileri yer almıştır.

"Kendi Düşüncelerini Değerlendirme" (f:10) kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Yani hımm... Kendi düşüncelerimizi aslında... değerlendirme… kendi düşüncelerimizi değerlendirme imkanı buluyoruz. Bu gibi geliyor. Başka bir şey düşünemiyorum şu an, hani bu şekilde. Kendi… en azından yaptığımız çalışmalarla özeleştiri yapabiliyoruz, ya da ne kadar her şeyin farkındayız ya da değiliz bunları görebiliyoruz. Daha böyle kendin yapıyorsun ya, o şekilde. Yani şu an gerçekten net bir şey söyleyemiyorum, çok anlık oldu soru (Gülüyor)" **K24**

"Kendi Düşünsel Hatalarını Değerlendirme" (f:3) kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"*Onun dışında sizin zaten bize kattıklarınızı çok güzel anlattılar, benim için de böyle. En azından bir şey yazarken… sonuçta kafamızdaki şeyi aktarmamız gerekiyor. Mesela, kafamda tam oturtamadığımı anladım, kendimdeki eksikliği ben fark ettim. Çünkü yazı yazıyorum ama hani tam olarak kafamdakini bir oturtamıyorum; bir bağlantıyı kuramadığımı fark ettim. Bu bende çok… geliştirici yönden, çok büyük etkisi oldu. Daha farklı ve daha genel bakmaya başladım, daha çok bağlantı kurabilmeye başladığımı düşünüyorum"* **K28**

"Değerlendirme Ölçütlerini Anlama & Kullanma"

Tablo 48'de yer alan üçüncü ve son temaya bakıldığında **"Değerlendirme Ölçütlerini Anlama & Kullanma"** (f:8) teması olduğu görülmektedir. Bu tema

kapsamında ***"Değerlendirme Kriterlerine Dikkat Etme"*** (f:5) ve ***"Değerlendirme Kriterlerinin Kolaylaştırıcı Olduğunu Vurgulama"*** (f:3) kategorileri yer almıştır.

"Değerlendirme Kriterlerine Dikkat Etme" (f:5) kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Evet, onlara göre yazmaya çalışıyordum zaten onlara dikkat edip puanladığınızın farkındaydık. Bu yüzden dikkat ediyordum. Tamamen uyduğumu söyleyemem hepsine ama uymaya çalışıyordum geneline… Ölçütleri kısa bir kâğıda not alıyorum; mesela argüman, kanıt onlar belli şeylerdi... Zaten farklı bakış açılarının üstünde duruyordunuz… Bazen onları kısa kısa yazıyordum; mesela yazacağım kağıdın üstüne, sonra onları silip devam ediyordum" **K18**

"Değerlendirme Kriterlerinin Kolaylaştırıcı Olduğunu Vurgulama" (f:3) kategorisiyle ilgili öğrenci yanıtı şu şekildedir:

"Sizin bize verdiğiniz ölçütler var; aslında bu bizim için büyük avantaj oldu, bunu her öğretmenimiz yapmıyor. Mesela bazı hocalarımız… Bunu şikayet anlamında değil hocam yanlış anlamayın… Verdiğiniz ölçütleri siz zaten birbirleriyle bağlantılı vermişsiniz, yani ben yazarken sizin ölçütlerinize bir kenarda baktım hocam, yani o ölçütlerle birlikte sırasıyla yazıp gittiğinde birbiriyle bağlantılı bir olay çıktı zaten ortaya, birbiriyle bağlantılı çok tutarlı bir metin çıktı ortaya" **K2**

BÖLÜM V

TARTIŞMA

Bu araştırmada, yükseköğretim öğrencilerinin yurttaşlık eğitimi bağlamında eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik eylem araştırması doğrultusunda hazırlanan uzaktan eğitim uygulamalarında, eleştirel düşünme becerilerinin kazanımına yönelik; planlama, uygulama, değerlendirme ve yansıtma çalışmaları; öğrencilerin; yaşantı ve deneyimleri ile uygulama sürecinin yapısına ve işleyişine yönelik algıları ve öğrencilerde eleştirel düşünme becerilerinde nasıl bir dönüşüm gerçekleştiği incelenmiştir.

Tartışma bölümü, ilk olarak eleştirel düşünme becerilerinin kazanımına yönelik; planlama, uygulama, değerlendirme ve yansıtma çalışmaları kapsamında ele alınmıştır. Ardından, öğrencilerin yaşantı ve deneyimlerine ilişkin tartışmayla devam edilmiştir. Üçüncü aşamada, öğrencilerin uygulama sürecinin yapısı ve işleyişiyle ilgili algılarına ilişkin tartışmaya yer verilmiştir. Son olarak, öğrencilerde eleştirel düşünme becerilerinde nasıl bir dönüşüm gerçekleştiğine ilişkin tartışma ele alınmıştır.

5.1. Eleştirel Düşünme Becerilerinin Kazanımıyla İlgili Planlama, Uygulama, Değerlendirme ve Yansıtma Çalışmalarına İlişkin Tartışma

Bu araştırma, beş eylem döngüsü içerisinde ele alınan 10 eğitim uygulamasının, uzaktan eğitim aracılığıyla uygulanması sürecine dayanmaktadır. Bu süreç içerisinde yurttaşlık yeterlikleri kapsamında ele alınan 6 eleştirel düşünme becerisi geliştirilmeye çalışılmıştır. Uzaktan eğitim uygulamaları, argümanı ayırt etmeye dayalı sistematik ile yazı yazma pedagojisinin bütünsel bir yaklaşım içerisinde kullanılması aracılığıyla hazırlanmıştır. Bu kapsamda;

I. Eylem Döngüsünde, ***"Argümanı Ayırt Etmeye Dayalı Sistematiği & Yazı Yazma Pedagojisini Keşfetme"***,

II. Eylem Döngüsünde, ***"Argümanı Ayırt Etmeye Dayalı Sistematiği & Yazı Yazma Pedagojisini Uygulama"***,

III. Eylem Döngüsünde, "***Kapsamlı Kavrayış Geliştirme: Argümanı Ayırt Etmeye Dayalı Sistematiği & Yazı Yazma Pedagojisini Bütünleştirme***",

IV. Eylem Döngüsünde, ***"Eleştirel Düşünme Sistematiğine Dayalı Değerlendirme Yapma"***,
V. Eylem Döngüsünde, ***"Eleştirel Düşünme Sistematiğini Dinlediklerine ve Konuşmalarına Uyarlama"*** genel hedefleri temel alınmıştır.

Birinci eylem döngüsünde araştırma boyunca temel yöntem olarak kullanılan iki stratejiden ilki olan ***"Argümantasyona Dayalı Eleştirel Düşünme Sistematiğini Keşfetme"*** için eyleme geçilmiştir. Bu kapsamda ele alınan eleştirel düşünme becerilerinden ilki "*Argüman, Açıklama ve Görüşleri Analiz Etme ya da Değerlendirme*", ikincisi "*Kendi Perspektifini Geliştirme: Argüman Geliştirme ve Ayrıntılandırma*" dır. Bu eylem döngüsünden elde edilen bulgulara bakıldığında *"Argüman, açıklama görüşleri analiz etmek ya da değerlendirmek"* eleştirel düşünme becerisiyle ilgili öğrencilerin zorlandığı ve ***"Karmaşıklık"*** yaşadığı, ele alınan çalışmalarda ***"Farklı bakış açılarına yer verilip verilmediğini bulma"***; ***"Argümanı bulma"*** ve ***"Özetleri bulma"*** ölçütlerini karşılayamadıkları bulgulanmıştır. *"Kendi perspektifini geliştirme: varsayım, inanış ya da teoriler keşfetme ya da yaratma"* eleştirel düşünme becerisiyle ilgili öğrencilerin zorlandığı, "***Kapsamlı Olmayan Kavrayış***", "***Kişisel Perspektif Geliştirememe***" ve "***Bilgiye Yönelik Kapsamlı Olmayan Kavrayış***" temaları kapsamında geliştirilmesi gereken noktaların olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bulgular, öğrencilerin argümanı ayırt etme ve perspektif geliştirme noktalarında sıkıntı yaşadığını göstermektedir. Bulgular, Arum ve Roksa'nın (2011) 2300'den fazla öğrenciden oluşan geniş bir örneklemle ele aldıkları araştırmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir. Araştırmaya göre üniversite öğrencilerinin en az yüzde 45'inde eleştirel düşünme, karmaşık akıl yürütme ve yazma becerilerinde istatistiksel olarak önemli bir kazanım kaydedilmemiştir (Arum&Roska, 2011, s.35). Başka bir araştırma, birçok öğrencinin argümanı anlama, değerlendirme ve argümana dayalı yazma becerilerini edinmeden üniversiteden ayrıldığını bulgulamıştır (Larson, Britt & Kurby, 2009, s. 340). Başka bir araştırmada anadili İngilizce olan 76 üniversite öğrencisinin "tartışmaya dayalı bir metnin temel unsurlarını belirlemede yetenekli olmadıkları" ve öğrencilerin doğal, yazılı argümanları yeterince kavrayamadığı bulgulanmıştır (Larson, Britt ve Larson, 2004, s. 205, 220). İpşiroğlu'nun (2015) üniversite öğrencilerinin düşünme becerileri üzerine yaptığı deneysel bir araştırma, öğrencilerin hakiki anlama olmadan ve düşünmeden sorulara nasıl cevap verdiklerini ortaya koymuştur. Araştırma kapsamında üniversite öğrencilerinden ince bir mizah anlayışı ile yazılmış bir deneme metnini okuyup değerlendirmeleri

istenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre yazıyı okuyan 92 öğrenciden sadece dördü deneme metnini doğru anlamıştır. Geriye kalan 88 kişiden 11'i yazıda ileri sürülen düşüncelerle gerçekler arasındaki kopukluğu ayrımsamış, 77 kişiyse yazıdaki görüşleri olduğu gibi algılamıştır (İpşiroğlu, 2015). Bu araştırma, üniversite öğrencilerinin sorgulama ve irdeleme yetilerinin ne denli yoksun olduğunu göstermesi açısından çarpıcı bir örnek teşkil etmektedir.

Öğrencilerin *argüman*, *özet*, *tanım, açıklama-çıkarsama* ve *olgusal ifade* noktasında, bu öğeleri fark edememiş olmaları ve "*argümanı*" ayırt etme noktasında zayıf olmalarının sebebi, öğrencilerin söz konusu öğelerle ilgili çalışma yapmamış olmalarından kaynaklanmış olabilir. Larson, Britt ve Larson'un (2004) anadili İngilizce olan 57 öğrenciyi kapsayan araştırmalarına göre argümantasyonun genel becerilerine ilişkin bir eğitim olmadan, üniversite öğrencilerinin "kabul edilebilir argümanları, yapısal olarak kusurlu argümanlardan ayırt etmekte genellikle başarısız oldukları" bulgusuna ulaşılmıştır (Larson, Britt &Larson, 2004,s. 358). Larson, Britt ve Kurby'nin (2009, s.358) üç ayrı deneysel çalışmayla gerçekleştirdikleri araştırma sonucu da, üniversite ve lise öğrencilerinin argümanları nitelik bakımından değerlendirmekte zorlandıklarını, kısa süreli özel bir eğitimin, öğrencilerin dayanıksız argümanları tespit etmelerini geliştirdiğini ancak öğrencilerin eğitim sırasında anında geri bildirime gereksinim duyduklarını göstermektedir. Araştırmaya göre geri bildirimle üniversite ve lise öğrencilerinin argüman tespitindeki doğruluk oranları, önemli ölçüde iyileştirilmiştir. Larson, Britt ve Kurby'nin (2009) araştırmalarında vurguladıkları diğer bir nokta uzmanlığın geliştirilmesinin zaman alıcı olmasıdır. Öğrencilerin bir beceride ustalık düzeyinde performansa ulaşmaları birden fazla maruz kalmayla ilgilidir. Uzmanlığın geliştirilmesi zaman alıcıdır (Feltovich, Prietula ve Ericsson, 2006) ve bazı öğrenciler için ustalık tek bir deneyimden daha fazlasını gerektirebilir.

İkinci eylem döngüsüne bakıldığında, ilk döngüde ele alınan eleştirel düşünme becerileriyle ilgili öğrencilerin önceki döngüye kıyasla ilerleme kaydettiği belirgin şekilde görülmektedir. Görüşmelere dayalı bulgulara bakıldığında "**Bilgiye ve Kendine Yönelik Eleştirel Kavrayış"**; **"Yöntemi Keşfetme ve Uygulama"**; **"Perspektif Geliştirmede Zorluklar"**; **"Argümanı ve Diğer Materyali Ayırt Etmede Zorluklar"** ve **"Dönütün İşlevi"** temalarının ön plana çıktığı görülmektedir. Öğrenci ürünleriyle ilgili belirlenen bulgulara bakıldığında, **"Yazı Yazma Pedagojisini Uygulama"** , **"Özgün Tez İleri Sürme"**, **"Kapsamlı Olmayan Kavrayış"** ve **"Yazılarda Vurgulanan Sebepler** temaları bulgulanmıştır. Öğrencilerin argümanı ve diğer materyali

ayırt etme noktasında önemli bir sorun yaşamamakla birlikte betimsel bulgular ***"Argümanı bulma"*** ve ***"Tanımları bulma*** ölçütlerinin geliştirilmesi gerektiğini ortaya koymuştur.

Bulgular, öğrencilerin *"bilgiye ve kendine yönelik eleştirel kavrayış"* geliştirdiklerini göstermektedir. Barnett'e (2015) göre eleştirellik üç ayrı boyutta kazanılması gereken bir yetkinliktir. Bunların ilki bilgiye yönelik, ikincisi kendine yönelik ve üçüncüsü sosyal dünya-eyleme yönelik eleştirel kavrayıştır. Bu nedenle, eleştirel düşünmeyi geliştirmeyi amaçlayan bir eğitim programının, eleştirel bilgiyi bu üç alanda geliştirmenin bir yolunu bulması gerekmektedir. Diğer bir deyişle eleştirel yaşamın bu üç örneğinin de bir araya getirilmesi gereklidir. Bu kapsamda ulaşılan bulgular, öğrencilerin eleştirel kavrayışı farklı boyutlarda geliştirmeye başladıklarını ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin bilgiye ve kendilerine yönelik farklı boyutlarda eleştirel kavrayış geliştirmelerinin sebebine bakıldığında, eylem araştırması sürecinin geniş zaman aralığında gerçekleşmesi; argümanı-diğer materyali ayırt etme sistematiği ve yazı yazma çalışmalarının bütünsel bir yaklaşım içerisinde düzenli olarak tekrar edilmesinin etkili olduğu söylenebilir. Argümanı ayırt etmeye dayalı sistematik öğrencilerin deneme, gazete yazıları, TEDx konuşmaları gibi bilgi kaynaklarına ilişkin bilişsel bir bakış açısı geliştirmesinin yanı sıra öğrencilerin yazma çalışmalarında zaman zaman kişisel deneyimlerine yer vermeleri, içsel bir eleştirel bakış açısı geliştirmelerini beraberinde desteklemiş olabilir. Brookfield'e (2012) göre, kişilerin özel deneyimlerini anlamlandırmaları istendiğinde, bu onların farkında olmadan taşıdıkları varsayımların ne olduğu hakkında çok daha fazla şey öğrenmesini sağlayabilir.

İkinci eylem döngüsü kapsamında ulaşılan bulgular incelendiğinde, öğrencilerin ilk döngüde karşılaştıkları karmaşıklığı geride bıraktıkları, yöntemi kavrayıp uygulamaya başladıkları ancak yine de perspektif geliştirme ve argümanı ayırt etmeyle ilgili zorlukların devam ettiği görülmektedir. Davies'e (2009) göre argüman analizi becerilerini öğretmenin zorlukları vardır. Argümanın farklı kısımlarını ayırt etmenin karmaşıklığına ek olarak, öğrenciler akademik dilin karmaşıklıklarıyla da ilgilenmektedir. Esasında kompozisyon yazmak da doğası gereği zordur (Race,2009). Hammer ve Griffiths'e (2015) göre üniversitelerde yer alan derslerin çoğunda ve özellikle de ikinci yıl sonrasındaki sınıflarda en önemli öğrenme çıktısı olan öğrenci kompozisyonlarının niteliği hakkında eleştiriler vardır ve öğrencilerin yazdığı kompozisyonların basit ve yüzeysel olmasıyla ilgili şikayetler yaygındır (Hammer& Griffiths, 2015). Van Gelder'e

(2005) göre düşünmede uzmanlık kazanmak zordur ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde pratik yapmak gereklidir. Bu doğrultuda, eylem araştırmasının gelinen aşamasında, öğrencilerin yazılarında perspektif geliştirme ve argümanı ayırt etmeyle ilgili zorluk çekmelerinin, gerçekleştirilen eylemlerin yapısı gereği zor işlemler gerektirmesinden ve bu gibi becerilerin gelişmesinde pratik yapmaya gereksinim duyulmasından kaynaklanmış olabilir.

İkinci eylem döngüsünde öğrencilerin argümanı ayırt etme ve perspektif geliştirmede yaşadığı sıkıntılar devam etse de öğrencilerin yazı yazma pedagojisini uyguladıkları, kendi argümanlarını geliştirmeye başladıklarını ve bu doğrultuda yazılarında özgün tez ileri sürdüklerini; yazı yazma pedagojisinin etkisiyle yazılarında detay ve sebeplere yer vermeye başladıklarını göstermektedir. Bu süreçte, öğrencilerle yapılan bireysel görüşmelerde, öğrenciler dönütün işlevini vurgulamışlardır. Larson, Britt ve Kurby'nin (2009, s.358) deneysel araştırmalarının bulgularına göre, geçerliği olmayan argümanları tespit etme becerilerini geliştirmek için öğrencilerin öğretim esnasında anında geri bildirime ihtiyaçları vardır. Bu doğrultuda eylem araştırması sürecinde, Dördüncü Uygulamada 9, Altıncı Uygulamada 8 öğrenciyle bireysel derinlemesine görüşmelerin yapılması ve bu görüşmeler esnasında öğrencilere anında geri bildirim verilmesinin, öğrencilerin ilgili eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesine katkı sağladığı söylenebilir. Sosyal bilgiler derslerinde eleştirel düşünmenin geliştirilmesinde yazı yazmayı pedagojik bir araç olarak kullanmayı tavsiye eden Giroux'ya (1978) göre yazma eylemi tekniklerin ustalığında bir alıştırma etkinliği değildir; özne ile dünya arasındaki aktif ilişkiye aracılık eden bir süreçtir. Bu süreçte birey, olayların önemi ve neden olduğunu anlamaya, olayların ayrıntılarını ilişkilendirmeye, belirgin referans çerçeveleri içerisinde fikir geliştirmeye başlamaktadır. Öğrencilerdeki dönüşümün başka bir nedeni argüman ve diğer öğeleri ayırt etmeye dayalı etkinliğin, öğrencilerin başkalarının argümanlarını anlama ve kendi argümanlarını üretmeleri için önemli bir beceri sağlamış olmasıdır (Larson, Britt & Kurby, 2009). Burada öğrenciler yazılarda argümanı ayırt ederken, yazarın argümanı ele alırken izlediği stratejiyi ve argümanı yapılandırma biçimlerinin farkına varmaya ve benzer bir bakış açısı edinmeye başlamışlardır. Diğer bir ifadeyle öğrencilerin yazarla aynı rolü üstlenmeye başlamaları, yazılarında özgün tezler ileri sürebilmelerini beraberinde getirmiştir.

Üçüncü Eylem Döngüsünde, "bilginin güvenirliğini değerlendirme" eleştirel düşünme becerisiyle ile ilgili elde edilen bulguların; "**Kapsamlı Kavrayış"**; **"Dikkatli ve Özenli Analiz"**; "**Eklenmesi Önerilen Bakış Açıları"**, "**Varsayımda Bulunma"**;

“**Pozitivist Yaklaşım”**; “**Kaynağın Güvenirliğini Etkin Değerlendirebilme”** ve **“Eleştirel Düşünme Engelleri”** temaları kapsamında yer aldığı görülmektedir. Belirlenen temalara bakıldığında öğrencilerin “bilginin güvenirliğini değerlendirme” ile ilgili kapsamlı kavrayış geliştirdikleri, dikkatli ve özenli analiz yaptıkları, farklı bakış açılarının eklenmesini önerdikleri ve kaynağın güvenirliğini etkin değerlendirebildikleri görülmektedir. Bu noktada öğrencilerin yazılı materyalleri argüman ve diğer öğelerine ayırt edebilmesi ve bunun yanı sıra benzer bir analizi gazete haberlerine uygulayabildikleri görülmektedir. Ayrıca gazete haberlerini incelerken kimlerin bakış açısının eklenebileceğine ilişkin farklı bakış açılarına örnekler verebilmişlerdir.

Van Gelder’e (2005) göre yeni becerilerin, özellikle eleştirel düşünme gibi becerilerin öğrenilmesindeki en büyük zorluklardan biri transfer sorunudur. Becerinin transfer edilmesi edinilen bir içgörü veya becerinin başka bir durumda uygulanabilmesidir. Van Gelder’e (2005) göre öğrencilerin belirli bir bağlamda, örneğin gazetede köşe yazarlarına ait yazıların güvenilirliğini değerlendirmeleri, eleştirel düşünme becerilerini uygulayabildikleri anlamına gelmektedir.

“Bilginin güvenirliğini değerlendirme” ile ilgili bulgular Van-Zyl, Turpin ve Matthee’nin (2020) araştırma bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. Eleştirel düşünme öğretiminin çevrimiçi bilgilerin güvenilirliğini değerlendirmedeki etkisini inceleyen araştırmanın ön bulgularına göre sahte haberlerin argüman olarak sunulduğu durumlarda, öğrenciler sahte haberleri ayırt etmek için argümanları analiz etme ve değerlendirme becerilerini kullanmışlardır (Van-Zyl, Turpin & Matthee, 2020). Öğrenciler bunu yaparken argümanın dayandığı kanıtları sorgulama yolunu kullanmışlardır. İlgili becerinin transfer edilmesinin diğer bir sebebi, uygulama sürecinde öğrencilerin argümanı ayırt etmeye dayalı sistematiği sıklıkla kullanmalarıyla ilgili olabilir. Larson, Britt ve Kurby’e (2009) göre öğrenme sürecinde birden fazla maruz kalma, becerinin kalıcılığına ve nihai olarak becerinin diğer durumlara transfer edilmesine olanak sağlamaktadır. Mills’e (2019, s.15) göre “içerisinde bulunduğumuz Olgular Çağı’nda, enformasyon genellikle insanların dikkatlerini hakimiyet altına almakta ve bilgiyi özümseme yeteneklerini parçalamaktadır. İnsanların ihtiyacı olan şey, dünyada olup bitenlere ve kendi yaşamlarıyla ilgili enformasyondan yararlanmalarına ve bir anlayış geliştirmelerine yardımcı olabilecek zihinsel bir vasıftır”. Mills (2019), bu zihinsel vasfı “*sosyolojik tahayyül gücü*” olarak adlandırmıştır. Bilgiye sorunlu bir araştırma nesnesi olarak yaklaşılması gerektiğini vurgulayan Giroux’a (1978) göre öğrencilere daha geniş bir öğrenme bağlamı içerisinde gerçeklere bakmaları öğretilmez. Dahası, teori ve

"gerçekler" arasındaki ilişki genellikle göz ardı edilir ve bu nedenle, öğrenciler "olguyu" oluşturan şeyin ideolojik ve epistemolojik doğasını araştırmaları için gerekli olan kavramsal perspektifi geliştirmekte iyice zorlanırlar. Bu noktada bilgi, bireyin içerisinde yer aldığı sosyal gerçeklikle arasında bir arabuluculuk işlevi görmelidir. Böylesine pedagoji içerisinde, öğrenciler öğrenme eyleminde özne haline gelirler. Bu doğrultuda araştırma bulgularının gösterdiği gibi öğrencilerin kapsamlı kavrayış geliştirerek yazılarında açıklayıcı yanıtlar vermeleri, inceledikleri materyallerde detayların verilmediğini fark etmeleri ve özgün yorumlar yapmaları; diğer yandan bilgi kaynaklarını etkin değerlendirebilmeleri öğrencilerin sosyolojik tahayyül gücünün geliştiğini ve bilgiye sorunlu bir araştırma nesnesi olarak yaklaşmaya başladıklarını ortaya koymaktadır.

Bilginin güvenirliğini değerlendirmeyle ilgili öğrencilerin yazılarında **"pozitivist yaklaşım"** içerisinde **"varsayımda bulunmaları",** diğer yandan kişisel gözlemleri olgusal bilgi olarak ileri sürmeleri ve milliyetçi ideolojiye dayalı ayrımcı bir yaklaşım içerisinde olmaları gibi bir takım **"eleştirel düşünme engelleri"** taşımaları, geliştirilmesi gereken noktaların olduğunu ortaya koymaktadır. Brookfield'e (1987) göre eleştirel düşünme, bireyin hem kendisinin hem de başkalarının eylem ve düşüncelerinin temelindeki varsayımların farkına varmasıyla ilgilidir. Varsayımların farkına varmak, onları doğruluk ve geçerlik bakımından irdelemenin mümkün olması anlamına gelir. Buna göre eleştirel düşünür olmak, rasyonel akıl yürütme veya deneysel kanıtlarla desteklenmeyen iddialar için argümanları inceleme gibi bilişsel etkinliklerden daha fazlasını içerir (Brookfield, 1987, s.13). Sorgulanması ve irdelenmesi en zor varsayımlar dominant ideolojilere gömülü halde bulunan varsayımlardır (Brookfield, 2012, s.24). Paul'e (1995) göre ben-merkezli düşünme olarak adlandırılan düşünme eğilimi tipik olarak düşünmenin doğal sürecinde yer alan gerçek bir içe bakışa yer vermez. Ben-merkezli düşünme kalıp-yargılara dayalı basit bir düşünme sürecine dayanmasına rağmen kişinin bunu fark etmesini de engeller. Eleştirel düşünme becerileri varsayımda bulunmayı değil, daha çok soru sormayı ve daha etkin bir akıl yürütme için farklı fikirlerle karşılaşmayı gerektirir. Eleştirel düşünmenin en güçlü, ancak sınırlı tanımı, uygulamalı bilimlerdeki pozitivist gelenekten gelir (Burbules&Berk, 1999). Burbules ve Berk (1999), eleştirel düşünmeye ilişkin standartların ve bu standartların temelindeki rasyonalite anlayışının, kültürel olarak eril ve Batılı düşünme tarzı lehine önyargılı olduğu yönünde soru işaretlerinin varlığına işaret eder. Buna göre eleştirel düşünmenin dayandığı rasyonalite anlayışı, diğer "bilme yollarını" örtük olarak değersizleştiren bir yaklaşım

içerisindedir. Mantığı, kavramsal netliği ve bilimsel kanıtlara sıkı sıkıya bağlı kalmanın önemini vurgulayan bu yaklaşım; alternatif dünya görüşlerine sayıgıyı vurgulayan, kültürel ve cinsiyet çeşitliliğinin savunucuları tarafından eleştirilmektedir (Burbules&Berk, 1999). Bu doğrultuda araştırma bulgularında yer alan öğrencilerin ortaya koyduğu pozitivist yaklaşım, eleştirel düşünmenin uygulamalı bilimlerdeki pozitivist gelenekten geldiği görüşünü destekler niteliktedir.

Üçüncü Eylem Döngüsünde *"Basitleştirmelerden Kaçınma ve Genellemeleri İnceltme"* eleştirel düşünme becerisiyle ilgili **"Kapsamlı Kavrayış"**, **"Yazı Yazma Pedagojisini Uygulama"**; **"Özgün Tez İleri Sürme"**; **"Vurgulanan Bakış Açıları"** ve **"Yazı Yazma Pedagojisini Uygulayamama"** temaları belirlenmiştir. Temalar incelendiğinde; öğrencilerin ele alınan konuyu birbirinden farklı perspektiflerde ve çeşitli boyutlarda kapsamlı bir kavrayışla ele aldığı; **"araştırma yapmaya dayalı kanıt kullandıkları"**, **"girişe", "arkaplan bilgisine"** ve **"tanım"**a yer vererek yazı yazma pedagojisini uyguladıkları görülmektedir. Hammer ve Griffiths (2015) deneme yazmayı eleştirel düşünmeyi geliştirici alternatif bir yaklaşım olarak el aldıkları araştırmalarında araştırma sürecine dayalı deneme yazma sürecinin, öğrencilerin eleştirel değerlendirme becerilerini geliştirmede etkili olduğunu bulgulamışlardır. Buna göre öğrencilerin araştırma yapmaya dayalı bir süreci takip etmeleri entelektüel çalışma kapasitesini geliştirmelerine yardımcı olmuştur. Eleştirel düşünmenin geliştirilmesinde yazı yazmayı bir strateji olarak kullanan başka bir araştırma Çavdar ve Doe'nin (2012) siyaset bilimi dersinde gerçekleştirdiği çalışmadır. Dipnotlu iki aşamalı yazma ödevinin kullanıldığı araştırmanın bulgularına göre iyi tasarlanmış yazma ödevleri, öğrencilerin kavramları yeniden düşünmesini, varsayımları eleştirel olarak değerlendirmesini ve bu sayede yazılarında önemli revizyonlar yapmalarını teşvik etmiştir.

Öğrencilerin araştırma sürecini takip ederek yazılarını geliştirimelerinin sebebine bakıldığında bunun eylem araştırması sürecinin başlangıcından itibaren düzenli kullanılan yazma pedagojisinin sistematiğiyle bağlantısı olduğu söylenebilir. Bu sistematik, öğrencilerin yazılarında olgusal ifadelere yer vermelerini, ele aldıkları olgusal ifadeler kapsamında açıklama-çıkarsama cümleleri ele almalarını gerektirmiştir. Öğrenciler bunu yapmak amacıyla konuyla ilgili farklı kaynaklardan araştırma yapma ve kaynak gösterme suretiyle yazılarında yer vermek durumunda kalmışlardır. Araştırmacı bu süreçte, dönüt gereksinimi duyan öğrencilerle bireysel görüşmeler ya da WhatsApp yazışmaları aracılığıyla bağlantı kurmuş, öğrencinin hatalarını fark etmesini sağladıktan sonra, onlara yeni yazma görevleri vererek süreci kontrol etmeye çalışmıştır. Bu şekilde,

öğrenciler yazılarıyla ilgili dönüt aldıktan sonra yeniden yazma eyleminde bulunmak durumunda kalmışlardır. Barnet ve Bedau'ya (2011) göre yazmak, aslında yeniden yazmaktır, yani gözden geçirmektir ve gözden geçirme; yeniden bakmaktır, ikinci bir bakıştır. Tsui'nin (2002) eleştirel düşünmeyi geliştiren etkili pedagojileri ele aldığı araştırmasında; yazma çalışmalarının ve dönüt aldıktan sonra yeniden yazma çalışmaları yapmanın öğrencileri yazılı ürünler hakkında daha derin düşünmeye teşvik ettiği ve bu durumun eleştirel düşünmenin gelişimiyle bağlantılı olduğu bulgulanmıştır. Araştırmaya göre öğrencinin yazdığı yazıyla ilgili geri bildirim alması, eleştirel düşünmeyi daha da geliştirebilir. Bunun nedeni, yeniden yazma eyleminin geri bildirim aracılığıyla eleştirel düşünme egzersizinde ek bir adım atmayı sağlamasıdır.

Üçüncü Eylem Döngüsünde 25 öğrencinin onayıyla kullanılan WhatsApp yazışmalarının bulguları öğrencilerin, üstbilişsel öğrenme süreçlerini deneyimlediklerini ortaya koymaktadır. Lau'ya (2015) göre eleştirel düşünme bir miktar üstbiliş içermelidir. Üstbiliş seviyesindeki eğitim, düşünmenin kalitesini ve etkinliğini artırabilir. Bu da eleştirel düşünmenin öğrenilmesini güçlendirecek ve daha kalıcı bilişsel kazanımlar sağlayacaktır. Üstbilişsel eğitim, öğrencilerin yeni beceriler ve uzmanlık kazanmalarını hızlı ve etkili bir şekilde nasıl edineceklerini öğrenmelerine yardımcı bir işleve sahiptir (Lau, 2015, s.373). Üstbilişin eleştirel düşünmeyi geliştirdiğini ampirik kanıtlarla bulgulayan Magno'ya (2010) göre üstbilişsel becerilerin daha fazla kullanılması, eleştirel düşünmenin gelişmesini desteklemektedir. Diğer bir ifadeyle üstbiliş, eleştirel düşünmenin geliştirilmesine yardımcı olur, çünkü eleştirel düşünme, üst düzey işlem gerektiren bir süreçtir (Kuhn&Dean, 2004). Öğrencilerin üstbilişsel öğrenme deneyimlerinin sebebi, süreç içerisinde düzenli yazı yazma eyleminin içsel bir eleştirel bakışı gerektirmesiyle ilgili olabilir. Murray'e (1984, s.4) göre, "yazmak, aslında en disiplinli düşünme biçimidir. Kesin olmamızı, geri çekilip düşündüğümüzü incelememizi, sözlerimizin gerçekten ne anlama geldiğini görmemizi, olup olmadığını görmemizi sağlar". Barnet ve Bedau'ya (2011) göre yazmak, eleştirel düşünmenin önemli bir parçasıdır ve yazmaktaki güçlüğün en büyük nedenlerinden biri, kişinin kendi düşüncelerini kayda geçirmekten korkmasıdır. Burada kişinin düşüncelerini kayda geçirmesi, üstbilişsel bir işlemdir.

Dördüncü Eylem Döngüsüne gelindiğinde belirlenen temaların; **"Önyargıların Aşılmasıyla İlgili Kişisel Tez İleri Sürme"**; **"Bakış Açısıyla İlgili Yansıtma Yapma"**; **"Eleştirel Düşünmede Zengin Perspektifler"**; **"Çözüm Üretme"** olduğu görülmektedir. Temalara yakından bakıldığında öğrencilerin yazılarında önyargıların

aşılmasıyla ilgili "farklı referans çerçeveleri önerdikleri" ve "anlamaya-dönüştürmeye yönelik kapsamlı yaklaşım" sergiledikleri görülmektedir. Eleştirel akıl yürütme, farklı bakış açılarını ve bu bakış açılarının mantığı üzerine düşünmeyi, kanıtları değerlendirmeyi ve en makul görünen sonuca varmayı gerektirir (Kitchener&King, 1981). Önyargıların nasıl aşılması gerektiği birden fazla çözüm seçeneği olan bir sorundur ve literatürde bu tür sorunlara "kötü yapılandırılmış problemler" adı verilir (Dwyer, 2017; King&Kitchener, 2004). Bunun gibi çözümü kesinlik barındırmayan ve birden fazla seçeneğe sahip sosyal problemlerin kesin ve tek bir doğru cevabı yoktur. Dolayısıyla önemli olan önerilen sonuç değil; yapılandırılmış düşünme yoluyla sonuca varmaktır (Dwyer, 2017, s.141). Eleştirel düşünme becerilerini belirli bir probleme uygulama yeteneği, yansıtıcı bir duyarlılık ve yansıtıcı yargı kapasitesi anlamına gelir (King&Kitchener, 1994). Bu doğrultuda öğrencilerin önyargıların aşılmasıyla ilgili yargıda bulunmaları ve bunu farklı referans çerçeveleri kapsamında yapmaları, ayrıca bakış açısını anlamaya yönelik detaylı yansıtma yapmaları öğrencilerin yansıtıcı yargıda bulunduklarını ortaya koymaktadır. Dwyer'a (2017) göre yansıtıcı yargı, özellikle gerçek dünya sorunları bağlamında eleştirel düşünmenin desteklenmesine, geliştirilmesine ve uygulanmasına yardımcı olabilecek üstbilişsel bir süreçtir. Giroux'ya (1978) göre öğrencilerin, belirli bir olgunun, kavramın veya sorunun geçerliğini sorgulayabilmeleri için kendi referans çerçevelerinin dışına çıkabilmeleri gerekmektedir. Bu noktada araştırma bulguları öğrencilerin eleştirel düşünme kapsamında zengin perspektifler edindiklerini; "sorgusuz kabulleri çoklu bakış" açılarıyla ele aldıklarını ve "toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı bakış" açısı taşıdıklarını göstermektedir. Öğrenciler, çözüm üretmeye yönelik "toplumsal cinsiyet eşitliğinin dönüşümü" ve "sınıf içi uygulamalarla" ilgili farklı boyutlarda tezler ileri sürmüşlerdir. Freire'ye (1974) göre, bilgiyi sorunlu olarak gören öğrenciler, gerçekliğin eleştirel bir "okuma"sına dönüşen bir "yansıtma" gerçekleştirirler. Bu, "yazma ve yaratma iradesini" üreten bir pedagoji geliştirmenin ilk adımıdır.

Beşinci Eylem Döngüsüne bakıldığında, öğrencilerin eleştirel düşünme sistematiğini, okuma ve yazma eylemlerinin yanı sıra dinleme ve konuşma eylemlerine de uyarlayabildikleri görülmektedir. Eleştirel düşünme sürecinde, iletişimin tüm formları; konuşma, dinleme, okuma ve yazma etkilenir ve bu etkileşim gündelik hayatta her defasında deneyimlenir. Otuz yıllık bir deneyimle üniversite öğrencilerine eleştirel düşünme eğitimi verdiğini belirten Brookfield (2012), bu süreç boyunca 1500 öğrencinin yanıtladığı bir anket aracılığıyla öğrencilere eleştirel düşünmeyi nasıl öğrendiklerine

ilişkin sorular yöneltmiştir. Verilen yanıtlara göre öğrencilerin eleştirel düşünmeyi en etkili şekilde akranlarının olduğu sosyal gruplarda öğrendikleri, sosyal akranların daha önce fark etmedikleri yeni perspektifler sağlayıcı bir ayna işlevi gördüğü bulgulanmıştır (Brookfield, 2012, s.55). Bu noktada uzaktan eğitim süreçlerinde öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci etkileşimini "bilişsel buradalık" *(cognitive presence)*; "sosyal buradalık" *(social presence)* ve "öğretimsel buradalık" *(teaching presence)* kavramlarıyla ele alan Garrison, Anderson ve Archer'in (2000) yapılandırmacı öğrenme kuramının ilkelerine göre geliştirdikleri "Sorgulama Topluluğu Modeli" [*The Community of Inquiry (CoI*)] ön plana çıkmaktadır. CoI'ye göre yükseköğretimdeki çevrimiçi öğrenme toplulukları, derin ve anlamlı öğrenme süreçlerinden oluşan bir yapı olarak ele alınmalıdır. İşbirlikçi ve yapılandırmacı bakış açısının ön plana çıktığı "Sorgulama Topluluğu Modeli" nde öğrenmenin gerçekleştiği ortamlar sosyal, bilişsel ve öğretimsel buradalık boyutlarıyla ele alınmaktadır (Garrison, 2017). Çevrimiçi öğrenme ortamında etkili öğrenmenin gerçekleşmesi için bu üç boyutun bütünsel biçimde etkileşim halinde olması gerekmektedir. Çevrimiçi tartışmalar, "Sorgulama Topluluğu Modeli" nin üç farklı boyutunu bütünselleştiren bir yapıya sahiptir. Örneğin sohbet amacıyla diyalog kurmak (güven, saygı ve endişe gibi duygular), "sosyal buradalık" ihtiyacı ile doğrudan ilişkilidir. Diğer yandan sorgulama amacıyla yapılan diyalog, "bilişsel buradalık" ile ilişkilidir. Öğretim amacıyla kurulan diyalog, "öğretimsel buradalık" ile ilişkilidir (Garrison, 2017).

Çevrimiçi tartışmaların yapıldığı beşinci eylem döngüsünde öğrencilerin "işbirliğine dayalı yaklaşım" sergilemeleri ve "başkasının görüşünü özetlemeleri", "Sorgulama Topluluğu Modeli" nin "sosyal buradalık" boyutuyla ilgilidir. Baldwin'in (2019) yüksekokul öğretmenlerinin çevrimiçi tartışmaya dayalı öğrenme forumları aracılığıyla 9. sınıf lise öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini nasıl geliştirdiğini el aldığı çalışması, "Sorgulama Topluluğu" modelinin önerdiği öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen iletişiminin eleştirel düşünmeyi geliştirdiğini göstermektedir. Öğrencilerin, yeni referans çerçeveleri edinmeleri ve başkasının bakış açısının temelindeki sebepleri belirleyebilmeleri, bilişsel buradalık boyutuyla ilgilidir. Garrison'a (2017) göre çevrimiçi tartışmalarda öğrencilerin farklı bakış açılarını dikkate almaları, bilişsel buradalığın göstergelerinden birisidir. Harris'e (1996) sosyal konularla ilgili tartışmalar ve tartışma sürecinde öğrenciler arasında kurulan diyaloğun çok yönlü bir işlevi vardır. Öncelikle demokratik yurttaşlığın temelinde yer alan sosyal bakış açılarının gelişimini pekiştirmesi bakımından faydalıdır. Böylesine karşılıklı düşünme ve karşıdaki kişinin bakış açısını

anlamaya yönelik çabanın sürekliliği, iletişimden daha fazlasını; ahlaki duyarlılığın özünü geliştirmektedir. Eleştirel düşünme becerilerinin gelişimi ile ilgili Tsui (2002) sınıf tartışmalarının önemini vurgulamaktadır. Tartışmalar, aktif öğrenme yaklaşımı içerisinde, öğrencileri fikirlerini sözlü olarak ifade etmeye teşvik ederek eleştirel düşünme gelişimini kolaylaştırıcı bir işlev görmektedir.

Çevrimiçi tartışmalarla ilgili bulgular, öğrencilerin "kendi bakış açılarının sebepleri hakkında özeleştiri" ve "sorgusuz kabulleri hakkında yansıtma" yaptıklarını göstermektedir. Garrison'a (2017) göre öğrencilerin kendi öğrenmelerini izlemeleri ve yönetmeleri için daha fazla sorumluluk almaları gereklidir ve bunun sağlanması için öğrencilerin üstbilişsel farkındalık geliştirmeleri için desteklenmeleri gerekmektedir. Weigel, Straughn ve Gardner'e (2010) göre çevrimiçi tartışmalar üstbilişi geliştirmekte, öğrencilerin bilginin geçerliğini ve öğrenmede kaydettikleri ilerlemeyi değerlendirmelerine yardımcı olmaktadır.

Garrison, Anderson ve Archer'e (2001) göre "bilişsel buradalık" kavramı, belirli bireysel öğrenme çıktılarının aksine üst düzey düşünme süreçlerine odaklanan, eleştirel düşünmenin anahtar bir ögesi olarak kavramsallaştırılmaktadır."Bilişsel buradalık" eleştirel bir araştırma topluluğunda öğrencilerin sürekli yansıtma ve söylem yoluyla anlamı inşa etme süreci olarak tanımlanır (Garrison, Anderson ve Archer 2000).

Başka bir deyişle, eleştirel düşünme literatürüyle ilişkili bilişsel buradalık, üst düzey bilgi edinme ve uygulamayı yansıtmaktadır. Söz konusu özellikler, araştırma kapsamında ZOOM derslerinden elde edilen bulguların bilişsel buradalığı sağladığını ve bilişsel buradalığın süreç boyunca belirgin bir gelişim gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Argümanı ayırt etmeye dayalı sistematik ve yazı yazma pedagojisinin bütünsel bir yaklaşım içerisinde kullanılmasına dayalı hazırlanan beş eylem döngüsünün "keşfetme", "uygulama", "bütünleştirme", "değerlendirme yapma" ve "sistematiği dinlediklerine-konuşmalarına uyarlama" aşamalarını takip eden bir örüntü içerisinde ilerlemesi literatürle uyumluluk gösteren diğer bir bulgudur. Brookfield'e (1989) göre eleştirel düşünme becerilerini kazanma süreci, betimlenebilen ve ortak deneyimlenen aşamalardan oluşur. Literatürde bu aşamalar birbirinden farklı birçok kavramla ifade edilse de temelde bu kavramları oluşturan bileşenlerin oldukça benzer olduğu söylenebilir. Brookfield'e (1989, s. 26-28) göre ilk aşama "*tetikleyici olay*" aşamasıdır. Bu aşamada beklenmedik bir olay, içsel bir rahatsızlık ve şaşkınlık duygusu uyandırır. "*Keşif*" aşaması, seçenekleri tartma ve anlam arama, yeni bilgilere açık olma ve keşfetme aşaması olarak tanımlanır. "*Değerlendirme*" aşamasında, kafa karıştıran durum hakkında içsel bir değerlendirme

yapılır. Bir sonraki aşama "*alternatif perspektifler geliştirme*" aşamasıdır. Bu aşamada alternatif bakış açılarının keşfedilmesiyle birlikte yeni düşünme biçimleri ortaya çıkar. "*Bütünleştirme*" aşaması, bilişsel anlamda edinilen çeşitli bilgi parçacıklarının yaratıcı bir sentezini yapmayı, yeni bir çözüm bulmayı veya benlikte değişimin oluşmasını temsil eder. Görüldüğü gibi, araştırma sürecinde ele alınan eylem döngülerinin, belirli aşamaları takip eden bir örüntü içerisinde ilerlemesi literatürle uyumluluk içerisindedir.

5.2. Eleştirel Düşünme Becerilerinin Kazanımını Etkileyen Öğrenci Yaşantı ve Deneyimlerine İlişkin Tartışma

Uygulamanın ikinci araştırma sorusu eleştirel düşünme becerilerinin kazanımını etkileyen öğrenci yaşantı ve deneyimlerine ilişkindir. Bu araştırma sorusu kapsamında belirlenen temalara bakıldığında öğrencilerin başta **"Okul Kültüründeki Hâkim Normlar**"; **"Sosyal Etkileşim"**; **"Güç İlişkileri"** ve **"Toplumsal Cinsiyet"** eksenlerinde olmak üzere, **"Sürece Etkin Dâhil Olamama"** ve **"İçerik"** ile ilgili deneyimleri olduğu görülmektedir.

Araştırma bulguları okul kültürü ekseninde; öğrencilerin uzaktan eğitim süreçleri de dahil olmak üzere, öğrencileri pasivize eden, sınav ve puan odaklı, yorumlayıcı perspektifleri desteklemeyen hâkim normları deneyimlediklerini ortaya koymuştur. Barnett'e (2015) göre eleştirel düşünmenin amacı, eleştirelliğin üç formuyla özetlenebilir. Doğrudan bilgiye yönelik olan eleştirel akılyürütme, kendine yönelik eleştirel öz yansıtma ve dünyaya yönelik eleştirel eylem. Barnett'e göre (2015) yükseköğretimdeki problem, öğrencilerin sadece eleştirel akıl yürütmeye yönelik eğitilmeleridir, kendilerine ve dünyaya yönelik eleştirel bakış geliştirmeleri önemsenmemektedir. Bu durumun sonucunda öğrenciler kendilerine ve dünyaya yönelik eleştirel bakış geliştirmek yerine resmi bilgiyi nasıl geliştireceklerini öğrenmektedirler.

Öğrenciyi pasivize eden ve bir sessizlik kültürü oluşturan kurum kültürünün sebebine bakıldığında bilginin ve eğitimin metaya dönüştüğü, sınavların tek ölçüt, başarının nicel olduğu, öğrencinin müşteri, öğretmenin satıcı konumuna indirgendiği kapitalist eğitim sisteminin yer aldığı söylenebilir (Ollman, 2001). "Neden bu kadar çok sınav var" sorusundan yola çıkarak sınavlarla kapitalizmin işleyişi arasındaki ilişkiyi sorgulayan Ollman'a (2001, s.6) göre kapitalistlerin eğitim sisteminden beklediği, toplumun gençlerini kapitalistin çıkarları için gereken bilgi ve becerilerle donatmasıdır. Rollerini iyi ezberleyip kabullenmiş işçiler, tüketiciler ve yurttaşların gerekli inanç, tavır ve alışkanlıkları kazanmaları için, sınav kültürü vazgeçilmezdir.

Okul kültüründe hakim normların öğrenciyi pasivize etmeye yönelik olması ve öğrencilerin yorumlayıcı perspektiflerinin desteklenmemesinin diğer bir sebebi yükseköğretim kurumunun örtük programıyla ilgili olabilir. Yüksel'e (2004) göre yapılan sınavlar ve başarının ölçülmesi resmi programda yer alan bir unsur olsa da bu konuyla ilgili bazı unsurlar, örtük program içerisinde yer almaktadır. Resmi programın amaçlarında aktif olma, eleştirel düşünme, araştırma yapma vb. nitelikler yer almasına rağmen öğrenciler gerçekte, öğretmenin kendilerinden talep ettiklerine aynen uyarak değerlendirileceklerini bilirler. Dolayısıyla sınavlara hazırlanırken, öğretmenin üzerinde en çok durduğu yerlere daha fazla çalışır ve bilgileri ezberlemesi gerektiğini bilir (Yüksel, 2004, s.76). Gair ve Mullins'e (2001; Akt. Yüksel, 2004) göre her kurumun fikir, ideoloji ve politikaları vardır ve bunlar doğrultusunda öğrencileri şekillendirmeye çalışır. Bu noktada ülkenin yurttaşlık eğitiminin sürdürülmesinde etkin bir poziyonda olacakları düşünülen katılımcıların, yorumlayıcı perspektiflerinin desteklenmemesi, sessizlik kültürü içerisinde bir eğitim ortamının deneyimlenmesi yükseköğretim kurumunun pasif ve edilgen bir yurttaşlık anlayışı taşıyan örtük programıyla ilişkilidir. "Etkin katılıma dayalı bir yurttaşlık anlayışı yerine sorun çıkarmayan pasif ve edilgen bir yurttaşlık anlayışı; düşünen, sorgulayan ve dönüştüren bir yurttaşlık anlayışını olanaksız kılmaktadır" (Gürkaynak, Üstel ve Gülgöz, 2008, s.15).

Araştırma bulguları okul kültüründe formel bilginin aktarımı temeline kurulu olan akademisyen-öğrenci etkileşimlerinin, güç ilişkileri eksenindeki deneyimlerle paralellik içerisinde olduğunu göstermektedir. Bulgulara göre öğrencilerin güç ilişkileri eksenindeki deneyimleri; uygulamaya yönelik şaşkınlık ve merak duymalarının yanı sıra bilişsel yüklerinin fazla olması ve pandemi şartlarından etkilenmeleridir. Araştırmacının, diğer akademisyenlere duyulan otorite anlayışı içerisinde yer almaması sebebiyle, öğrenciler başlangıç aşamasında uygulamaya katılmada direnç eylemleri sergilemişlerdir. Ayrıca, araştırmacı-öğrenci ilişkisinin sosyal ve bilgi boyutlarındaki etkileşimlerde, hiyerarşik yapının korunduğu ve öğrencilerin diğer akademisyenlere yönelik içselleşmiş bir tepkisellik duydukları belirlenmiştir. Brown ve Kelley (2018) öğrencilerin hatırlamaya dayalı pasif öğrenmeye alışkın oldukları için başlangıçta eleştirel düşünme becerilerini gerektiren aktif öğrenme süreçlerine katılmalarının zor olabileceğini belirtmektedir. Bu durumda, öğrencilerin olası ön dirençlerine hazırlıklı olmak ve onlar için sorgulama temelli bir öğrenme ortamı hazırlamak önerilmektedir.

Araştırmacı-öğrenci ilişkisinin sosyal ve bilgi boyutlarındaki etkileşimlerde, hiyerarşik yapının korunması ve öğrencilerin diğer akademisyenlere yönelik içselleşmiş

bir tepkisellik duymaları, eleştirel düşünmenin gelişmesini engellleyici bir nitelik taşımaktadır. Giroux'ya (1978) göre sosyal bilgiler konularının eleştirel bir bakış açısıyla analiz edilebilmesi, üretken iletişim ve diyaloğu teşvik eden pedagojik yapılar aracılığıyla gerçekleşebilir. Öğretmen ve öğrencilerin kendi dilleri ve kültürleri bağlamında korkmadan iletişim kurabilmeleri baskıcı ve hiyerarşik olmayan sınıf sosyal ilişkilerinin geliştirilmesiyle mümkündür. Burada önemli olan nokta meşru bilgiyi neyin oluşturduğu sorusunun, böyle bir yaklaşımı teşvik eden sınıf içi sosyal ilişkiler içerisinde ele alınması gerektiğidir. Çünkü otoriter hiyerarşik olan, edilgenliği, uysallığı ve sessizliği teşvik eden sınıf içi sosyal ilişkiler ağının varlığı, eleştirel düşünmenin gelişmesini sekteye uğratacaktır.

Öğrencilerin sosyal etkileşim eksenindeki deneyimlerine bakıldığında; araştırmacı- öğrenci etkileşiminin etkili bir deneyim sağladığı, öğrencilerin birbirleriyle etkileşim ve işbirliğine dayalı sosyal gruplar oluşturarak süreç boyunca dayanışmacı sosyal ağlar geliştirdikleri, bireysel katılım sağlanan küçük sosyal grupların dışında sınıfta belirgin ayrışmış sosyal grupların olduğu ve ayrışmış sosyal grup etkileşimlerinin normatif yapısı sebebiyle eleştirel düşünme becerilerinin sekteye uğradığı belirlenmiştir. Öğrencilerin etkileşim ve işbirliğine dayalı sosyal gruplar oluşturarak dayanışmacı sosyal ağlar geliştirmeleri ilgili literatürle paralellik göstermektedir. Robertson ve Rane-Szostak (1996) eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde diyalog kullanımının önemini vurgular. Bu yaklaşımda sınıfta diyaloğun olması hem öğretme hem de eleştirel düşünme becerilerinin uygulanması adına etkili bir stratejidir. Buna göre diyalog kurmak iletişime kıyasla daha etkindir. Etkili diyalog, insanlarla dost olma becerisi, değerlendirme yapma, açıklama yapma, ikna etme gibi öğrenme eylemlerinin merkezinde bulunan birçok beceriyle etkileşim halindedir. Üstelik diyalog aktif öğrenci katılımını da cesaretlendirmektedir. (Robertson & Rane-Szostak, 1996).

Sosyal etkileşim eksenindeki deneyimlerin temelinde yatan dinamiklerde, araştırmacının eylem araştırması süresince öğrencilerle devam ettirdiği yoğun iletişim ağının etkili olduğu söylenebilir. Araştırmacı, süreç boyunca 17 bireysel görüşmenin yanı sıra tüm öğrencilerle WhatsApp üzerinden bireysel iletişimi aktif şekilde devam ettirmiştir. Araştırmacı, öğrencilerle yaptığı bireysel görüşmeler esnasında öğrencilerin birbirleriyle küçük sosyal ağlar aracılığıya iletişim kurduklarını, ele alınan çalışmaları telefon ya da WhatsApp aracılığıyla işbirliği içerisinde anlamaya ve yerine getirmeye çabaladıklarını belirlemiştir.

Öğrencilerin toplumsal cinsiyet eksenindeki deneyimleri incelendiğinde; epistemolojik yeterliklerle ilgili kız öğrencilerin yoğun çaba sarfetme, öğrenme sürecinde kendinden şüphe etme, düşük kariyer beklentileri taşıma gibi deneyimleri olduğu, öğrenme süreçlerinde toplumsal cinsiyete karşı ilgi ve merakın olduğu ve örtük programda toplumsal cinsiyete dayalı etkileşimlerin deneyimlendiği görülmektedir. Yaratıcı düşünmeyle toplumsal cinsiyet arasındaki ilişkiyi inceleyen Torrance, yaratıcılık potansiyelini ölçen testlerde performans bakımından cinsiyet farkı olmadığını, ancak benlik algısında cinsiyetler arasında önemli farklılıklar olduğunu savunmaktadır. Araştırmaya göre kadınlar kendilerini mucit olarak algılamamıştır ve çevrelerinden güçlü bir şekilde etkilenmişlerdir (Akt. Shubina&Kulakli, 2019). Esen'in (2013) araştırmasında ise erkeklerin ilköğretimin ikinci kademede, kadınların ise ortaöğretim süreçlerinde cinsiyet ayrımcılığını deneyimledikleri belirlenmiştir. Eğitim süreçlerinde cinsiyetçi tutum ve davranışların aktörü çoğunlukla öğretmenlerdir. Araştırmaya göre erkekler çoğunlukla bedensel cezalar, kadınlarsa öğretim süreçleri ve uygulamaları bağlamında cinsiyet ayrımcılığına maruz kalmışlardır (Esen, 2013). Bu kapsamda toplumsal cinsiyet eksenindeki deneyimlerin, örtük programı şekillendiren unsurlardan biri olan öğretmen önyargılarıyla ilgili olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin öğrencilerin cinsiyetleri, ırkları, kökenlerine ilişkin sahip olduğu kalıpyargı ve önyargılar, öğrenme ortamlarında yürütülen faaliyetleri farkında ya da farkında olmadan etkileyebilmektedir (Yüksel, 2004). Kalıpyargılar, genellikle bilişsel kısa yollar olarak işlevde bulunurlar; yani fazla düşünme gerektirmeden, karşılaşılan duruma uygunluğu araştırılmadan, özetle kısa yoldan kabul edilirler. Göregenli'ye (2018) göre kalıpyargıların bir grubu diğer gruplardan (olumlu ya da olumsuz bir biçimde) ayırma, değerlendirme ve farklılaştırma gibi işlevleri vardır. Bu işlevler dünyayı bir anlamda basitleştirerek sosyal çevreyi tanınır hale getirir; ama bunu yaparken önyargıların oluşumuna da zemin hazırlamış olur. Toplumsal cinsiyet eksenindeki deneyimler kapsamında kız öğrencilerin yoğun çaba sarfetme, düşük kariyer beklentisi taşıma, bildikleriyle ilgili kendinden şüphe etme gibi deneyimlerinin sebeplerine bakıldığında bu durumun, psikolojik hazırlık duygusuna atıfta bulunan, eleştirel düşünmenin kişisel özellikleri olarak da bilinen eleştirel ruh (*critical spirit*) özellikleriyle ilgili olduğu söylenebilir. Ying-shan ve Yan (2009)'a göre eleştirel düşünmede cinsiyete dayalı farklılıklar, esas olarak eleştirel düşünme becerilerinde ve eleştirel düşünme ruhunda somutlaşmaktadır. Eleştirel düşünme, her türlü şeyin temeline inmek için sarfedilen çabayı içeren, bir sorgulamadır.

Uygulamanın pandemi şartları nedeniyle uzaktan eğitim aracılığıyla yapılması öğrencilerin sürece etkin dâhil olamama deneyimlemelerini beraberinde getirmiştir. Bu kapsamda; pandemi şartlarında öğrencilerin sağlık sorunu/ cenaze- kayıp ile dijital erişim sorunları deneyimledikleri, ekonomik kaygılar sebebiyle bir işte çalışmak zorunda olan öğrencilerin olduğu ve ders saatinin erken olması ile ilgili sürece etkin dahil olamayan öğrencilerin olduğu görülmektedir. Şahin'in (2021) araştırması kadın üniversite öğrencilerinin pandemi nedeniyle hayata geçirilen karantina koşulları ve bu dönemde uygulamaya konan uzaktan eğitim modelinin gündelik yaşamda; pandemi sürecinin yarattığı psikolojik ve fizyolojik sorunlar ekseninde zorluklara yol açtığını göstermektedir. Şahin'in (2021) araştırmasına göre öğrenciler eğitimlerini uzaktan sürdürmek için gerekli olan teknolojik aygıt ve araçlarla ilgili sorunlar yaşamışlar; ev içi ve dışı iş yükü ile dersler, sınavlar, ödevler hususunda zorluklar deneyimlemişlerdir. Bu sonuçların araştırma bulgularını desteklediği görülmektedir.

5.3. Öğrencilerin Uygulama Sürecinin Yapısı ve İşleyişine Yönelik Algılarına İlişkin Tartışma

Uygulamanın üçüncü araştırma sorusu öğrencilerin uygulama sürecinin yapısı ve işleyişine yönelik algılarına yöneliktir. Bu araştırma sorusu kapsamında öne çıkan bulgular, öğrencilerin ele alınan uygulamaları demokratik yurttaşlık yeterlikleriyle ilişkilendirdiklerini ortaya koymaktadır. Yurttaşların, demokrasiye aktif katılımıyla ilgili eleştirel düşünmenin gerekliliği, kabul gören bir görüştür (Brookfield 1987; Johnson&Morris 2010; ten Dam&Volman, 2004; Volman & ten Dam, 2015). Volman ve ten-Dam'a (2015) göre eleştirel düşünme, yurttaşların demokratik bir topluma katılmaları için gerekli olan temel bir yetkinliktir. Yurttaşların, içerisinde bulundukları topluma eleştirel ve bilinçli şekilde katkı sağlamaları eleştirel düşünme sayesinde gerçekleşir. Bu hedefi gerçekleştirmenin bir yolu olarak öğrenen topluluklarını ele alan Volman ve ten-Dam'a (2015, s.597) göre eleştirel düşünme yalnızca üst düzey düşünme becerileri değil, aynı zamanda bir tutum, empati ve bağlılık gerektirir. Öğrencileri buna hazırlamak için, tartışma veya sosyal sorunları analiz etme bilişsel becerisinin yanında sosyal eylem ve pratiklere bağımsız ve eleştirel şekilde katılımlarının da desteklenmesi gerekmektedir. Larson, Britt ve Kurby (2009) öğrencilerde başkalarının argümanlarını okuma ve değerlendirme yeteneğini geliştirmenin demokrasilerde önemli bir beceri olduğunu belirtir. Sağlıklı bir demokrasi, kamusal meseleler hakkında bilgili ve bu meseleler hakkında akıl yürütebilen vatandaşlara sahiptir. Vatandaşlar, kanıtın mevcut olup

olmadığını veya sunulan kanıtın sonucu garanti edip etmediğini belirleyebilmelidir. Örneğin, muhabirler politikacılara zorlu sorular sorduklarında, aldıkları cevaplar aslında onların sorularını değil, politikacıların ele almayı tercih ettiği başka soruları ele almaktadır. Argümanların yapısal kalitesini değerlendirmek, öğrencilerin başkalarının argümanlarını anlamaları ve kendi argümanlarını üretmeleri için de önemli bir beceridir (Larson, Britt & Kurby, 2009).

Yazı yazmanın düşünen vatandaş eğitiminde önemli olduğu görüşünü farklı akademik disiplinler de paylaşır. Çavdar ve Doe (2012) kullandıkları dipnotlu ve iki aşamalı yazma ödevini siyaset bilimi alanındaki öğretim görevlilerine, düşünen vatandaş yetiştirmeleri bakımından tavsiye etmektedirler. Eleştirel düşünmenin demokratik bir gereklilik, değerli bir kariyer hazırlığı becerisi ve siyaset bilimi eğitiminin önemli bir öğrenme ürünü olduğunu belirten Berdahl, Hoessler, Mulhall ve Matheson (2020, s.11) siyaset bilimi sınıfında eleştirel düşünme becerilerini doğrudan öğretim yoluyla ele almışlardır. Araştırmaya göre öğrencilerin "eleştirel düşünme becerilerine sahip olmanın daha etkili bir vatandaş olmayı sağlayacağı" görüşünü kabul oranlarının artması, eleştirel düşünme becerilerine daha fazla değer vermelerini beraberinde getirmiştir.

Öğrencilerin eylem araştırma sürecine dayalı uygulamayı demokratik yurttaşlık yeterlikleriyle ilişkilendirmelerinin sebebi, günümüz dünya sorunlarıyla ilgili konu içeriğinin eleştirel düşünme becerileri temelinde bütünsel bir yaklaşımla ele alınmasıyla ilgili olduğu söylenebilir. On haftalık uygulama sürecinde günümüz dünya sorunları olarak; salgın ve bulaşıcı hastalıklar, çevre sorunları, nüfus sorunları, göç sorunu, mülteci sorunu, insan hakları sorunu ve kadın sorunları olmak üzere yedi ayrı konu başlığı eleştirel düşünme becerileri temelinde derinlemesine ve uygulamalı şekilde ele alınmıştır. Eylem araştırma sürecinde, öğrenciler bu konularla ilgili önce deneme, gazete haberi ve Tedx konuşmaları gibi materyaller aracılığıyla argümanı ayırt etme çalışmaları yapmış, yazı yazma formları, kompozisyonlar ve yansıtma yapmaya dayalı yazılar yazmışlardır. Eylem araştırmasının son aşamasında, mülteci sorunu, kadın sorunları ve kadına yönelik şiddet konuları kapsamında çevrimiçi tartışma oturumlarına katılmışlardır. Belirlenen üç konu kapsamında, öğrencilerin özgün tezler ileri sürebilmeleri, bu tezleri gerekli kanıt, açıklama ve farklı bakış açılarına yer vererek yapılandırabilmeleri geliştirilmeye çalışılmıştır. Çayır'a (2009) göre keskin sınırlar olmamakla birlikte, insan hakları eğitiminin demokratik yurttaşlık eğitimi ile önemli bir kesişim kümesi vardır. İnsan hakları eğitiminin merkezinde eleştirel düşünme, çatışma yönetimi ve eyleme geçme becerilerinin gelişimi vardır (Brander, Gomes, Keen, Lemineur, Oliveira, Ondrackova &

Suslova, s. 22). Diğer bir ifadeyle geçerli bilgiye ulaşmak, kanıtları eleştirel bir gözle değerlendirmek, önyargı ve yanlılıkların farkında olmak insan hakları eğitiminin temel becerileri arasında yer almaktadır. Eleştirel beceri ve yeterliklerin geliştirilmesi pozitif bir insan hakları kültürünün oluşmasında önemli araçlardır.

Eleştirel düşünmenin geliştirilmesi, yurttaşların toplumsal yaşama katılmak için ihtiyaç duydukları yeterliğin önemli bir yönüdür (Ten-Dam &Volman, 2004). Ten-Dam ve Volman'a (2004) göre eleştirel düşünmeyi geliştirici öğretim, öğrencilerin epistemolojik inançlarının gelişimine özen göstermeli, aktif öğrenmeye dayalı olmalı, öğrenciler arasında etkileşimi teşvik edici ve gerçek yaşam durumları temelinde öğrenme deneyimleri sağlamalıdır. Bu noktada araştırma bulgularının literatürle tutarlık içerisinde olduğu görülmektedir. Buna göre öğrencilerin anlamaya yönelik çalışmalara katılmaları ve derslere aktif katılma gayreti içerisinde olmaları, eleştirel düşünme sistematiğini anlamaya yönelik ek çalışmalar yapma isteği duymaları, eleştirel düşünmeyi geliştirmeye yönelik öğretimin etkin şekilde gerçekleştiğini ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin anlamaya yönelik tavırları ve derslere aktif katılma gayreti göstermelerinin sebebine bakıldığında, araştırmacının öğrencilerle bireysel görüşmeler, Zoom dersleri ve WhatsApp yazışmaları aracılığıyla kurduğu yoğun iletişim ağının etkili olduğu söylenebilir. Araştırmacının eylem araştırma sürecinde öğrencilerle gerçekleştirdiği bireysel görüşmelerin başlangıcında, öğrencilere anında geri bildirim vermesi, öğrencilerin yaptıkları hataları fark etmeleri; kullanılan sistematiği daha net şekilde algılayabilmeleri adına oldukça işlevsel olmuştur. Bireysel görüşmelere katılan öğrencilerin, sürece daha etkin şekilde katıldıkları ve çalışmalardan faydalandıkları belirlenmiştir.

Yapılandırmacı öğrenme kuramının ilkelerine göre geliştirilen "Sorgulama Topluluğu" modelinde Garrison, Anderson ve Archer (2000, s.89), çevrimiçi tartışmalarda sosyal, bilişsel ve öğretimsel buradalığa ait göstergeleri içeren bir şablon hazırlamışlardır. Bu şablona göre; "sosyal buradalık" ın göstergeleri *duygular* ve *ortaklaşa çalışmanın arttırılması* şeklindedir. "Bilişsel buradalık" ın göstergeleri; *karmaşıklık hissi, bilgi değişimi*, *düşüncelerin birleştirilmesi* ve *yeni bir düşünceyi uygulamak* şeklindedir. "Öğretimsel buradalık"ın göstergeleri, *kişisel anlamların paylaşımı* ve *tartışmalara odaklanma* şeklindedir. Araştırma bulguları öğrencilerin ZOOM oturumlarıyla ilgili "bilişsel buradalık"; "işlevsellik" ve "etkileşim" i vurguladıklarını; tartışma oturumlarını "verimli ve motive edici" bulduklarını ve tartışma oturumlarının öğrenciler için "sosyal etkileşim gereksinimini" karşıladığını

göstermektedir. Diğer yandan sürece yönelik iyimser bir algı içerisinde olan öğrenciler, "karmaşıklık duygusunun bir süre sonra geçeceğini" vurgulamışlardır. Görüldüğü gibi elde edilen bulgular Garrison, Anderson ve Archer'in (2000) "Sorgulama Topluluğu" modeliyle paralellik içerisindedir.

5.4. Belirlenen Eleştirel Düşünme Becerileri Temelindeki Dönüşümlere İlişkin Tartışma

Uygulamanın son araştırma sorusu öğrencilerin belirlenen eleştirel düşünme becerileri temelindeki dönüşümlerine ilişkindir.

"Sorgulama Topluluğu" modeline göre "Bilişsel buradalık" boyutu üst düzey düşünme süreçlerine odaklıdır ve dört aşamalı "Pratik Sorgulama" (PI) adı verilen bir süreç içerisinde deneyimlenir. Bu süreçler; "*tetikleyici olay",* "*keşif*", "*bütünleştirme"* ve "*çözümleme*"dir (Garrison, 2017; Garrison, Anderson&Archer, 2001). Eleştirel sorgulamanın başlangıç aşaması *tetikleyici olay* olarak kabul edilir. Burada deneyimlenen bir konu, ikilem veya problem ele alınır veya tanımlanır. Sürecin ikinci aşaması *keşiftir*. Bu aşamanın başlarında, öğrencilerin problemin doğasını algılamaları veya kavramaları ve ardından ilgili bilgileri daha kapsamlı bir şekilde keşfetmeye geçmeleri gerekmektedir. Bu aşamanın sonunda öğrenciler, konu veya problemle ilgili seçici olmaya başlarlar. Üçüncü aşama olan *bütünleştirme*, *keşif* aşamasında üretilen fikirlerden anlam inşa etmekle karakterize edilir. Bu aşama, kavram yanılgılarını teşhis etmek, bilişsel gelişimin sürekliliğini sağlamak için araştırmaya dayalı sorular, yorumlar ve ek bilgiler sağlamak için aktif öğretimin varlığını gerektirir. Dördüncü aşama *çözümleme*, ikilemin veya sorunun doğrudan veya dolaylı eylem yoluyla çözülmesidir (Garrison, 2017; Garrison, Anderson&Archer, 2001).

"Argüman, Açıklama ve Görüşleri Analiz Etmek ya da Değerlendirmek" eleştirel düşünme becerisiyle ilgili ulaşılan bulguların "Sorgulama Topluluğu" modeliyle paralellik içerisinde olduğu görülmektedir. Öğrenciler, argümanı ayırt etmeye yönelik sistematiği kavrama sürecinde "*tetikleyici olay*" ve "*keşif&bütünleştirme*" aşamalarından geçmiştir. Bu noktada argümanı ayırt etmeye dayalı sistematiğin, öğrenciler için *tetikleyici olay* işlevi gördüğü görülmektedir. Öğrenciler bu aşamada "sorgulayıcı süreç" içerisinde olduklarını, "karmaşıklık" yaşadıklarını ve sürecin sonlarında "zihinde uyanma" formuna uygun şekilde argümanı ayırt etmeyi anladıklarını belirtmişlerdir. "Keşif ve bütünleştirme" aşamasında "sistematiğin yavaşça oturduğu"; öğrencilerin

"sistematiği keşfettikleri" ve "başlangıçta deneyimledikleri zorlukları atlattıkları" görülmektedir.

"Argüman, Açıklama ve Görüşleri Analiz Etmek ya da Değerlendirmek" eleştirel düşünme becerisiyle ilgili diğer bir bulgu, öğrencilerin bilişsel referans çerçevesi olarak epistemolojik farkındalık geliştirmeleridir. Kuhn'a (1999) göre epistemolojik anlayışın gelişimi, eleştirel düşünmenin en temel dayanağı olabilir. Buna göre epistemolojik anlayış, üstbilişin formlarından birisidir ve eleştirel düşünmenin merkezindedir. Üstbilişsel anlayışın geliştirilmesi, eleştirel düşünme için esastır çünkü eleştirel düşünme, tanımı gereği, bilinenleri ve bu bilginin nasıl doğrulandığını yansıtmayı içerir. Lipman'a (2003) göre gerekçeli yargılara odaklanma eleştirel düşünmenin epistemolojik anlayışına işaret eder. Epistemolojik anlayış, eleştirel düşünmeyi, iyi akıl yürütebilmenin kriterleri ve niteliği bakımından ele alır. Bu noktada sorgulama topluluğu içerisinde gerçekleşen bir tartışmada argüman kullanma stratejisi "kartopu" fenomenine benzetilebilir (Lipman, 2003, s.104). Tartışma sırasında argüman bir kere kullanılmaya başlar başlamaz tıpkı bir kartopunun giderek büyümesi gibi, gruptaki diğer bireyler de artan bir sıklıkla argüman startejisini kullanmaya başlayacaklardır. Magno'ya göre (2010) eleştirel düşünme, üstbiliş stratejilerinin doğrudan kullanılması yoluyla elde edilebilir. Çıkarım yapma, varsayımları tanıma, çıkarımlarda bulunma, yorumlarda bulunma ve argümanları değerlendirme gibi uygulanması zor olan görevleri üstbiliş stratejileri yönetir. Öğrenciler üstbilişsel stratejileri kullanmak üzere eğitildiklerinde, eleştirel düşünmedeki performansın daha iyi olması muhtemeldir. Üstbiliş bir kez etkinleştirildiğinde, öğrencilerin çıkarımlarda bulunma, sonuç çıkarma, doğru yorumlama, argümanları değerlendirme ve varsayımları tanıma olasılıkları artar. Bu kapsamda uygulama sürecinde öğrencilerin köşe yazıları, denemeler, Tedx konuşması gibi materyalleri argümanı ayırt etmeye dayalı sistematik aracılığıyla analiz etmesi ve değerlendirmesi, diğer yandan yansıtma yapmaya dayalı yazı yazma faaliyetlerine katılmalarının söz konusu eleştirel düşünme becerisinin gelişmesinde etkili olduğu düşünülmektedir.

Eylem araştırması kapsamında ele alınan diğer bir eleştirel düşünme becerisi *"Kendi Perspektifini Geliştirmek: Varsayım, İnanış ya da Teoriler Keşfetmek ya da Yaratmak"* tır. Araştırma bulguları, yazma eyleminin bir epistemolojiyi, bir öğrenme biçimini ifade etmesi durumunu destekler niteliktedir. Yazma ve eleştirel düşünmenin diyalektik olarak bağlantılı olduğunu belirten Giroux'ya (1978) göre yazı yazma, hem disiplinler arası bir süreç hem de öğrencilere bir konu hakkında eleştirel ve rasyonel düşünmeyi öğretebilen bir epistemoloji olarak ele alınabilir. Nasıl yazılacağını öğrenmek,

nasıl düşüneceğini öğrenmek anlamına gelir. Üstbilişsel düşünme pratiği olarak yazı yazma eylemleriyle ilgili özdeğerlendirmeler yapan öğrenciler, "yazılarında kaydettikleri ilerleme" ve "yazarken nasıl bir strateji izledikleri" hakkında yansıtmalar yapmışlardır. Yazma çalışmalarında üstbilişsel beceri gelişimi önemlidir, çünkü öğrenciler kendi düşünce süreçlerinin farkına vardıklarında, bilgi, doğruluk ve kanıt gerektiren yazma görevlerini daha iyi izleyebilirler. Davis (2009), öğretmenlerin üst bilişsel becerilerin geliştirilmesinde yazmayı bir araç olarak nasıl kullandıklarını belirlemeye çalıştığı araştırmasında, yazmanın, öğrencilerin farkındalık düzeylerini arttırma yeteneğine sahip bilişsel bir araç olduğunu belirtir. Davis'e (2009) göre belirli yazma görevleri üzerinde ilerlemek, öğrencilerin yansıtma yapmalarını sağlayan üstbilişsel becerileri daha etkin kullanmalarını sağlamaktadır. Yazılan yazı hakkında düşünmenin, eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için eşsiz bir fırsat sağladığını belirten Çavdar ve Doe'ye (2012) göre; yazma görevi, öğrencilere yansıtma, özdeğerlendirme ve üstbiliş için alan sağlamaktadır. Bunun yanı sıra öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını dikkate alır; öğrencileri eğitmen geri bildirimine katılmaları için teşvik etmekte, fikirlerin ve bu fikirlerin sunumunun düzeltilmesi ve iyileştirilmesi için fırsat sağlamaktadır.

Araştırma bulgularını destekleyen ve yazma-öğrenme temelli etkinliklerin, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerileri ve eğilimleri üzerindeki etkisinin incelendiği başka bir araştırmada mektup, günlük, köşe yazısı, haber yazısı gibi çeşitli yazma etkinliklerinin uygulandığı bir süreç takip edilmiştir (Kayaalp, Meral, Şimşek, & Şahin, 2020). Süreç sonunda Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının araştırma yapmaya, kanıtları kullanmaya, farklı fikirleri tanımaya ve öğrendiklerini bütüncül bir şekilde değerlendirmeye yönelik yazma-öğrenme becerilerini edindikleri bulgulanmıştır. Araştırmaya göre böylesine bir durum öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerileri ve eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde anlamlı bir fark yaratmıştır.

"Bilgi Kaynağının Güvenirliğini Sorgulama" eleştirel düşünme becerisiyle ilgili araştırma bulguları incelendiğinde; öğrencilerin bilgiye yönelik eleştirel bakış açısı geliştirme kapsamında "bilgiyi derinliğine ve genişliğine ele aldıkları", "bilgiye farklı açılardan bakma gereği duydukları" ve "güvenilir sorgulama prosedürleri geliştirdikleri" görülmektedir. Argümanı ayırt etmeye dayalı çalışmaların düzenli tekrarı ve bu çalışmalarla birlikte yürütülen yazı yazma çalışmaları öğrencilerin yazılarında kanıt temelli açıklama-çıkarsamalar yapmalarını beraberinde getirmiştir. Bu amaçla öğrenciler yazılarında kullanmak üzere duydukları gereksinimle birlikte konular hakkında araştırma yapmaya başlamışlardır. Araştırma yapma ve bu araştırma bulgularına yazılarında yer

vermeye başlayan öğrenciler, *"bilgi güvenirliğinin"* ele alındığı Altıncı Uygulamayla birlikte, eleştirel düşünme sistematiğini, internet web sitelerine ve gazete haberlerine uyarlayarak daha etkin biçimde kullanmaya başlamışlardır. Üstbiliş ve eleştirel düşünme arasındaki bağlantıyı ele alan Magno'ya göre (2010) eleştirel düşünme gibi bir yürütme becerisine ulaşmak için üstbiliş gibi bir yürütme stratejisine ihtiyaç vardır. Çünkü öğrenciler, kendi bilişsel süreçlerini kontrol edebildiklerinde; kendilerine sunulan gerçeklere karşı eleştirel olma olasılıkları daha yüksek olacaktır. Bu kontrol becerisi, bireyin çevreden gelen bilgileri yargılamanın daha iyi bir yolunu düşünmesini sağlar. Bir birey çıkarımlar yapmak, argümanları değerlendirmek, varsayımlar oluşturmak ve bulguları yorumlamak için meşgul olduğunda, üstbiliş gerilir ve doğru cevabı belirlemek veya doğru bir argümana ulaşmak için tüm olası stratejiler kullanılır. Örneğin argümanlardaki kalıpları görmek, anlamlı örüntüleri tespit etmek üstbilişi kullanmayı gerektirir. Aynı şekilde, bilgiyi organize etme ve etkili stratejiler, üstbilişin özellikleridir ve formüle edilecek argümanlara etkin bir şekilde yaklaşmak için gereklidirler (Magno, 2010).

"Bilgi Kaynağının Güvenirliğini Sorgulama" eleştirel düşünme becerisiyle ilgili diğer bulgular incelendiğinde; öğrencilerin "bilgiyi sorunlu ve bir araştırma nesnesi olarak ele almayı kazandıkları" ve "ideolojik çarpıtmaların farkında oldukları" görülmektedir. Giroux'ya (1978, s.299) göre benzer bilgilere farklı referans çerçeveleriyle bakmak, öğrencilerin bilgiyi sorunlu ve dolayısıyla bir araştırma nesnesi olarak ele almaya başlamasını sağlayabilir. Öğrencilerin argümanı ayırt etme ve yazı yazma yoluyla perspektif geliştirme çalışmalarına düzenli ve tekrarlı şekilde katılmaları "farklı referans çerçeveleri edinmelerini" ve "alternatif bakış açılarını sezinlemelerini" beraberinde getirmiştir. Bunun sebebi öğrencilerin içeriğinde farklı bakış açılarına yer verilen deneme yazılarını ve gazete haberlerini ele alarak analiz etmeleri ve değerlendirmeleridir. Bu çalışmalar bakış açısını belirleme becerisini geliştirdiği için, öğrenciler bu becerileri, yazılarında perspektif geliştirmek amacıyla yaptıkları araştırma süreçlerine de uyarlayarak kullanmaya başlamışlardır.

"Basitleştirmelerden Kaçınmak ve Genellemeleri İnceltmek" eleştirel düşünme becerisiyle ilgili bulgular incelendiğinde öğrencilerin yazılarında derinlemesine bir kavrayış geliştirerek; "ben merkezli basit açıklamalardan kaçındıkları", "araştırma yaptıkları" ve "problemi çoklu boyutlarıyla ele aldıkları" görülmektedir. Magno'ya (2010) göre, öğrenmenin en üst düzeye çıkması, üstbilişsel stratejilerin ve eleştirel düşünmenin bir arada olmasına bağlıdır. Üstbiliş, sadece bilişin bilgisi ve düzenlenmesi

değildir; eleştirel düşünmeyi elde etmek için bilgi ve düzenleme boyutunda yer alan belirli becerilerden oluşur ve verilen görev zor olduğunda kişinin bilişsel yükü en üst düzeye çıkar ve bu yüzden daha çok kullanılır. Epistemik bilişin gelişimini, ileri sürdükleri "Yansıtıcı Yargı" modeli ile açıklayan King ve Kitchener'a (2002, s.55) göre öğrencilerin epistemolojik gelişim sürecinde kanıtsal yeterliliklerini geliştirmek için başkalarının bakış açılarını analiz etmeleri ve tartışmalı konular hakkında kendi bakış açılarını geliştirmeleri için fırsatlar sağlanmalıdır. Öğrencilere literatürün araştırılması, yorumlama, analiz, sentez ve değerlendirmeye dayalı akıl yürütme gerektiren zorlu, anlamlı ve karmaşık görevler verilmesi, eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesinde fırsat olarak değerlendirilir. Yükseköğretimde argümana dayalı yaklaşımı tavsiye eden Andrews'a (2015) göre bu yaklaşımın somutlaştırılabilmesi; aynı zamanda yazma ve konuşmaya uygulanabilmesi gibi avantajları vardır. Öğrencilerin araştırmalarına daha etkin şekilde odaklanmalarını sağlamak ve konuşma, yazma ve diğer formlardaki katılımlarının niteliklerini arttırmak amacıyla başlangıçta argümantasyona dayalı kısa eğitimler, sonrasında öğrencilerin seçtikleri disiplinlerin nasıl çalıştığına dair derinlemesine araştırmalarla desteklenmesi, yükseköğretimde eleştirel düşünmenin geliştirilebilmesi için ileriye dönük en iyi yoldur (Andrews, 2015, s.61). Araştırma bulguları, ilgili literatürün eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesinde, bilişsel yükü üst düzeye taşıyan zorlu ve karmaşık görevler verilmesi gerektiği önerisiyle tutarlık içerisindedir. Bu noktada eylem araştırma sürecinde öğrencilerin her hafta farklı bir eleştirel düşünme becerisinin göstergelerine uygun şekilde hazırlanan çalışmalara etkin biçimde katılmaları; argümanı ayırt etme ve yazı yazmaya dayalı çalışmaları bütünsel bir yaklaşım içerisinde kullanarak bunu yazılarına ve tartışma oturumlarına yansıtmaları; araştırma yaparak edindikleri bilgileri yazılarında ve tartışma oturumlarında tez ileri sürmek amacıyla kullanmaları; ilgili literatürün önerdiği zorlu görevleri yerine getirdiklerini ortaya koymaktadır.

"Basitleştirmelerden Kaçınmak ve Genellemeleri İnceltmek" eleştirel düşünme becerisiyle ilgili dikkat çekici diğer bir bulgu; öğrencilerin sosyal gerçekliğe ilişkin perspektif geliştirmeleridir. Bu kapsamda elde edilen bulgular, öğrencilerin "devlet hegemonyasının farkında oldukları"nı ve "hakim sosyal normları sorguladıkları"nı göstermektedir. Freire'ye (2011) göre *"problem tanımlayıcı eğitim"* aracılığıyla öğrenciler algıladıkları ve varoldukları dünyayı eleştirel boyutta algılama yetisini geliştirir, dünyanın statik değil dinamik bir sürece dayandığını görebilirler. Öğrencinin pasif bir rol aldığı bankacı eğitimin aksine, problem kurma yaklaşımında öğrenciler daha

demokratik biçimlerde düşünmeye ve eleştirel farkındalık aracılığıyla sosyal dönüşümü bulmaya cesaretlendirilirler (Goomansingh, 2009). Eylem araştırma sürecinde gerçekleştirilen eğitim uygulamaları, öğrencilerin ele alınan dünya sorunuyla ilgili olgusal bilgiler edinmelerini ve konuyla ilgili farklı boyutlardaki sebeplere ulaşarak, problemi tanımlamalarını gerektirmiştir. Diğer yandan argümanı ayırt etmeye dayalı sistematik aracılığıyla öğrenciler, dünya sorunlarıyla ilgili güvenilir sorgulama prosedürleri geliştirebilmişlerdir. Bu etkenler sayesinde öğrencilerin sosyal gerçekliğe ilişkin perspektif geliştirmeleri mümkün olmuştur.

"Tarafsız Olmayı Yaşama Geçirme" eleştirel düşünme becerisiyle ilgili bulgular incelendiğinde öğrencilerin "önyargı/kalıpyargıların farkında oldukları" ve "sorgusuz kabulleri sorguladıkları" görülmektedir. Paul'e (1995, s.381) göre insanlar kendilerine yönelik eleştirel bir bakış açısı geliştirmedikleri sürece ne kendi taşıdıkları kalıpyargıları sorgulamaya ne de başka birinin bakış açısının daha doğru olabileceğini göz önünde bulundurmaya meyilli değillerdir. Öğrenciler, gerçekliğe ilişkin tek bir bakış açısının olmadığını, sınırsız mükemmellikte bir perspektifin olamayacağını keşfetmelidir. Aksi takdirde kaçınılmaz şekilde kalıpyargı ve önyargı üretmeye, kendi bakış açılarının tek doğru olduğu yanılgısını deneyimlemeye devam edeceklerdir. Burbules ve Berk'e (1999) göre eleştirellik, hegemoniğin tam tersidir ve eleştirel düşünmeyi kişinin tamamen kendi başına kazanması oldukça zordur; bunu başkalarıyla, özellikle de kendi gibi olmayanlarla yaptığı konuşmalar yoluyla yapabilir. Bu nedenle, hem bu tür konuşmaların meydana gelebileceği toplumsal koşulları (çoğulculuk, hoşgörü ve saygı koşulları) hem de kişisel ve kişilerarası kapasiteleri ve bu tür konuşmalara katılma istekliliğini sürdürmek, eleştirelliğin merkezi bir boyutu haline gelir.

Eleştirellik, bir varoluş biçimi olduğu kadar bir düşünme biçimi, başkalarıyla bir ilişki ve entelektüel bir kapasiteyi ifade eder. Bu doğrultuda *"Tarafsız Olmayı Yaşama Geçirme"* eleştirel düşünme becerisiyle ilgili bulgular, öğrenciler arasında üretken iletişim ve diyaloğun geliştiğini göstermektedir. Bu kapsamda ulaşılan bulgular, öğrencilerin "karşıt fikirlere ılımlı olmayı geliştirdikleri"ni, "yorumlayıcı perspektifler edindikleri"ni ve sınıfta "argümana dayalı tartışma kültürünün geliştiği"ni göstermektedir. Freire'ye (2011) göre diyalog bir öğretme yönteminden daha fazlasıdır: "Yalnızca eleştirel düşünmeyi gerektiren diyalog, eleştirel düşünmeyi de yaratabilecek durumdadır. Diyalogsuz iletişim, iletişimsiz de gerçek eğitim olamaz" (Freire, 2011, s.72). Burada Freire'nin sözünü ettiği diyalog öğretmen ve öğrencilerin pedagojik bir durumda buluştuğu zaman başlamaz, öğretmen ve öğrencilerin kendilerine, ötekiyle ne

hakkında diyalog kuracaklarını sormalarıyla başlar. Bu durumda diyaloğun içeriğini ele almak aslında eğitim sürecinin program içeriğini de ele almaktır. Freire'nin diyalog süreciyle özgürlüğü nasıl bütünleştirdiğini ele alan Crotty'ye (1998, s.153) göre eylem ve yansıtma içiçedir ve diyalog tam anlamıyla iş birliği anlamına gelmektedir. Farkındalık ortak bir hedeftir ve diyalog olmadan farkındalık mümkün değildir.

"*Değerlendirme İçin Kriter Belirlemek: Değer ve Standartları Açıklığa Kavuşturmak*" eleştirel düşünme becerisiyle ilgili elde edilen bulgular incelendiğinde; "**Eleştirel Düşünmeye Dayalı Uygulamalı Süreci Değerlendirme"** teması kapsamında öğrencilerin uygulamalı süreci değerlendirdikleri görülmektedir. Bulgular kapsamında, öğrencilerin, "çalışmaları verimli ve faydalı buldukları"; "uygulamaya dayalı olmasının farklılık uyandırdığı"; "uygulamaları işlevsel" buldukları ve "kalıcı öğrenmenin gerçekleştiğini" belirttikleri görülmektedir. Facione (1984) eleştirel düşünmeyi değerlendirme ve problem çözmenin bütünsel bir içeriği olarak ele alır. Facione'e (1984) göre eleştirel düşünme argümanların geliştirilmesi ve değerlendirilmesine dayanır. Dolayısıyla eleştirel düşünme, argümanların değerlendirilmesi yanında yapılandırılmasıyla da ilgili aktif bir süreçtir. Araştırma süreci boyunca yazma ve tartışma çalışmalarında argüman geliştirme ve değerlendirme çalışmalarına katılan öğrencilerin uygulamaya dayalı bu çalışmaları verimli bulmaları ve kalıcı öğrenmeyi desteklediğini belirtmeleri ilgili literatürle parallellik göstermektedir.

"*Değerlendirme İçin Kriter Belirlemek: Değer ve Standartları Açıklığa Kavuşturmak*" eleştirel düşünme becerisiyle ilgili öne çıkan diğer bir bulgu, "**Üstbilişsel Düzeyde Kendini Değerlendirme"** temasıdır. Bu tema kapsamında öğrencilerin üstbilişsel düzeyde kendilerini değerlendirmeleri dikkat çekici bir bulgu olarak ön plana çıkmaktadır. Bulgulara göre öğrenciler "kendi düşüncelerini" ve "düşünsel hatalarını" değerlendirmişlerdir. Kuhn (1999), eleştirel düşünmeyle doğrudan bağlantılı gelişen bilişsel yeterliğin üstbiliş olduğunu belirtir. Kuhn'a (1999) göre üstbilişsel beceriler, kişinin dünyayı tanımasını sağlayan birinci düzey bilişsel becerilerin aksine, kişinin kendisinin ve başkalarının bilgisi hakkında bilgi sahibi olmasını gerektiren ikinci düzey üst-bilme becerileridir. Eleştirel düşünme için üstbiliş becerilerinin geliştirilmesi temeldir, çünkü eleştirel düşünme, tanımı gereği neyin bilindiği ve bu bilginin nasıl gerekçelendirildiğini yansıtmayı içerir. Kendi düşüncelerinin kontrolünü elde etmek, insanların hem bireysel hem de toplumsal hayatlarını kontrol altına almalarının en önemli yoludur (Kuhn, 1999).

"*Değerlendirme İçin Kriter Belirlemek: Değer ve Standartları Açıklığa Kavuşturmak*" eleştirel düşünme becerisiyle ilgili dikkat çekici diğer bir bulgu **"Değerlendirme Ölçütlerini Anlama & Kullanma"** teması kapsamındadır. Bu kapsamda ulaşılan bulgular, öğrencilerin "değerlendirme kriterlerine dikkat ettikleri"ni ve "değerlendirme kriterlerini kolaylaştırıcı" bulduklarını göstermektedir. Andrews (2003) deneme yazmanın akademide değerlendirme için mükemmel bir tür olduğunu belirtir. Bunun sebebi deneme yazmanın açık ve net şekilde ikna edici söyleme uygun olmasıdır. Yazarken, fikirler ileri sürülür, bu fikirler kanıtlarla desteklenir, anlamlı sonuçlarla ilişkilendirilir ve okuyucuyu yazarın bakış açısını kabul etmeye yöneltir. Bu niteliklerin hepsi, deneme yazmayı değerlendirilebilir kılar.

Genel Değerlendirme:

Eleştirel düşünme becerilerinin gelişimi sürecine ilişkin bulgular genel bir yapıda değerlendirildiğinde; eylem araştırması sürecinde atılan öncelikli adım, kullanılan iki temel stratejinin; argümanı ayırt etmeye dayalı sistematik ile yazı yazma pedagojisinin anlaşılabilmesini sağlamak olmuştur. Öğrencilerin bu iki stratejiyi nasıl kullanacaklarını anlamalarını sağlamak amacıyla çevrimiçi öğrenme ortamında dersler yapılmış, bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiş, argümanı ayırt etmeye ve yazı yazmaya dayalı iki farklı çalışmayı kapsayan çalışma kağıtları kullanılmıştır. Öncelikle argümanı bulma çalışması, ardından argümanı ve diğer materyali ayırt etme, sonrasında Tedx konuşmasını kullanarak argümanı ayırt etme çalışmaları yapılmıştır. Öğrenciler bu çalışmaları yaparken diğer yandan yazı yazmaya hazırlık amacıyla "Dinleme ve Yazma Formu" nu kullanarak yazma çalışmaları yapmışlardır. "Dinleme ve Yazma" formu, öğrencilerin olguları ve olgulara dayalı açıklama-çıkarsamaları yazabilmelerini gerektiren bir formdur. Bu form aracılığıyla öğrencilerin, dersi yürüten akademisyenle işledikleri derslerde olgusal bilgilere dikkat etmeleri ve bu ifadeleri forma yazmaları istenmiştir. Formun ikinci aşamasında yazdıkları olgusal ifadeler hakkında açıklama-çıkarsama cümleleri yazmaları gerekmektedir. Öğrenciler formun bu kısmını yazabilmek amacıyla, ele aldıkları olgusal ifadeler doğrultusunda araştırma yapma gereksinimi duymaya başlamışlardır. Bu sayede konuyla ilgili farklı kaynaklardan bilgi edinmeye ve yazılarında bunları kullanmaya başlamışlardır.

Öğrenciler bir yandan; deneme, gazete yazısı ya da Tedx konuşmasını kullanarak argümanı ve diğer materyali analiz ederken, diğer taraftan ele alınan dünya sorunuyla ilgili olgusal ifadeler ve bu ifadelerle ilgili farklı kaynaklardan araştırmalar yaparak

açıklama-çıkarsama cümleleri yazmışlardır. Aslında öğrenciler bir yandan farklı öğelerin bir araya gelerek oluşturduğu bir bütünü parçalara ayırırken, diğer yandan kendi kendilerine bütüncül bir yapıyı yeniden kurmak üzere yazma eylemine girişmekteydiler. Argümanı ayırt ederken, öğrenciler yazarın argümanı ele alırken izlediği stratejiyi ve argümanı yapılandırma biçimlerinin farkına varmışlardır. Sonrasında benzer bir bakış açısıyla yazarla aynı rolü üstlenerek kendi yazılarını yazma fırsatı yakalamışlardır. Bu süreçte öğrencilerin, söz konusu çalışmaları geniş bir zaman diliminde, düzenli tekrar etmeleri ve bu esnada bireysel ve grup halinde dönüt almalarının etkin bir rol oynadığı söylenebilir. Bu sayede üçüncü eylem döngüsünün sonuna gelindiğinde, öğrenciler argümanı ve diğer materyali ayırt etme sistematiğiyle yazı yazma pedagojisini birbiriyle dinamik bir ilişki ağı içerisinde kullanmayı öğrenmişlerdir.

Öğrenciler, eylem araştırma sürecinin iki temel stratejisini kullanmayı öğrense de yazarken özgün tez ileri sürme noktasında ilk aşamada sorun yaşamışlardır. Bunun sebebi ele aldıkları açıklama-çıkarsama cümlelerinin, argüman teşkil ettiğini düşünmeleridir. Eylem araştırmasının bu aşamasında yazı yazmada karşılaşılan bu gibi zorlukları gidermek ve daha esnek bir formatta yazı çalışmalarını sürdürerek öğrencilerin özgün tez ileri sürmelerini geliştirmek amacıyla kompozisyon ve yansıtma yapmaya dayalı çalışmalara ağırlık verilmiştir. Diğer yandan eylem araştırmasının ilerleyen sürecinde ele alınan mülteci sorunu kapsamında öğrencilerin konunun derinliğine inemedikleri, genelleyici, kalıpyargı ve önyargı içeren ifadeler kullandıkları belirlenmiştir. Yapılan çalışmalar, öğrencilerin bu kavramları yeterli düzeyde bilmediklerini, kavramlar arasındaki bağlantı ve ilişkiyi ayırt edemediklerini ve verilen bir materyalde bu ifadeleri ayırt edemediklerini göstermiştir. Bu kapsamda eleştirel düşünmeye engel teşkil edebilecek kalıpyargı, önyargı ve ayrımcılık gibi öğeleri tanımalarını ve ayırt edebilmelerini sağlamaya yönelik çalışmalar hazırlanmıştır. Çevrimiçi öğrenme ortamlarında bu kavramlara ilişkin kuramsal bilgilendirme yapılmış; kavram haritaları aracılığıyla aralarındaki ilişki ağına dikkat çekici örnekler üzerinde durulmuştur. Bu çalışmaların ardından eleştirel düşünmeyi engelleyici eylemlere kapılmadan öğrencilerin kapsamlı değerlendirme yapabilmelerini desteklemek amacıyla içsel eleştirel bakış açısıyla özeleştiri yapma ve kişisel "önyargı ve kalıpyargılar" üzerine yansıtma yapma çalışmasına geçilmiştir. Bu kapsamda öğrencilere eğitim ortamlarında toplumsal cinsiyete dayalı herhangi bir ayrımcılık yaşayıp yaşamadıkları; toplumsal cinsiyetle ilgili sorgusuz kabullere örnekler vermeleri, kendileriyle ilgili deneyimledikleri sorgusuz

kabuller ve varsa bunlarla ilgili deneyimlerini net ve anlaşılır biçimde ifade etmeleri istenmiştir.

Başlangıçta deneme, gazete yazısı ya da Tedx konuşmalarını ele alarak argümanı ve diğer materyali ayırt etmeyle başlayan süreç, öğrencilerin önce olgusal ifadeler ve açıklama-çıkarsamalar yazmalarıyla, sonrasında özgün tezlerini ekleyerek argümana dayalı yazı yazma becerilerini edinmeleriyle devam etmiştir. Sonraki aşamada ise öğrenciler içsel bir eleştirel bakış açısıyla, taşıdıkları sorgusuz kabullere yönelik yansıtmalar yapmışlardır. Eylem araştırması süresince, öğrenciler birbirleriyle küçük sosyal ağlar aracılığıya iletişim kurmuşlar, ele alınan çalışmaları telefon ya da WhatsApp aracılığıyla işbirliği içerisinde anlamaya ve yerine getirmeye çabalamışlardır. Bazı öğrenciler bu süreçte pandemi şartlarına rağmen bir işte çalışmak zorunda kalmış, bazı öğrencilerin dijital imkanlara erişim sorunu olmuştur. Pandemi nedeniyle sağlık sorunu yaşayan, yakını hastalanan ya da cenazesi olan öğrenciler olmuştur. Sürecin herkes için zorlu yanı göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin işbirliği içerisinde çalışmaları, araştırmacı tarafından bireysel görüşmeler ve WhatsApp aracılığıyla kurulan diyaloglar esnasında ayrıca desteklenmiştir.

Eylem araştırmasının son aşamasına gelindiğinde öğrencilerin argümanı- diğer materyali ayırt etme ve yazı yazmaya dayalı eleştirel düşünme sistematiğini dinlediklerine ve konuşmalarına uyarlayabilmeleri amacıyla üç ayrı çevrimiçi tartışma oturumu yapılmıştır. Tartışma oturumlarında öğrencilerin özgün tezler ileri sürebilmeleri, bu tezleri gerekli kanıt, açıklama ve farklı bakış açılarına yer vererek yapılandırabilmeleri geliştirilmeye çalışılmıştır. Diğer bir ifadeyle öğrencilerin uygulama boyunca kullandıkları eleştirel düşünme sistematiğini konuşmalarına uyarlayabilmeleri hedeflenmiştir. Tartışma oturumlarında ayrıca, başkasının farklı bakış açılarını belirleyebilme; eleştirel düşünmeye engel teşkil edebilecek kalıpyargı, önyargı ve ayrımcılık gibi öğeleri tanıma ve ayırt edebilme dahası değerlendirme yapmada daha kapsamlı bir yaklaşım ortaya koyabilmeyi geliştirmeleri sağlanmıştır. Tartışma oturumlarında, öğrenciler birbirlerinin bakış açılarıyla ilgili yansıtmaya dayalı değerlendirmeler yapmış, bakış açılarının temelindeki sebepleri anlamaya yönelik tahminlerde bulunmuşlardır. Diğer bireyleri dinlemeyi ve anlama gayretini gerektiren bu eylemler, öğrenciler arasındaki sosyal etkileşimi geliştirmiş ve tarafsız olmayı yaşama geçirme becerisini hayata geçirmelerine katkı sağlamıştır.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

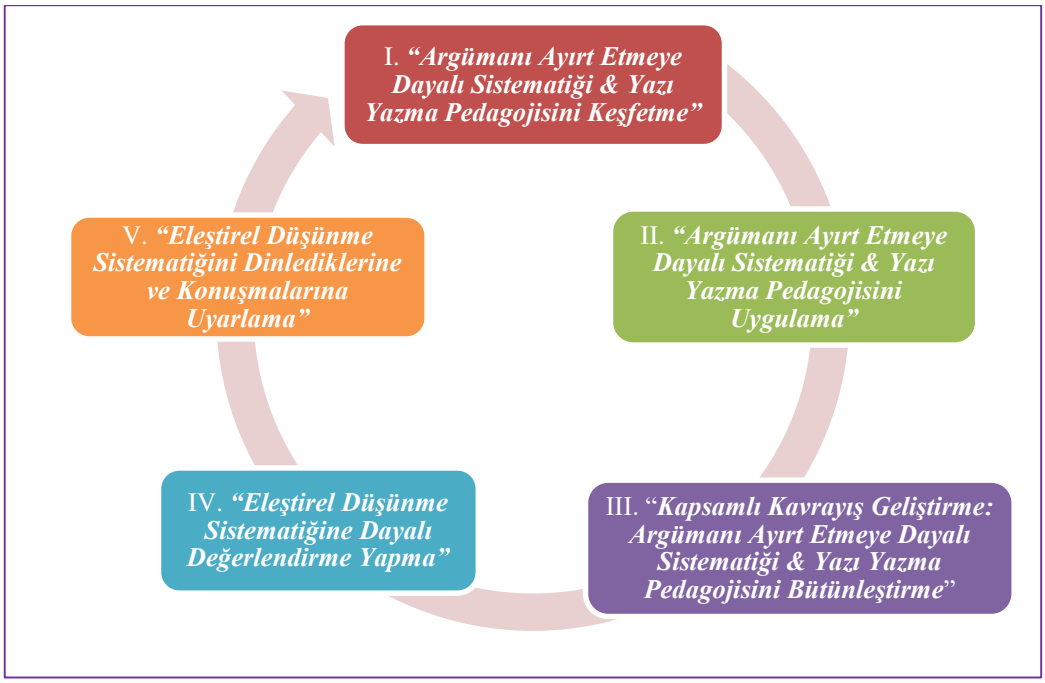
Bu bölümde, araştırmanın bulguları temelinde ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlar kapsamında önerilere yer verilmiştir.

6.1. Sonuçlar

Bu kısımda ulaşılan sonuçlar, araştırma soruları kapsamında ele alınarak sunulmuştur.

6.1.1. Eleştirel Düşünme Becerilerinin Kazanımıyla İlgili Planlama, Uygulama, Değerlendirme ve Yansıtma Çalışmalarına İlişkin Sonuçlar

Beş eylem döngüsü içerisinde ele alınan 10 uzaktan eğitim uygulaması sürecinde, argümanı ayırt etmeye dayalı sistematik ile yazı yazma pedagojisinin bütünsel bir yaklaşım içerisinde kullanılması, belirlenen eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesini sağlamıştır. Bu sürecin belirgin bir örüntü içerisinde gerçekleştiği sonucuna varılmıştır. Buna göre belirlenen sistematiğin aşamaları Şekil 35'de gösterilmiştir.



Şekil 35. Uzaktan eğitim uygulamalarında eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde kullanılan sistematiğin aşamaları

Şekil 35'de uzaktan eğitim uygulamalarında eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde belirlenen sistematiğin aşamaları gösterilmiştir. Buna göre, belirlenen sistematiğin;

I. ***"Argümanı Ayırt Etmeye Dayalı Sistematiği & Yazı Yazma Pedagojisini Keşfetme"***
II. ***"Argümanı Ayırt Etmeye Dayalı Sistematiği & Yazı Yazma Pedagojisini Uygulama"***
III. "***Kapsamlı Kavrayış Geliştirme: Argümanı Ayırt Etmeye Dayalı Sistematiği & Yazı Yazma Pedagojisini Bütünleştirme***"
IV. ***"Eleştirel Düşünme Sistematiğine Dayalı Değerlendirme Yapma"***
V. ***"Eleştirel Düşünme Sistematiğini Dinlediklerine ve Konuşmalarına Uyarlama"*** aşamalarından oluştuğu ve ilgili eleştirel düşünme becerilerinin bu aşamalarla birlikte geliştiği sonucuna varılmıştır.

Eleştirel düşünme becerilerinin kazanımıyla ilgili planlama, uygulama, değerlendirme ve yansıtma çalışmalarına ilişkin elde edilen diğer sonuçlar şu şekildedir:

- Dijital erişim, sağlık, cenaze/kayıp ve pandemide bir işte çalışmak vb. sebeplerden dolayı sürece etkin dahil olamayan öğrenciler olmuştur.
- Başlangıç aşamasında öğrencilerin bilişsel yükünün çok olması & sınav kaygısı (kpss) taşımaları, eleştirel düşünmeye dayalı yöntemin doğrudan işine yaramayacağı algısı ve çalışmaların öğrencilerde alışılan rahatlığı yıkması sebebiyle uygulamalara gerekli özeni göstermeyen öğrencilerin olduğu belirlenmiştir.
- Başlangıç aşamasında öğrencilerin günümüz dünya sorunları & eleştirel düşünme arasında bağlantı kuramadıkları belirlenmiştir.
- Sürece etkin dahil olamayan öğrencilerin katılımlarını sağlamak amacıyla gerçekleştirilen bireysel görüşmelerin, WhatsApp yazışmalarının ve çevrimiçi öğrenme ortamlarında dönüt çalışmalarına yer vermenin öğrenciler için dönüt alma işlevi gördüğü sonucuna ulaşılmıştır.
- Yazılarda konuların derinliğine inebilmeleri için farklı kaynaklardan araştırma yapmaları gerektiğini vurgulamanın ve çalışmalarda bu beceriyi

ortaya koymaya yönelik görevler vermenin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- "Argümanı ve Diğer Materyali Ayırt Etme" çalışmalarının öğrencilerin sözlü ya da yazılı bir materyalin ele alındığı bakış açısını/bu materyalde yer alan farklı bakış açılarını belirleme, olgu ve görüşü ayırt edebilme becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.
- Eleştirel düşünmeye engel teşkil edebilecek kalıpyargı, önyargı ve ayrımcılık gibi öğeleri tanıma ve ayırt etmeye yönelik hazırlanan çalışmaların ve aynı zamanda ZOOM platformunda bu öğeleri ayırt edebilmeye yönelik düzenlenen tartışma oturumlarının etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Öğrencilerin sözlü ya da yazılı bir materyalin ele alındığı bakış açısını/bu materyalde yer alan farklı bakış açılarını belirleyebilmelerini geliştirmek üzere çevrimiçi tartışma oturumları düzenlemenin, ayrıca tartışma oturumunda birbirlerinin bakış açısıyla ilgili sözlü yansıtma yapmalarını sağlamanın bu becerileri geliştirici bir işlevi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

6.1.2. Eleştirel Düşünme Becerilerinin Kazanımını Etkileyen Öğrenci Yaşantı ve Deneyimlerine İlişkin Sonuçlar

- Okul kültürü ekseninde; öğrencilerin uzaktan eğitim süreçleri de dahil olmak üzere, öğrencileri pasivize eden, sınav ve puan odaklı, yorumlayıcı perspektifleri desteklemeyen hâkim normları deneyimledikleri sonucuna ulaşılmıştır.
- Sosyal etkileşim ekseninde; araştırmacı- öğrenci etkileşiminin etkili bir deneyim sağladığı, öğrencilerin birbirleriyle etkileşim ve işbirliğine dayalı sosyal gruplar oluşturarak süreç boyunca dayanışmacı sosyal ağlar geliştirdikleri, bireysel katılım sağlanan küçük sosyal grupların dışında sınıfta belirgin ayrışmış sosyal grupların olduğu ve ayrışmış sosyal grup etkileşimlerinin normatif yapısı sebebiyle eleştirel düşünme becerilerinin sekteye uğradığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Güç ilişkileri ekseninde; uygulamaya yönelik şaşkınlık ve merak duymalarının yanı sıra öğrencilerin bilişsel yüklerinin çokluğu ve pandemi şartlarından etkilenmeleri, ayrıca diğer akademisyenlere yönelik içselleştirdikleri otorite anlayışı içerisinde araştırmacının yer almaması

sebebiyle başlangıç aşamasında uygulamaya katılmada direnç deneyimleri sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacı- öğrenci ilişkisinin sosyal ve bilgi boyutlarındaki etkileşimlerde, hiyerarşik yapının korunduğu ve öğrencilerin diğer akademisyenlere yönelik içselleşmiş bir tepkisellik duydukları sonucuna ulaşılmıştır.

- Toplumsal cinsiyet ekseninde; epistemolojik yeterliklerle ilgili kız öğrencilerin yoğun çaba sarfetme, öğrenme sürecinde kendinden şüphe etme, düşük kariyer beklentilerine sahip olma gibi deneyimleri olduğu, hem kız hem de erkek öğrencilerin bakım sorumluluğu nedeniyle akademik çalışmalarda geride kaldıkları, öğrenme süreçlerinde, toplumsal cinsiyete karşı ilgi ve merakın olduğu ve örtük programda toplumsal cinsiyete dayalı etkileşimlerin deneyimlendiği sonucuna ulaşılmıştır.
- Sürece etkin dâhil olamama kapsamında; pandemi şartlarında öğrencilerin sağlık sorunu/ cenaze- kayıp ile dijital erişim sorunları deneyimledikleri, ekonomik kaygılar sebebiyle bir işte çalışmak zorunda olan öğrencilerin olduğu ve ders saatinin erken olması ile ilgili sürece etkin dahil olamayan öğrencilerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- İçerik ile ilgili deneyimlerin; öğrencilerin ders içeriklerinden yeni bilgiler edinmeleri noktasında faydalanmaları; kullanılan dijital formların bazı öğrenciler tarafından hatalı yanıtlanmasıyla ilgili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

6.1.3. Öğrencilerin Uygulama Sürecinin Yapısı ve İşleyişine Yönelik Algılarına İlişkin Sonuçlar

- Öğrencilerin, uygulama sürecini kendi perspektiflerini geliştirmeyi sağlaması, insan hakları temelinde farkındalığı ve bilinçli düşünen yurttaşlık kimliğini geliştirmesi bakımından demokratik yurttaşlık yeterlikleriyle ilişkilendirdikleri ve eleştirel düşünme becerilerini demokratik yurttaşlık yeterlikleriyle eş gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.
- Öğrencilerin anlama isteği içerisinde, eleştirel düşünme sistematiğini anlamaya yönelik ek çalışmalar yapma, derslere ve çalışmalara etkin şekilde katılma gayreti gösterme ve bu kapsamda eleştirel okuma ve etkin dinleme

yapma gibi eylemler kapsamında sürece yönelik iyimser bir algı geliştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

- Öğrencilerin ZOOM oturumlarından "bilişsel buradalık"; "işlevsellik" ve "etkileşim" bakımından etkin şekilde faydalandıkları, tartışma oturumlarını verimli ve motive edici buldukları, uzaktan eğitim süreçlerinde sosyal etkileşim gereksinimi duydukları sonucuna ulaşılmıştır.

6.1.4. Belirlenen Eleştirel Düşünme Becerileri Temelindeki Dönüşümlere İlişkin Sonuçlar

- "Argüman, Açıklama ve Görüşleri Analiz Etmek ya da Değerlendirmek" eleştirel düşünme becerisiyle ilgili olarak öğrencilerin argümanı ayırt etmeye yönelik sistematiği "tetikleyici olay" ile "keşif & bütünleştirme" aşamalarından oluşan bir süreçte kavradıkları, argümanı ayırt etmeye yönelik sistematiği; okuduklarına/yazdıklarına; konuşmalarına/dinlediklerine uyarlayarak bilişsel referans çerçevesi olarak epistemolojik bir farkındalık geliştirdikleri sonucuna varılmıştır.
- "Kendi Perspektifini Geliştirmek: Varsayım, İnanış ya da Teoriler Keşfetmek ya da Yaratmak" eleştirel düşünme becerisiyle ilgili olarak öğrencilerin yazılarında kaydettikleri ilerleme hakkında yansıtma yaptıkları; yazı yazma pedagojisinden zevk ve keyif duydukları ve yazarken nasıl bir strateji izledikleri hakkında üstbilişsel düzeyde yansıtma yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bakış açıları edinmeyle ilgili, farklı referans çerçeveleri kapsamında gerçek yaşamla bağlantı kurarak verilmiş olanı sorunlu yapma yetilerinin geliştiği; alternatif bakış açılarını sezinleme, günümüz dünya sorunlarına eleştirel, yorumlayıcı ve insan hakları temelli bakış açısı geliştirmeleriyle ile ilgili öğrencilerin özdeğerlendirme yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır.
- "Bilgi Kaynağının Güvenirliğini Sorgulamak" eleştirel düşünme becerisiyle ilgili olarak, güvenilir sorgulama prosedürleri geliştirme; bilgiyi sorunlu ve bir araştırma nesnesi olarak ele almayı kazanma; ideolojik çarpıtmaların farkında olma; bilgiyi derinliğine ve genişliğine ele alma ve bilgiye farklı açılardan bakma gereği duyma gibi beceriler kapsamında öğrencilerin bilgiye yönelik eleştirel bakış geliştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, pozitivist

gelenekle kanıtın bilimsel olması gerektiğini bildirme; mutlak nesnelliğe ilişkin pozitivist vurgular yapma; deneyim/duygu gibi doğrulama biçimlerini kullanmama kapsamında öğrencilerin rasyonalist bir epistemoloji kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

- "Basitleştirmelerden Kaçınmak ve Genellemeleri İnceltmek" eleştirel düşünme becerisiyle ilgili olarak, ben merkezli basit açıklamalardan kaçınma; yazmak için araştırma yapma ve problemi çoklu boyutlarıyla ele alma gibi beceriler kapsamında öğrencilerin derinlemesine kavrayış geliştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca devlet hegemonyasının farkında olma ve hakim sosyal normları sorgulama gibi beceriler kapsamında öğrencilerin sosyal gerçekliğe ilişkin perspektif geliştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.
- "Tarafsız Olmayı Yaşama Geçirmek" eleştirel düşünme becerisiyle ilgili olarak; hatayı kabullenmeye açık olma ve eleştiriye açık zihin yapısı sergileme becerileri kapsamında öğrencilerin kendilerine yönelik eleştirel bakış geliştirdikleri; önyargı ve kalıpyargıların farkında olma, sorgusuz kabulleri sorgulama becerileri kapsamında tarafsız olmayı yaşama geçirdikleri, eleştirel diyalog ve argümana dayalı tartışma kültürünün gelişmesi kapsamında üretken iletişim ve diyaloğun geliştiği sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte eleştirel diyaloğa girmekten kaçınma kapsamında tarafsız olmayı yaşama geçirmede zorlukların olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- "Değerlendirme İçin Kriter Belirlemek: Değer ve Standartları Açıklığa Kavuşturmak" eleştirel düşünme becerisiyle ilgili olarak; çalışmaları verimli ve faydalı bulma ve öncesinde böylesi bir derse ihtiyaç duyma; çalışmaların uygulamaya dayalı olmasının farklılık uyandırmakla birlikte işlevsel olması gibi yorumlar kapsamında öğrencilerin eleştirel düşünmeye dayalı uygulamalı süreci değerlendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.
- Öğrencilerin, kendi düşüncelerini ve düşünsel hatalarını değerlendirme becerileri kapsamında üstbilişsel düzeyde kendilerini değerlendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Değerlendirme kriterlerine dikkat etme ve değerlendirme kriterlerinin kolaylaştırıcı olduğunu vurgulama yorumları kapsamında öğrencilerin değerlendirme ölçütlerini anlayıp kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

6.2. Öneriler

Bu kısımda araştırma sonuçları temelinde uygulamaya ve araştırmaya yönelik önerilere yer verilmiştir.

6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Uzaktan eğitim aracılığıyla gerçekleştirilen bu araştırmada, argümanı ayırt etmeye dayalı sistematik ile yazı yazma pedagojisinin bütünsel bir yaklaşım içerisinde kullanılması, ilgili eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesini sağlamıştır. Bu sürecin belirgin bir örüntü içerisinde gerçekleştiği sonucuna varılmıştır. Bu doğrultuda belirlenen işlem döngüsünün eğitim fakültelerinin uzaktan eğitim süreçlerine entegre edilerek eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde kullanılabileceği düşünülmektedir.
- Bu araştırma Sosyal Bilgiler Eğitimi programının "Günümüz Dünya Sorunları" dersinde uygulanmıştır. Araştırma bulguları bu programda derslerin teorik ve öğretmen merkezli işlendiğini, öğrencilerin uygulamaya yönelik derslere ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Dolayısıyla eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği belirlenen işlem döngüsünün "Günümüz Dünya Sorunları" dersinde kullanılabileceği ve uygulamaya yönelik var olan eksikliği giderebileceği düşünülmektedir.
- Eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesini sağlayan işlem döngüsü, öğrencilerin argümanı ayırt etme ve yazı yazma becerilerinin de gelişmesini sağlamıştır. Ayrıca elde edilen bulgular, öğrencilerin üniversite eğitiminin ilk senesinde argümanı ayırt etme ve yazı yazma becerilerini geliştirmeye yönelik özel bir eğitime ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Bu kapsamda araştırmanın eylem döngülerinde kullanılan argümanı ayırt etme ve yazı yazma becerilerini geliştirici işlem döngüsünün, tüm derslerde öğrenmenin bir parçası olarak kullanılması önerilmektedir.
- Araştırma sonuçları öğrencilerin uygulamayı demokratik yurttaşlık yeterlikleriyle ilişkilendirdiklerini, yapılan çalışmaların insan hakları temelinde farkındalığı ve bilinçli düşünen yurttaşlık kimliğini geliştirdiğini ortaya koymuştur. Öğrencilerin salgın hastalıklar, göç ve mültecilik, kadın sorunları gibi günümüz dünya sorunlarını eleştirel düşünme becerileri kapsamında ele almaları, konularla ilgili denemeler, tedx konuşması, gazete

haberlerini analiz etmeleri, diğer yandan araştırma yapmayla başlayan yazma eyleminde bulunmaları öğrencilerin hem bilgiye hem de kendilerine yönelik eleştirel bir bakış açısı geliştirmesini sağlamıştır. Bu doğrultuda yükseköğretim programlarında bu gibi dünya sorunlarının benzer bir süreç içerisinde ele alınmasının öğrencilerde eleştirel düşünme becerilerini ve dolayısıyla demokratik yurttaşlık yeterliklerini geliştirebileceği düşünülmektedir.

- Araştırma bulguları uzaktan eğitim süreçlerinde öğrencilerin sosyal etkileşim gereksinimi duyduklarını ortaya koymaktadır. Araştırma kapsamında gerçekleştirilen ZOOM dersleri ve yarı yapılandırılmış çevrimiçi tartışma oturumlarının eleştirel düşünmeyi geliştirici özelliği göz önünde bulundurulduğunda, öğrencilerin sosyal etkileşim gereksinimlerinin giderilmesi ve eleştirel düşünme becerilerini dinlediklerine ve konuşmalarına uyarlayabilmeleri amacıyla çevrimiçi derslerin ve yarı yapılandırılmış çevrimiçi tartışma oturumlarının yapılması önerilmektedir.
- Araştırma bulguları uzaktan eğitim süreçlerinde argümanı ayırt etme ve yazma çalışmalarının geliştirilmesinde, uygulamaya yönelik etkinliklerin geniş bir zaman dilimine yayılması gerektiğini, düzenli tekrar ve dönütün (hem bireysel hem de grup) çok önemli olduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda uzaktan eğitim süreçlerinde eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde bu etkenlere dikkat edilmesi önerilmektedir.
- Araştırma sonuçları okul kültüründeki hakim normların öğrenciyi pasivize etmeye yönelik olduğunu, öğrencilerin yorumlayıcı perspektiflerinin desteklenmediği ayrıca sınav ve puan odaklı kurum kültürünün eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesinde engelleyici bir etkide bulunduğunu ortaya koymuştur. Uzaktan eğitim süreçleri de benzer şekilde öğrencileri pasivize eden bir sürece dayanmaktadır. Bu noktada araştırmanın eleştirel düşünmeyi geliştirici eğitim uygulamalarının uzaktan eğitim aracılığıyla bağımsız şekilde de uygulanabileceği, öğrencileri daha aktif bir öğrenme sürecine dahil edebileceği, öğrenciler arasında işbirliğine dayalı öğrenme etkinliğini arttırabileceği düşünülmektedir.
- Yükseköğretim kurumları için eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılmasının kritik önemi göz önünde bulundurulduğunda okul

kültüründeki hakim normların değişerek öğrencinin öğrenme sürecine daha etkin şekilde dahil olması, öğrenciler arasında sosyal etkileşimin arttılması, akademisyen-öğrenci etkileşiminin eşit bir ilişkiye dönüştürülmesi gerektiği önerilmektedir.

- Öğrenciyi pasivize etmeye yönelik kurum kültüründe derslerin yüzeysel şekilde işlendiği ve etkin değerlendirme çalışmalarının yapılmadığı belirlenmiştir. Bu araştırmanın eğitim uygulamalarında kullanılan "derecelendirilmiş puanlama" rubriklerinin uzaktan eğitim sürecinde kullanılarak etkin ölçme değerlendirme çalışmalarının yapılması önerilmektedir. Ayrıca öğrencilere uygulanacak ölçme araçlarında, kullanılan değerlendirme ölçütlerine yer verilmesi önerilmektedir.
- Tartışma oturumlarının yapılandırılması ve öğrencilere değerlendirme ölçütlerinin tartışma öncesinde verilmesinin, öğrencilerin tartışmaya hazırlıklı gelmesini ve sürece etkin katılmasını desteklediği bulgulanmıştır. Bu noktada çevrimiçi tartışmaların yapılandırılması ve öğrencilere değerlendirme ölçütlerinin uygulama öncesinde verilmesi önerilmektedir.

6.2.2. Araştırmaya Yönelik Öneriler

- Bu araştırma argümanı ayırt etme ve yazı yazmaya dayalı on eğitim uygulamasının uzaktan eğitim aracılığıyla uygulanmasına dayalı süreci ele almıştır. Bu araştırmanın, aynı sınıf düzeyinde yüz yüze eğitim aracılığıyla yapılması önerilebilir. Bu sayede yüz yüze eğitim süreçlerinde eleştirel düşünme becerilerinin gelişip gelişmeyeceği, öğrenci deneyimlerinin içeriği, sürece yönelik öğrenci algıları ve ilgili eleştirel düşünme becerileri temelinde öğrencilerde nasıl dönüşümler sağlanacağı hakkında ampirik bulgular edinilebilir.
- On haftalık eğitim uygulamalarına dayalı süreç aynı sınıf düzeyinde yüz yüze ve uzaktan olmak üzere iki farklı şekilde gerçekleştirilebilir. Böylesi bir karşılaştırma çalışması, kullanılan sistematiğin hangi boyutta daha etkin olduğunu ortaya koyması açısından işlevsel olabilir.
- Bu araştırma eğitim fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi son sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmanın benzer bir ders içeriğiyle kamu

yönetimi, siyaset bilimi gibi farklı disiplinlerde, sınıf düzeyi olarak 1. 2. ya da 3. sınıfta ele alınarak uygulanması önerilebilir.

- Araştırma sonuçları öğrencilerin toplumsal cinsiyet ekseninde deneyimleri olduğunu ve örtük programın uzaktan eğitim sürecinde devreye girdiğini göstermektedir. Bu kapsamda eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi süreci, örtük program ve toplumsal cinsiyet eksenlerinde ele alınabilir.

KAYNAKÇA

Acun, İ., Demir, M. ve Göz, N. L. (2010). Öğretmen adaylarının yurttaşlık yeterlilikleri ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişki, *Journal of Social Studies Education Research,* 1/1, s.107-123.

Akın, M. H. (2011) *Toplumsallaşma sözlüğü*. Konya: Çizgi Kitabevi.

Altıntaş, İ. N. (2016). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının aktif vatandaşlık kazanımları: eylem araştırması. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Andrews, R. (2015). Critical thinking and/or argumentation in higher education, Edited by M. Davies and R. Barnett, in *The Palgrave Handbook of Critical Thinking in Higher Education*, United States, Palgrave Macmillan.

Andrews, R. (2003). "The end of the essay?", *Teaching in Higher Education* 8 (1): 117–128.

Apple, M. W. (2006) *Eğitim ve iktidar*.(Çev. E. Bulut), İstanbul: Kalkedon Yay.

Arendt, H. (2008*) İnsanlık durumu*, (Çev. B. S. Şener), İstanbul: İletişim Yay.

Aristoteles (2008) *Politika* (10. Basım). (Çev. M. Tunçay), İstanbul: Remzi Kitabevi.

Aristoteles (2007) *Nikomakhos'a Etik,* (Çev. S. Barbür), Ankara, BilgeSu Yay.

Arum, R., & Roksa, J. (2011). *Academically adrift: Limited learning on college campuses.* University of Chicago Press.

Audigier, F. (2000). *Project "education for democratic citizenship": Basic concepts and core competencies for education for democratic citizenship*. Strasbourg: Council for Cultural Co-operation.

Awan, A. S., Perveen, M. & Abiodullah, M. (2018). Critical thinking for citizenship education in the curriculum at secondary level. *Bulletin of Education and Research,* April, 40(1), (141-153).

Bakioğlu, A., Kurt, T. (2009). Öğretmenlerin demokrasi vatandaşlık ve vatanseverlik algılarının nitel olarak incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 19-39.

Baldwin, K. A. (2019). Exploring how çevrimiçi high school instructors foster critical thinking within ninth-grade students through discussion-based learning forums, Unpublished dissertation, Northeastern University, Boston: Massachusetts.

Balibar, E. (2016) *Yurttaşlık*. (Çev. M. Erşen), İstanbul: Monokl Yay.

Barak, M., Ben-Chaim, D., Zoller, U. (2007). Purposely teaching for the promotion of higher-order thinking skills: A case of critical thinking. *Research in Science Education,* (37), p.353–369, DOI 10.1007/s11165-006-9029-2.

Barber, B. (1995) *Güçlü demokrasi; yeni bir çağ için katılımcı siyase*t. (Çev. M. Beşikçi), İstanbul: Ayrıntı Yay.

Barnet, S. , Bedau, H. (2011). *Critical thinking, reading, and writing: A brief guide to argument*. Boston: Bedford/St. Martin's.

Barnett, R. (2015). A curriculum for critical being, Edited by M. Davies and R. Barnett, in *The Palgrave Handbook of Critical Thinking in Higher Education*, United States, Palgrave Macmillan.

Bartlett, F.C. (1958). *Thinking: An experimental and social study.* London: Allen&Unwin.

Berdahl, L., Hoessler, C. , Mulhall, S. & Matheson, K. (2020): Teaching critical thinking in political science: a case study, *Journal of Political Science Education*, DOI: 10.1080/15512169.2020.1744158

Berg, B. L. (2001).*Qualitative Research Methods for the Social Sciences*, 4th ed, Boston: Allyn and Bacon.

Berktay, F. (2006) Sahiplenici bireyden, düşünen yurttaşa: Eğitimde felsefenin vazgeçilmezliği. (Ed. K. Hoşgör), (Yay. Haz.: E. Şen), *Felsefe ve sosyal bilimler: Muğla Üniversitesi Felsefe ve Sosyal Bilimler Sempozyumu bildirileri,* s.335- 347, Ankara, Vadi Yay.

Berktay, F. (2012) *Dünyayı bugünde sevmek, Hannah Arendt'in politika anlayışı* (1. Basım). İstanbul: Metis Yay.

Berktay, F. (2016) *Politikanın çağrısı*, 4. Baskı, İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yay.

Beyer, B. (1989). *Practical Strategies for the Teaching of Thinking*. Boston: Allyn and Bacon, INC.

Bouineau, J. (1998) Fransa'da devrim döneminde yurttaşlar ve yurttaşlık, Çev. Yeşim Küey, T. Ilgaz (Ed), *Dersimiz yurttaşlık*, İstanbul: Kesit Yay.

Brander, P. , Gomes, R. , Keen, E. , Lemineur, M. L., Oliveira, B. , Ondrackova, J. ve Suslova, O. (2008). *Pusula: Gençlerle İnsan Hakları Eğitimi Kılavuzu*. (Çev. B. Yeşiladalı), Bilgi İletişim Grubu Yayıncılık, İstanbul.

Brookfield, S. D. (1987). *Developing critical thinkers: challenging adults to explore alternative ways of thinking and acting*. Buckingham, Open University Press.

Brookfield, S. D. (2012). *Teaching for critical thinking: tools and techniques to help students question their assumptions*. Hoboken: Wiley

Browne, M. N. , & Kelley, S. M. (2018). *Asking the right questions: A guide to critical thinking*, twelfth edition, New York, Pearson Education http://antinomysystems.com/PHIL100Book.pdf adresinden 23.07.2019 tarihinde edinilmiştir.

Burbules, N.C. & R. Berk. (1999). Critical thinking and critical pedagogy: Relations, differences, and limits. *In Critical Theories In Education: Changing Terrains of Knowledge and Politics, (*Ed. T.S. Popkewitz, and L. Fendler), 45–65. New York: Routledge.

Caymaz, B. (2008). *Türkiye'de vatandaşlık resmi ideoloji ve yansımaları.* İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.

Castro, A. J. (2009). Promoting critical multicultural citizenship: a case study of preparing social studies teacher. Unpublished dissertation, The University of Texas at Austin, Texas: USA.

Cevizci, A. (2003*) Felsefe terimleri sözlüğü.* İstanbul: Paradigma Yay.

Cevizci, A. (2011). *Eğitim Felsefesi*, İstanbul: Say Yay.

Costa, A.L. (1991). *Developing minds: a resource book for teaching thinking,* Revised edition, Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Cottrell, S. (2005). *Critical Thinking Skills: Developing Effective Analysis and Argument*. New York: Palgrave Macmillan

Crotty, M. (1998). *The foundations of social research.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Çakır, N. (2013*)* Üniversite eğitiminin üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine etkisi. Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

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

Çavdar, G., and Doe, S. (2012). "Learning through writing: teaching critical thinking skills in writing assignments." *PS: Political Science and Politics,* 45:298–306. DOI: https://doi.org/10.1017/S1049096511002137

Çayır, K. (2009) "Yeni Ders Kitaplarında İnsan Hakları Eğitimi." G. Tüzün (Ed.), *Ders Kitaplarında İnsan Hakları Tarama Sonuçları II,* İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.

Çayır, K. (2014). "Biz" Kimiz? Ders kitaplarında kimlik, yurttaşlık, haklar, (Yay. Haz. G. Kayacan), *"Ders Kitaplarında İnsan Hakları III Projesi Tarama Sonuçları",* İstanbul: Tarih Vakfı Yay.

Carr, W. and Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*, Lewes: Falmer.

Creswell, J.W. (2018). Nitel araştırma yöntemleri beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni, (M. Bütün, S. B. Demir, Çev.), 4. Baskı, Ankara: Siyasal Kitabevi.

Dauenhauer, B. P. (2001) Kırılgan bir dünyada yurttaşlık, (Çev. Ayşe Ö. F. Kaynak, Ed. Prof. Dr. M. Fisunoğlu, Prof. Dr. H. Evliya), Adana, Çukurova Üniversitesi Basımevi.

Davies, M. (2009). "Computer-assisted argument mapping: A rationale approach." *Higher Education,* 58 (6): 799–820.

Davies, M. (2015). A model of critical thinking in higher education, Edited by M. B. Paulsen, in *Higher Education: Handbook of Theory and Research 30*, Switzerland, Springer International Publishing.

Davis, B. J. (2009). A qualitative study of how writing is used in catholic secondary schools to foster stundets' metacognitive skill development. Unpublished dissertation, The University of San Francisco, San Francisco: USA.

Demirkaya-Gedik, (2008). "*Sosyal bilgiler eğitiminde güncel olaylar*", Yayımlanmamış yükseklisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Denzin, N. K. (2009) *The Research act: A theoretical introduction to sociological methods*, Routledge.

Doğan, N. (2015) Yaratıcı düşünme ve yaratıcılık, Ö. Demirel (Ed.), *Eğitimde yeni yönelimler, İçinde:* (s.167-198). Ankara, Pegem Akademi.

Doğanay, A. (2012) A curriculum framework for active democratic citizenship education. In: M. Print and D. Lange, eds. *Schools, Curriculum and Civic Education for Building Democratic Citizens.* Rotterdam: Sense Publishers, pp. 19-40.

Doğanay, A. (2015) Etkin vatandaşlık için düşünme becerilerinin öğretimi. C. Öztürk (Ed), *Sosyal Bilgiler Öğretimi Demokratik Vatandaşlık Eğitimi,* İçinde: (ss.145-185). Ankara: Pegem Akademi

Doğanay, A. (2017) Üst düzey düşünme becerilerinin öğretimi. A.Doğanay (Ed), *Öğretim İlke ve Yöntemleri,* İçinde: (ss.328-380). Ankara: Pegem Akademi.

Doğanay, A. , Çuhadar, A. ve Sarı, M. (2007). Öğretmen adaylarının siyasal katılımcılık düzeylerine çeşitli etmenlerin etkisinin demokratik vatandaşlık eğitimi bağlamında incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 50, 213-246.

Doğanay, A. , Ünal, F. (2006) Eleştirel düşünmenin öğretimi, (ed.), Prof. Dr. Ali Şimşek, *İçerik türlerine dayalı öğret*im içinde (s.209- 261). Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.

Doğanay, A. , Akbulut-Taş, M. & Erden, Ş. (2007). "Üniversite öğrencilerinin bir güncel tartışmalı konu bağlamında eleştirel düşünme becerilerinin değerlendirilmesi", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi,* Güz, 52, 511-546.

Doğanay, Ü. (2019). "Medya 18 Aylık İzleme Raporu Ulusal ve Yerel Medyada Mülteci ve Göç Haberleri", Mülteci Hakları için Medya ve Sivil Toplum İş Birliği Projesi içinde, https://igamder.org/uploads/belgeler/Medya18AylikIzlemeRaporu.pdf adresinden 09.11.2021 tarihinde edinilmiştir.

Doytcheva, M. (2013) *Çokkültürlülük* (2. Baskı). (Çev. Tuba Akıncılar Onmuş), İstanbul: İletişim Yay.

Dwyer, C. (2017). Reflective judgment. In *Critical Thinking: Conceptual Perspectives and Practical Guidelines* (pp. 129-142). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/9781316537411.010

Efe, P. (2017). İlkokul 4. sınıfta Türkçe ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi derslerinde eleştirel pedagoji uygulamaları. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.

Engle, S. , Ochoa, A. (1998). *Education for democratic citizenship: Decision- making in the social studies.* New York: Teacher's College Press.

Ennis, R. H. (1987). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities, Edited by J.B. Baron& R.J. Sternberg, in *Teaching Thinking Skills: Theory and Practice,* New york, W. H. Freeman and Company

Enniss, I. (2006). A qualitative analysis of the kinds of higher- order thinking skills present in the reflective journals of graduate students of reading theory, Unpublished dissertation, Wayne State University, Detroit-Michigan: USA.

Erol, N. (1997). Yurttaşlık ve demokrasi: Çoğulcu bir yurttaşlık kavramına doğru, (Yay. Haz. N. Bilgin), *Cumhuriyet, demokrasi ve kimlik,* İçinde, s.119-130, İstanbul: Bağlam Yay.

Ersoy, A. F. (2007). Sosyal bilgiler dersinde öğretmenlerin etkili yurttaşlık eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri, Yayımlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Esen, Y. (2013). Eğitim süreçlerinde cinsiyet ayrımcılığı: öğrencilik deneyimleri üzerinde yapılmış bir çözümleme. *International Çevrimiçi Journal of Educational Sciences 5 (3).*

Eryılmaz, Ö. (2015) Sosyal Bilgiler dersinde güncel olaylardan yaralanmanın öğrencilerin sosyal problemlere duyarlılıklarına etkisi, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Eurydice, (2005). *Citizenship education at school in Europe*, https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/704958d3-5bdc-4ad4-be6f-11dffc3731df/language-en/format-PDF adresinden 13.12.2018 tarihinde edinilmiştir.

Eurydice, (2017) *The Eurydice brief, citizenship education at school in Europe*, https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/e0f2801c-184c-11e8-ac73-01aa75ed71a1/language-en adresinden 14.12.2018 tarihinde edinilmiştir.

Facione, P. A. (1984). Toward a theory of critical thinking. *Liberal Education*, 70, 253-261.

Facione, P. A. (2015). *Critical thinking: What it is and why it counts*. Retrieved January, https://www.student.uwa.edu.au/__data/assets/pdf_file/0003/1922502/Critical-Thinking-What-it-is-and-why-it-counts.pdf adresinden 25/07/2019 tarihinde edinilmiştir.

Facione, P. A. , Facione, N.C, (1994). The California Academic Press, https://www.insightassessment.com/Resources/Teaching-Training-and-Learning-Tools/Holistic-Critical-Thinking-Scoring-Rubric-HCTSR adresinden 12.04.2019 tarihinde edinilmiştir.

Facione, P. A. , Facione, N. C. , & Giancarlo, C. A. (1996). *The California Critical Disposition Inventory-test manual*. Millbrae, California: California Academic.

Facione, P. A. , Sanchez, C. A. , Facione, N. C. , Gainen, J. (1995). The Disposition toward critical thinking. *Journal Of General Education*. 44, (1), 1-25.

Feltovich, P. J. , Prietula, M. J., & Ericsson, K. A. (2006). Studies of expertise from psychological perspectives. In K. A. Ericsson, N. Charness, P. J. Feltovich, & R. R. Hoffman (Eds.), *The Cambridge handbook of expertise and expert performance*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Fischman, G.E. , P. McLaren. (2005). Rethinking critical pedagogy and the Gramscian and Freirean legacies: From organic to committed intellectuals or critical

pedagogy, commitment, and praxis. *Cultural Studies ↔Critical Methodologies 5*, no. 4: 425–47.

Freire, P. (1974). "Conscientization". In *The goal is liberation*. Geneva: United Council of Churches.

Freire, P. (2011) Ezilenlerin pedagojisi (8. Basım). (Çev. Dilek Hattatoğlu&Erol Özbek), İstanbul: Ayrıntı Yay.

Gelen, İ.(1999*)* İlköğretim okulları sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde düşünme becerilerini kazandırma yeterliklerinin değerlendirilmesi, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana

Garrison, D. R. (2017). *E-Learning in the 21st century: A community of inquiry framework for research and practice*. New York, NY: Routledge.

Garrison, D. R. , Anderson, T. , & Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment. *The Internet and Higher Education*, 2, (2-3), 87- 105.

Garrison, D. R. , Anderson, T. , & Archer, W. (2001). Critical thinking, cognitive presence, and computer conferencing in distance education. American Journal of Distance Education, 15, 7–23.

Girón, L. A. M. (2012). Educating good citizens: a case study of citizenship education in four multicultural high school classrooms in Ontario, Unpublished dissertation, Doctor of Philosophy University of Ottawa, Ottawa: Canada.

Giroux, H. A. (1988). *Teachers as intellectuals*: Toward a critical pedagogy of learning.

Giroux, H. (2008) *Eleştirel pedagojinin vaadi* (1. Basım). İstanbul: Kalkedon Yay.

Giroux, H. (2014) *Eğitimde kuram ve direniş*, (Çev. S. Demiralp). Ankara: Dost Kitabevi

Giroux, H. (1978). Writing and critical thinking in the social studies. *Curriculum Inquiry* 8(4), 291-310. https://www.jstor.org/stable/1179734? Adresinden 25.10.2021 tarihinde edinilmiştir.

Glesne, C. (2013). *Nitel araştırmaya giriş* (2. Baskı). (Çev. Editörleri: A. Ersoy- P. Yalçınoğlu), Ankara: Anı Yay.

Goethe, J. W. (2004) *Faust*. (Çev. Celal Öner), İstanbul: Oda Yay.

Gonsalvez, L. (2013). Using critical discourse analysis to address the gaps, exclusions and oversights in active citizenship education, Unpublished dissertation, University of Windsor, Ontario: Canada.

Goomansingh, R. V. (2009). Using critical pedagogy to educate for democracy in the graduate classroom. Unpublished dissertation. University Of Toronto: Department of Theory and Policy Studies in Education.

Gordon da Cruz, C. (2013). Critical democratic citizenship: the effects of community-engaged scholarship and inequality content on student learning, Unpublished dissertation, Harvard Graduate School of Education. Cambridge, MA.

Göregenli, M. (2018). Temel kavramlar: önyargı, kalıpyargı ve ayrımcılık. (ed.), K. Çayır, M. A. Ceyhan, *Ayrımcılık: çok boyutlu yaklaşımlar* içinde (s.17-28). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yay.

Guess, R. (2013) *Eleştirel teori: Habermas ve Frankfurt okulu* (2. Baskı). (Çev. F. Keskin), İstanbul: Ayrıntı Yay.

Gülalp, H. (2015). Milliyete karşı vatandaşlık, (Haz. H. Gülalp). (Ed), *Vatandaşlık ve etnik çatışma*, İçinde, s. 11-34, İstanbul: Metis Yay.

Gürkaynak, İ. , Gözütok, F. D. , Akipek, Ş., Bağlı, M.T. , Erhürman, T., & Uluç, F. (2005). *Yurttaş olmak için… eğitici el kitabı*. İstanbul: Umut Vakfı Yayınları.

Gürkaynak, İ., Üstel, F. & Gülgöz, S. (2008). *Eleştirel düşünme*, İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.

Gürkaynak, İ. (2016). *Düşünen okul gelişen öğrenci projesi: bir eğitimin serencamı*, İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi

Gürses, F. (2011). *Kul tebaa yurttaş Cumhuriyet'in kuruluşundan günümüze ders kitaplarında yurttaşlık.* Ankara: Ütopya.

Güneş, P. (2012). Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirme, *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (32), 127-146.

Güven, S. (2010). İlköğretim birinci kademede yurttaşlık eğitimi üzerine bir durum çalışması, Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Gutmann, A. (1987) *Democratic education*, Princeton, Princeton University Press

Habermas, J. (2001) *İletişimsel eylem kuramı: 1. Cilt/Eylem rasyonelliği ve toplumsal rasyonelleşme, 2. Cilt/ İşlevselci aklın eleştirisi üzerine*, (Çev. M.Tüzel), İstanbul: Kabalcı Yayınevi

Halpern, D. F. (1998). Teaching critical thinking for transfer across domains dispositions, skills, structure training, and metacognitive monitoring. *American Psychologist,* 53, 449–455.

Hammer, S. , Griffiths, P. (2015). Proposition testing: a strategy to develop critical thinking for essay writing, Edited by M. Davies and R. Barnett, in *The Palgrave Handbook of Critical Thinking in Higher Education*, United States, Palgrave Macmillan.

Harris, D. (1996). Assessing discussion of public issues: A scoring guide. Edited by. R. W. Evans, D. W. Saxe, *Handbook on Teaching Social Issues*. NCSS Bulletin.

Henry, L. E. C. (2015). "The teachers' perspective of critical thinking skills development in middle school gifted students in the social studies classroom through the use of primary sources", Unpublished dissertation, Liberty University: Lynchburg, VA: USA.

Henstrand, J. L. (2006). Seeking an understanding of school culture: Using theory as a framework for observation and analysis. In V. A. Anfara & N. T. Mertz (Eds.), *Theoretical Frameworks In Qualitative Research* (pp. 1-22). Thousand Oaks, CA: Sage

Hoge, J. D. (2002). Character education, citizenship education, and the social studies. *The Social Studies,* 93(3), 103-109.

Hoskins, B. (2006) *Draft framework for indicators on Active Citizenship.* Ispra: CRELL, http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.132.1723&rep=rep1&type=pdf adresinden 13.12.2018 tarihinde edinilmiştir.

İnal, K. (2009) "Eleştirel pedagoji: Ezilenler için eğitim", *Eleştirel Pedagoji*, 1, 2-10.

İpşiroğlu, Z. (2015) *Düşünmeyi öğrenme ve öğretme,* İstanbul: Say Yay.

Jaramillo, J. A. (1996). Vygotsky's sociocultural theory and contributions to the development of consructivist curricula. *Education*, 117 (Fall), 133-140.

Jaume, L. (2011). "Fransız Devrimi'nde yurttaş ve devlet. (Çev. G. Aksay), Quentin Skinner&Bo Strath (Ed), *Devletler ve yurttaşlar tarih kuram, muhtemel gelecek,* İçinde, s.157-172, İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yay.

Jay, M. (1989) *Diyalektik İmgelem*, (Çev. Ü. Oskay), İstanbul: Der Yayınevi

Johnson, L. , & Morris, P. (2010). Toward a framework for critical citizenship education. *The Curriculum Journal*, 21(1), 77–96.

Kadıoğlu, A. (2012).Vatandaşlık: kavramın farklı anlamları, (Haz. A. Kadıoğlu), *Vatandaşlığın dönüşümü*, İçinde, s. 21-30, İstanbul: Metis Yay.

Kansu, C. Ç. (2015*).* İlkokul 4. sınıf öğrencilerinde etkin yurttaşlık eğitiminin etkililiği, Yayımlanmamış doktora tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.

Kastoryano, R. (2007) Alman birliğini yeniden tanımlamak, Ed. H. Gülalp, *Vatandaşlık ve etnik çatışma, ulus-devletin sorgulanması*, İçinde, (s. 35-58), İstanbul: Metis Yay.

Kaya, A. (1999) "Yurttaşlık, azınlıklar ve çokkültürlülük", Marshall, T. H. & Bottomore, T. , *Yurttaşlık ve Toplumsal Sınıflar,* İçinde, Çev. A. Kaya, s.135-165, Ankara, Gündoğan Yay.

Kaya, A. (2005) Ulusal yurttaşlıktan çoğul yurttaşlığa, (Ed. A. Kaya, G. G. Özdoğan), *Uluslararası İlişkilerde Sınır Tanımayan Sorunlar: Göç, Yurttaşlık, İnsan Hakları, Toplumsal Cinsiyet, Küresel Adalet ve Güvenlik*, İstanbul: Bağlam Yay.

Kayaalp, F. , Meral, E. , Şimşek, U. & Şahin, İ. F. (2020). A search for a method to improve critical thinking skills in social studies teaching: writing-to-learn. *Review of International Geographical Education* (RIGEO), 10(3), 400-430. doi:10.33403rigeo.719222

Kemmis, S. (1993). "Action research", in M. Hammersley (ed.) *Educational Research: Current Issue*s, London: Open University.

Kerr, D. (1999). Citizenship education: An international comparison, http://www.seameo.org/SEAMEOWeb2/images/stories/Programmes_Projects/Competition/2013_SEAMEOJapanESD_Award/pub/citizenship_no_intro.pdf adresinden 31.12.2018 tarihinde edinilmiştir.

Keyman, F. (2007) Kamusal alan ve "Cumhuriyetçi liberalizm": Türkiye'de demokrasi sorunu, *Doğu Batı, Kamusal Alan,* 2(5), 63-80,

Keyser, B. B. ve Broadbear, J. T. (1999). The Paradigm Shift Toward Teaching for Thinking: Perspectives, Barriers, Solutions and Accountability. *The International Electronic Journal of Health Education*, 2(3), 111-117

Kincheloe, J. L. (2018*) Eleştirel pedagoji*, Çev. Kemal İnal, 1. Baskı, İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi

King, P. M. & Kitchener, K. S. (1994). *Developing reflective judgment: Understanding and promoting intellectual growth and critical thinking in ado lescents and adults*. San Francisco: Jossey Bass.

King, P. M. , & Kitchener, K. S. (2002). "The reflective judgement model: twenty years of research on epistemic cognition." In *Personal Epistemology: The Psychology of Beliefs about Knowledge and Knowing,* edited by Barbara K. Hofer and Paul Pintrich. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers. 37–61.

King, P. M. & Kitchener, K. S. (2004). Reflective judgment: Theory and research on the development of epistemic assumptions through adulthood. *Educational Psychologist,* (39:1), 5–18. DOI: 10.1207/s15326985ep3901_2

King, A. (1995). Designing the instructional process to enhance critical thinking across the curriculum: Inquiring minds really do want to know: Using questioning to teach critical thinking, *Teaching of Psychology*, 22 (1), pp. 13-17.

Kitchener, K. S. & King, P. M. (1981). Reflective judgment: Concepts of justifications and their relation to age and gender. *Journal of Applied Developmental Psychology,* 2, 2, 89–116

Kırıkçı, A. C. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının vatandaşlık yeterliliklerini geliştirmeye yönelik etkinlik temelli bir model oluşturma, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Klein, S. , Benjamin, R. , Shavelson, R. ve Bolus, R. (2007). "The collegiate learning assessment: Facts and fantasies, Evaluation Review, *31*(5),415–439.
https://doi.org/10.1177/0193841X07303318

Korkmaz, Z. S. (2018). Eleştirel düşünme becerileri eğitiminin öğretmenlerin ve öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi, Yayımlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Kurbanoğlu, S. (1999). Www Bilgi Kaynaklarının Değerlendirilmesi, *Hacettepe Üniversiteli Edebiyat Fakültesi Dergisi,* 19(l), 11-25.

Kuhn, D. (1999). A Developmental Model of Critical Thinking. *Educational Researcher*, *28*(2), 16–46. https://doi.org/10.2307/1177186

Kuhn, D. & Dean, D. (2004). Metacognition: a bridge between cognitive psychology and educational practice. *Theory into Practice*, 43(4), 268–274.

Kymlicka, W. , Norman, W. (2012). Yurttaşın dönüşümü: Yurttaşlık kuramındaki yeni çalışmalar üzerine bir değerlendirme. A. Kadıoğlu (Eds.), *Yurttaşlığın Dönüşümü: Üyelikten Haklara,* İçinde, s.185-217, İstanbul: Metis Yay.

Larson, A.A. , Britt, M.A. , & Kurby, C.A. (2009). Improving students' evaluation of arguments. *Journal of Experimental Education*, 77(4), 339–365.

Larson, M., Britt, M. A. , & Larson, A.A. (2004). Disfluencies in comprehending argumentative texts. *Reading Psychology,* 25(3), 205–224.

Lau, J. Y. F. (2015). Metacognitive education: Going beyond critical thinking, Edited by M. Davies and R. Barnett, in *The Palgrave Handbook of Critical Thinking in Higher Education*, United States, Palgrave Macmillan.

Lazere, D. "Critical Thinking in College English Studies, ERIC Diges". ED 284275, 1987. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED284275.pdf adresinden 30.11.2021 tarihinde edinilmiştir.

Leca, J. (1993) Yurttaşlık üzerine sorular, (Çev. G. Koca), *Birikim*, Kasım, (55), s.57-66, İstanbul

Leca, J. (1998) Bireycilik ve yurttaşlık, (Çev. Turhan Ilgaz, T. Ilgaz), (Ed), *Dersimiz yurttaşlık*, İstanbul: Kesit Yay.

LeCompte, M. D. & Preissle, J. (1993*) Ethnography and qualitative design in educational research*. (2nd ed.). Orlando, FL: Aca- demic Press.

Leistyna, P. & Woodrum, A. (1999). Context and culture: What is critical pedagogy? In P. Leistyna, A. Woodrum & S.A.Sherblom (Eds.), *Breaking Free: The Transformation Power of Critical Power* (pp. v-vi). Cambridge, MA: Harvard Educational Review.

Lewis, A. & Smith, D. (1993). Defining higher order thinking, *Theory Into Practice*, 32(3), Summer, 1993), 131-137, http://www.jstor.org/stable/1476693?seq=1&cid=pdf adresinden 14/06/2019 tarihinde edinilmiştir.

Li, Z. & Chungong, Y. (2014). Reading-to write: A practice of critical thinking. *Journal of Arts and Humanities*, 3(5), 67-71.

Lincoln, Y. S. , & Guba, E. G. (2000). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences, In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), Handbook of qualitative research (2nd ed. pp. 163-188). Thousand Oaks, CA: Sage

Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. UK: Cambridge University Press

Lowe, B. J., (1997). Teaching Critical Citizenship: Implications of A Foucauldian Analysis For Educational Institutions, Unpublished dissertation, The American University: Washington, DC; USA.

Magno, C. (2010). "The role of metacognitive skills in developing critical thinking." *Metacognition Learning*, 5 (2): 137–156.

Marx, K. (1973) *Grundrisse,* Harmondsworth, England: Penguin.

Martorella, P. H. (1998). *Social studies for elementary school children: Developing young citizens.* (Second edition). New Jersey: Prentice-Hall, Inc.

Matsuda, N. (2014). Can universities supply citizenship education? A theoretical insight. *Japanese political science review*, 2, 89-110.

Maxwell, J. A. (2018). *Nitel araştırma tasarımı; etkileşimli bir yaklaşım*, Çev. Mustafa Çevikbaş, 3. Basımdan çeviri, Ankara, Nobel Akademik Yayıncılık.

McGhee, L. A. (2017). “Teaching for success and not for the test: An investigation of the impact of critical thinking skills on student engagement for ethnic minority student”, Unpublished dissertation, Howard University, Washington, D.C. : USA

Mclaren, P. (2011) *Okullarda yaşam, eleştirel pedagojiye giriş* (1. Baskı). (Çev. M. Y. Eryaman, H. Arslan), Ankara: Anı Yay.

Merriam, S. B. (2015). Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber (Çev. S. Turan, Edt.). 3. Baskı, Ankara: Nobel Yayınları.

Michealis, J. U. & Garcia, J. (1996). *Social Studies for children: A guide to basic ınstruction* (11th ed.). Boston: Allyn and Bacon.

Miles, M.B. & Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis*. London: Sage Publication.

Mills, C. W. (2019). *Sosyolojik tahayyül*, Çev. Ömer Küçük, 2. Baskı, İstanbul, Hil Yayın.

Moskal, B. M. (2000). "Scoring rubrics: What, when and how?" Practical assessment, *Research & Evaluation*, 7 (3).

Mouffe, C. (1993) Demokratik yurttaşlık ve siyasi toplum, (Çev. K. Çalışkan), *Birikim*, 55, s.47-56

Mumyakmaz, G. H. (2013). *Osmanlı’dan Cumhuriyet’e vatandaşlık (masuniyet, sadakat, eşitlik, Türklük ve Türk vatandaşlığı).* İstanbul: IQ Kültür Sanat.

Murray, D. (1984). Writing and teaching for surprise. *College English* , Jan. , Vol. 46, No. 1, pp. 1-7, Published by: National Council of Teachers of English

NCSS. (2001). Creating effective citizens. NCSS position statement. http://www.socialstudies.org/positions/effectivecitizens adresinden 10/05/2019 tarihinde edinilmiştir.

Newmann, F. M. (1987). Higher Order Thinking in the Teaching of Social Studies: Connections between Theory and Practice. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED332880.pdf adresinden 19/06/2019 tarihinde edinilmiştir.

Newmann, F. M. (1990). Higher order thinking in teaching social studies: A rationale for the assessment of classroom thoughtfulness. *Journal of Curriculum Studies*, 22, 41-56.

Ollman, B. (2001). *How to take an exam… and remake the world*. Black Rose Books, Montreal; New York; London.

Özbek, N. , Aybay, R. (2015) *Yurttaşlık hukuku*, İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yay.

Parlak, B. , Doğan, N. (2014) Dereceli puanlama anahtarı ve puanlama anahtarından elde edilen puanların uyum düzeyleri, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education),* 29(2), 189-197.

Patrick, J. J. (2003). Essential elements of education for democracy: What are they and why should they be at the core of the curriculum in schools? http://www.civiced.org/pdfs/EEOEforDemocracy.pdf adresinden 02.01.2019 tarihinde edinilmiştir.

Patton, M. Q. (2014) *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*, (Çev. Ed. M. Bütün, S. Beşir Demir), Ankara: Pegem Akademi.

Paul, R. W. (1995) *Crtitical thinking: How to prepare students for a rapidly changing world.* Santa Rosa, CA: The Foundation for Critical Thinking.

Paul, R. , Elder, L. (2002). *Critical thinking: Tools for taking charge of your professional and personal life*. Financial Times Prentice Hall, USA

Paul, R. , Binker, A.J.A. , Martin, D. & Adamson, K. (1989). *Critical thinking handbook: High school: A guide for redesigning instruction*. Rohnert Park, CA: Center for Critical Thinking and Moral Critique

Parker, W. C. , Hess, D. (2001) Teaching with and for discussion, *Teaching and Teacher Education*, v17, p. 273-89

Perkins, D. N. (1987). Thinking frames: An integrative perspective on teaching cognitive skills. J. B. Baron, R. J. Sternberg (Eds.), *Teaching Thinking Skills: Theory And Practice,* New York, NY: W. H. Freeman and Company.

Phelan, J. G. (2012). "A teacher action research study: Enhancing student critical thinking knowledge, skills, dispositions, application and transfer in a higher education technology course", Unpublished dissertation, Capella University, Minnesota: USA.

Pithers, R.T. & Soden, R. (2000). Critical thinking in education: A review. *Educational Research*. 42 (3). 237-249.

Pugliese, G. D. (2015*).* "Preparing students for citizenship in a global society: A case study", Unpublished dissertation, Southern Connecticut State University New Haven, Connecticut: USA.

Race, P. (2009). "Designing assessment to improve physical sciences learning." In A Physical Sciences Practical Guide. Hull: Higher Education Academy, https://www.advance-he.ac.uk/knowledge-hub/designing-assessment-improve-physical-sciences-learning adresinden 24.11.2021 tarihinde edinilmiştir.

Resnick, L. (1987). Education and learning to think. Washington, DC: National Academy Press, http://web.b.ebscohost.com/ehost/ebookviewer/ebook?sid=1f5ade02-2fd2-4b73-9cbb-84f077faf7fe%40sessionmgr101&vid=2&rid=2&format=EB adresinden 14.06.2019 tarihinde edinilmiştir.

Ritchhart, R. & Perkins, N.D. (2004). Learning the think: the challenges of teaching thinking. (Eds: Hoyak, K. ve R., G., Morrison). *The Cambridge Handbook of Thinking and* Reasoning. (775-802). Cambridge University Press: UK.

Ruggiero, V. R. (2017) *Eleştirel düşünme için rehber*, (Çev. Ç. Dedeoğlu), İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.

Robertson, J. F. , Rane-Szostak, D. (1996). Using dialogues to develop critical thinking skills: A practical approach, *Journal of Adolescent&Adult Literacy*, 39(7), (April), 552-556.

Samson P. L. (2018) "Critical thinking in social work education: A delphi study of faculty understanding", Unpublished dissertation, University of Windsor, Windsor, Ontario: Canada

Schnapper, D. (1994). *Yurttaşlar cemaati*. (Ö. Okur, Çev.), İstanbul: Kesit.

Scriven, M. , & Paul, R. (2007). *Defining critical thinking*. The Critical Thinking Community: Foundation For Critical Thinking. http://www.criticalthinking.org/aboutCT/define_critical_thinking.cfm adresinden 22/07/2019 tarihinde edinilmiştir.

Shor, I. (1992). *Empowering education: Critical teaching for social change.* Chicago: The University of Chicago Press.

Shubina, I. , Kulaksiz, A. (2019). Critical thinking, creativity and gender differences for knowledge generation in education. *Literacy Information and Computer Education Journal (LICEJ*), Volume 10, Issue 1.

Siegel, Harvey (1988). *Educating reason: Rationality, critical thinking, and education* (New York: Routledge).

Skirbekk, G., Gilje, N. (2006) *Antik Yunan'dan modern döneme felsefe tarihi*, Çev. Emrullah Akbaş-Şule Mutlu, İstanbul: Kesit Yay.

Sönmez, B. (2016). Düşünme eğitimi dersinin ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerine etkisi, Yayımlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Stanley, T. L. (2017). "Inreasing students' critical thinking and improving performance in elementary social studies classroom", Unpublished dissertation, Capella University, Minnesota: USA.

Swartz, R. & Perkins, D. (2017). *Teaching thinking: Issues and approaches*. New York: Routledge (Taylor&Francis Group).

Şahin, E. Y. (2021). Pandemi sürecinin kadın üniversite öğrencileri üzerindeki etkileri ve uygulanan uzaktan eğitim sürecinde yaşadıkları sorunlar, *Opus Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi,* 11(17), Pandemi Özel Sayısı. DOI: 10.26466/opus.828394

Tican, C. (2013). Yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim etkinliklerinin öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerine, eleştirel düşünme becerilerine, demokratik tutumlarına ve akademik başarılarına etkisi, Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Teays, W. (2003). *Second thoughts: Critical thinking for a diverse society,* Second Edition, Published by McGraw- Hill: New York

Ten Dam, G., Volman M. (2004) Critical thinking as a citizenship competence: teaching strategies, *Learning & Instruction*, 14(4): 359-379.

Touraine, A. (2015) *Demokrasi nedir?* , Çev. Olcay Kunal, 6. Baskı, İstanbul: Yapı Kredi Yay.

Turner, B. (2012) Bir vatandaşlık kuramının anahatları, A. Kadıoğlu (Eds.), *Yurttaşlığın Dönüşümü: Üyelikten Haklara,* İçinde, s.107-139, İstanbul: Metis Yay.

Tsui, L. (2002). Fostering critical thinking through effective pedagogy, *The Journal of Higher Education*, 73:6, 740-763.

Tutkun, T. (2013). Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyi ile aktif vatandaşlık bileşenlerinden temsili demokrasiye, protesto ve sosyal değişime katılım düzeyi arasındaki ilişki, Yayımlanmamış doktora tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

TYÇ, (2015). https://www.myk.gov.tr/images/articles/editor/130116/TYC_teblig_2.pdf adresinden 19.03.2019 tarihinde edinilmiştir.

TYYÇ, (2019). http://tyyc.yok.gov.tr/?pid=48 adresinden 06.04.2019 tarihinde edinilmiştir.

Uline, C. , Wilson, J. D. & Cordry, S. (2004). Reflective journals: A valuable tool for teacher preparation, *Education*, 124(3), 456-460.

Ulubey, Ö. (2015). "Vatandaşlık ve demokrasi eğitimi programının yaratıcı drama ve diğer etkileşimli öğretim yöntemleri İle uygulanmasının akademik başarıya ve demokratik değerlere bağlılığa etkisi", Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Ülger, M. (2012). İlköğretim okullarında insan hakları ve yurttaşlık eğitimi uygulamalarının değerlendirilmesi, Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Ünlü, Ş. (2017). "Eleştirel düşünmeyi destekleyen öğretmen eğitimi programının geliştirilmesi", Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Üstel, F. (1999). *Yurttaşlık ve demokrasi*, Ankara, Dost Kitabevi

Üstel, F. (2016) *"Makbul yurttaş"ın peşinde: II. Meşrutiyet'ten bugüne yurttaşlık eğitimi,* İstanbul: İletişim.

Watson, G. & Glaser, E. (1980). *Critical thinking appraisal manual.* New York: Harcourt Brace Jovanovich.

Weigel, M., Straughn, C. , & Gardner, H. (2010). New digital media and their potential cognitive impact on youth learning. In M. S. Khine & I. M. Saleh (Eds.), *New science of learning: Cognition, computers and collaboration in education* (pp. 2–22). New York: Springer.

Welton, D. A. & Mallan, J. T. (1999*). Children and their world: Strategies for teaching social studies* (6th ed.). Boston: Houghton Mifflin.

Winter, R. (1989). *Learning From Experience: Principles and Practice in Action-Research*, Lewes: Falmer

Wittrock, M. (1990). Generative processes of comprehension, *Educational Psychologist,* 24(4), p.345-376.

Wright, I. (2002*). Critical thinking and the social world of the young learner*, Scarborough, On, CAN: Pippin Publishing Corporation.

Wulf, C. (2010) *Eğitim bilimi*; *yorumsamacı yöntem, görgül araştırma, eleştirel teori*, (Çev. H. H. Aksoy, H. Özden Aras, A. Kayahan), Ankara, Dipnot Yay.

Van Gelder, T. (2005). Teaching critical thinking: some lessons from cognitive science, *College Teaching*, 53 (1), 41-48, http://dx.doi.org/10.3200/CTCH.53.1.41-4

Van Zyl, A., Turpin, M., and Matthee, M. (2020). "How can critical thinking be used to assess the credibility of çevrimiçi information?," in *Responsible Design, Implementation and Use of Information and Communication Technology I3E 2020*. Lecture Notes in Computer Science, Vol. 12067, eds M. Hattingh, M.

Matthee, H. Smuts, I. Pappas, Y. K. Dwivedi, and M. Mäntymäki (Cham: Springer International Publishing), 199–210. doi: 10.1007/978-3-030-45002-1_17

Ververi, O. (2012). *"*Citizenship education teachers' critical thinking in 'education for democratic citizenship': the sociology of critical thinking", Published dissertation, University of Bristol (United Kingdom), England.

Veugelers, W. (2007) Creating critical-democratic citizenship education: Empowering humanity and democracy in Dutch education. *Compare, A Journal of Comparative and International Education,* 37(1), 105–119.

Vijayaratnam, P. (2012). Developing higher order thinking skills and team commitment via group problem solving: A bridge to the real world. *Procedia - Social and Behavioral Sciences 66*, 53 – 63.

Volman, M. , ten Dam, G. (2015). Critical fhinking for educated citizenship. Edited by M. Davies and R. Barnett, in *The Palgrave Handbook of Critical Thinking in Higher Education*, United States, Palgrave Macmillan.

Yaşar, Ş. , Gültekin, M. (2015) Anlamlı öğrenme için etkili öğretim stratejileri, C. Öztürk (Ed), *Sosyal Bilgiler Öğretimi Demokratik Vatandaşlık Eğitimi,* İçinde, s.77-109, Ankara: Pegem Akademi

Yağcı, R. (2008*).* Sosyal bilgiler öğretiminde eleştirel düşünme: İlköğretim 5. Sınıf sosyal bilgiler öğretiminde, öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için uyguladıkları etkinliklerin değerlendirilmesi, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Yıldırım, G. (2016). Vatandaşlık yeterlikleri bağlamında ortaokul ekonomi okuryazarlığı standartlarının belirlenmesi ve öğretim programlarındaki yerinin incelenmesi, Yayımlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Yıldırım, A. ve Şimşek, A. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10.Baskı). Ankara, Seçkin Yayınevi.

Ying-Shan, M. , Yan, Z. (2009). Reseacrh on leadership capabilities of different genders: from view of critical thinking. *Management and Service Science*, MASS '09. International Conference on 20-22 September 2009, 1-4.

Yücel, A. G. (2018). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeylerinin gelişiminde tartışmalı konuların etkisi, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Nevşehir.

Yüksel, S. (2004). *Örtük Program: Eğitimde Saklı Uygulamalar*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Zeybek, S. O. (2016) Üniversitelerden öğrenebileceğimiz ne kaldı? , Saha yurttaşlık derneği, *"Eğitim ve yurttaşlık*, Eylül, 52-59, İstanbul.

EKLER

EK 1.

BİRİNCİ UYGULAMA: ARGÜMANI BULMA

Paragrafları okuyunuz. Argüman mı Değil mi? Belirleyiniz.
A Argüman Bildiriyor **B** Argüman Bildirmiyor

Paragraf 1.

Business Insider adlı haber sitesinde Aylin Woodward tarafından kaleme alınmış çarpıcı değerlendirme Çin'in Vuhan eyaletinde ortaya çıkan Korona virüsü ile 2003 yılında ortalığı ölümcül şekilde kasıp kavurmuş SARS virüsü arasındaki ortak noktaya dikkat çekmekte. Her iki salgının da çıkış-başlangıç yeri, çok büyük ihtimalle Uzak Doğu'da geçmişten bugüne yaygın ve popüler olan açık hayvan pazarları. Çin'in dışında Kore, Hong Kong, Endonezya, Filipinler ve daha pek çok ülkede karşımıza çıkan bu açık hayvan pazarlarının İngilizcesi 'Wet Market'; yani 'Islak Pazar'.

Paragraf 2.

Bunun gibi global bir epidemiyi yaklaşık 100 yıldır görmedik. Geniş perspektiften baktığımızda, insanlık bunun gibi çok sayıda epidemiyle mücadele etti ve şu an tarihteki bunun gibi olaylara kıyasla çok daha iyi durumdayız. Bunun nedeni de modern tıp. 14. yüzyılda Black Death (Kara Veba) salgını 10 yıl içinde Çin'den Britanya kıtasına yayıldığında, o zamanki Asya ve Avrupa nüfusunun çeyreği ila yarısının ölümüne sebep olmuştu. O zamanki insanların bu salgının ne olduğu hakkında, neden kaynaklandığı hakkında ve onu önlemek için neler yapılabileceği hakkında en ufak fikirleri yoktu. Bugün koronavirüs vakasına baktığımızda, yalnızca salgının kaynaklandığı virüsü tanımlamak değil virüsün gen haritasını çıkarmak ve en azından kimin virüsün etkisinde olup kimin olmadığını söyleyebilen testler geliştirmek yalnızca iki hafta sürdü.

Paragraf 3.

Covid-19 salgını ile birlikte iklim değişikliği krizi ikinci plana atılmış gibi gözükse de, iklim değişikliğini tetikleyen karbon emisyonlarının hızlı bir şekilde önüne geçilmez ise Covid-19'a benzer salgın hastalıkların ortaya çıkışı da hızlanacaktır. Zira iklim değişikliği ile salgın hastalıklar arasında ciddi bir ilişki mevcuttur. Küresel sıcaklıklar arttıkça insanların ve salgın hastalıkların kaynağı olan vahşi hayvanların yaşam alanları birbirine karışmaya başlamaktadır.

Paragraf 4.

Hastalıklar insanların ölüm nedenlerinin başında geldiği için tarihi biçimlendirmede de önemli rol oynamışlardır. II. Dünya Savaşı'na kadar savaşlarda ölenlerin çoğu savaş yaralarından değil savaşla taşınan hastalıklardan ölüyordu. Büyük komutanları göklere çıkaran bütün o askeri tarihler insan egosunun balonunu söndüren bir doğruyu hafife alıyorlar. Eski savaşların galipleri her zaman en iyi komutanlara ve silahlara sahip olan ordular değil, çoğu kez yalnızca düşmanlarına bulaştıracak en berbat mikroplan taşıyanlardı.

Paragraf 5.

Salgınların aynı zamanda, kendilerinden önce de varolan toplumsal ve politik eşitsizlikleri ve ayrımcılıkları da arttıran bir yapısı var. Ortaçağ Avrupa'sında Veba'nın Uzak Doğu'dan geldiğine dair bir inanış, Uzak Doğu ülkeleriyle ticaret yapan çoğu Yahudi tüccarların Veba'yı Avrupa'ya taşımakla suçlanmalarına ve bu yüzden bir kısmının yakılarak öldürülmesine yol açıyor.

Paragraf 6.

Ekonomik büyüme, nüfus artışı, göçler ve kentleşmenin aşırı artışı ile hem salgın hastalıklar daha fazla görülebilecek, hem de su kıtlığı yüzünden hijyene ve sağlık hizmetlerine erişimde büyük sıkıntılar yaşanmaya başlanacaktır. Tüm bunlar, yalnızca toplum sağlığı perspektifinden bakıldığında bile, önüne geçilememesi durumunda iklim değişikliğinin insanlık için oldukça yıkıcı etkileri olabileceğini gayet açık biçimde gözler önüne sermektedir.

Paragraf 7.

Tarihçiler bugün salgın hastalıkları birçok toplumsal değişime yol açan ve onları hızlandıran önemli bir etken; hatta salgınların uzun vadeli etkilerinin ilk başta göze çarpmaması nedeniyle adeta bu değişimlerin ardında yatan bir "gizli özne" olarak görüyorlar. Örneğin, Orta Çağ Avrupa'sında krallıkların politik güçlerinin daha küçük coğrafi bölgeleri kapsaması ve ekonomide büyüme yerine kendi kendine yetme dönemine geçilmesinde o dönemin her toplumsal ve ekonomik kesiminden yüzlerce can alan Veba'nın büyük bir rolü var. Soylu aileler, kendilerini yalnızca düşman ordulardan veya haydutlardan değil, halkı kasıp kavuran Veba'dan da korumak için kalın ve yüksek duvarlı kalelerin ve şatoların arkasına çekiliyorlardı bu dönemde.

Paragraf 8.

COVİD-19 demokratik bir virüs değil. Bağışıklık sisteminin güçlü olması sağ kalmanızla neredeyse doğru orantılı. Bağışıklık sisteminizin gücü ise nasıl bir hayat sürdüğünüz ile bağlantılı. Dahası bu hastalıkta hastane bakımının hayat kurtarıcı olması hastalıkla baş etmede toplumsal sınıfın önemine işaret ediyor. Hatta belki de çok sayıda siyasetçinin, zenginin ve ünlünün bu virüsü kapmış olması, ulaşılması zor olan testlere onların daha rahat ulaşıyor olmaları ile ilgili… Yani tıpkı savaş, deprem vb. gibi bütün diğer felaketlerde olduğu üzere bu salgın da herkesi aynı şekilde vurmuyor.

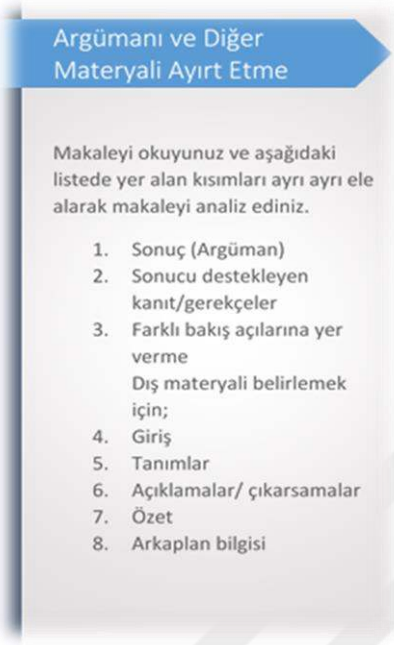
Paragraf 9.

Koronavirüs Pandemisini gelişini göremedik ama küresel ısınma ile yaşanması muhtemel felaketleri açıkça görüyoruz. Bu yaşanmaya başladığında artık geri dönüşü olmayacak. Geleceğimiz kendi elimizde.

Paragraf 10.

Şu an ihtiyacımız olan şeyler, Dünya Sağlık Örgütü (WHO) gibi organizasyonların çoğaltılması ve dünya genelinde oluşturabileceğimiz dayanışma ruhu. Bu ekipman veya sağlık personellerinin paylaşımı ya da ekonomik destek şeklinde olabilir. Ülkeler, ekonomilerinin kötü etkileneceğini ve kimsenin onlara yardım etmeyeceğini düşünerek sert karantina önlemleri almaktan çekinebiliyorlar ama bu durumda iş işten geçmiş oluyor. Örneğin İtalya; Almanya ve Fransa gibi ülkelerden destek alabileceğinden emin olsaydı bazı sert karantina önlemlerini daha önceden uygulayabilirdi.

EK 2. İKİNCİ UYGULAMA: ARGÜMANI VE DİĞER MATERYALİ AYIRT ETME & YAZI YAZMAYA HAZIRLIK



Fazlasıyla Kolay Bir Kehanet

Virüsler çevresel yıkımla birlikte mülteciye dönüşen birçok şeyden biridir. Bunların yanında bakteri, mantar ve tek hücreli hayvanları da sayabiliriz. Eğer benmerkezciliğimizi bir kenara bırakmayı başarabilseydik bu mikropların bizim peşimize düşmediğini, tam tersine bizim hareketlerimizin onları gün yüzüne çıkardığını fark ederdik.

Artan gıda ihtiyacı milyonlarca insanı normalde rahat bırakılması gereken hayvanları yemeye itiyor. Örneğin Bati Afrika ülkelerinde aralarında yarasaların da bulunduğu vahşi hayvan eti tüketiminde artış görülmüştür, bu bahtsız yarasalar bölgedeki Ebola hastalığı taşıyıcılarındandırlar.

Ebola virüsünü kolaylıkla insanlara da bulaştırabilecek gorillerle yarasalar arasındaki temas, ağaçlarda aşırı sayıda olgun meyve bırakılmasıyla daha olası bir hâl almıştır, bunun nedeni sıra dışı yağmurların ve kurak mevsimlerin gittikçe artan şiddetlerle birbirini takip etmesindendir ki bunun nedeni de iklim değişikliğidir... Tüm bunları düşünmek neredeyse insana fazla geliyor. Etki ve nedenlerin yıkıcı bir biçimde birbirini takip etmesi. Oysa sayıca çok bu zincirleme tepkimelerin en kısa zamanda üzerinde durulmaları ve hepimiz tarafından anlaşılmaları gerekir. Çünkü tüm bunların sonunda bir başka pandemi, hatta bugün yaşadığımızdan daha bile kötüsü bekliyor olabilir; üstelik bunların temeli bizden çok uzakta başka şeylere dayanıyor gibi görünmesine rağmen gerçekte her zaman ve kaçınılmaz bir biçimde bize ve bizim yıkıcı davranışlarımıza dayanırlar.

Kitabın başında kendime şu anda yaşananların daha önce de yaşandığını ve yeniden yaşanacağını vurgulama hakkı tanıdım. Bu bir kehanet değildi. Hatta tahmin bile değildi. Hatta şimdi bunlara Covid-19 konusunda yaşananların daha da sık yaşanmaya başlayacağını da kolaylıkla ekleyebilirim.

Salgın sadece bir semptomdur. Asıl enfeksiyon ekosistemimizdedir.

Argümanı- Diğer Materyali Ayırt Etme Formu
1. Yazarın argümanı (ileri sürdüğü tezi) nedir?
2. Yazar, argümanını (ileri sürdüğü tezi) desteklemek için hangi kanıt ve gerekçelere yer vermiştir?
3. Yazıda farklı bakış açılarına yer verilmiş midir? Bu bakış açıları nelerdir?
4. Yazının"Giriş" kısmı ile ilgili bilgi veriniz?
5. Yazıda tanıma yer verilmiş midir? Yer verilmişse bu tanımlar nelerdir?
6. Yazarın ele aldığı açıklama ve çıkarsamalara iki örnek veriniz?
7. Yazar özet bilgi verdi mi? Bu özet bilgiler nelerdi? Örnek vererek yanıtlayınız.
8. Arkaplan bilgisi var mı? Varsa neyle ilgilidir?

YAZI YAZMAYA HAZIRLIK

Dinleme ve Yazma Formu
1.“Beşeri Çevre ve Sorunları” ile ilgili dinlediğiniz sunuda dikkatinizi çeken 5 önemli olgu nedir? (Bu soruda sizlerden “olguyla görüşü ayırt etmeniz ve anlamlı bir cümle halinde belirtmeniz” istenmektedir).
1. 2. 3. 4. 5.
2. “Beşeri Çevre ve Sorunları” ile ilgili yazdığınız olgusal bilgilerden 2-3 tanesini seçiniz. Bu bilgileri kanıt, sebep ve açıklamalar aracılığıyla birbiriyle bütünleştiren iki paragraflık bir yazı yazınız.
3. Yukarıda yazdığınız paragraflar kapsamında bir tez ileri sürecek şekilde bir yazı yazınız?

EK 2.1.

ÖĞRENCİ ÜRÜNLERİNİN ÇÖZÜMLENMESİNDE KULLANILAN DERECELENDİRİLMİŞ PUANLAMA RUBRİKLERİ

Argümanı ve Diğer Materyali Ayırt Etme Formu Derecelendirilmiş Puanlama Rubriği	
Ölçütler	**Puan**
Argümanı bulma	15
Sonucu destekleyen kanıt ve gerekçeleri bulma	15
Farklı bakış açılarına yer verilip verilmediğini bulma	15
Girişi bulma	11
Tanımları bulma	11
Açıklama&çıkarsamaları bulma	11
Özetleri bulma	11
Arkaplan bilgisini bulma	11

Dinleme ve Yazma Formu Derecelendirilmiş Puanlama Rubriği	
Ölçütler	**Puan**
Olguyla görüşü ayırt etme ve anlamlı bir cümle halinde belirtme	5x2=10
Konuya ilişkin problemi/sorunu tanımlama ve özetleme	10
Olgulara dayalı açıklama ve çıkarsama yapma	10
Temel sebepleri ve anahtar kavramları net biçimde açıklama	10
Eleştirel sözcük dağarcığını kullanma	10
Konuya ilişkin bakış açısını açıkça yansıtma	10
Bakış açısının dayandığı sebepleri açık biçimde ele alma	10
Sonuç (argüman) cümlesini açık biçimde belirtme ve kanıta dayandırma	10
Farklı bakış açılarına yer verme	10
Ele alınan sebepleri birbiriyle ve sonuçla ilişkilendirme	10

Ek 3. ÜÇÜNCÜ UYGULAMA: ARGÜMANI VE DİĞER MATERYALİ AYIRT ETME & YAZI YAZMAYA HAZIRLIK

ARGÜMANI- DİĞER MATERYALİ AYIRT ETME FORMU

1. Konuşmacının argümanı (ileri sürdüğü tezi) nedir?
2. Konuşmacı, argümanını desteklemek için hangi kanıt ve gerekçeleri kullandı?
3. Konuşmacı farklı bakış açılarına yer verdi mi? Verdiyse nerede verdi?
4. Konuşmacı "Giriş" bölümünde hangi noktalara değindi?
5. Konuşmacı tanım yaptı mı? Hangi tanımları yaptı?
6. Konuşmacının ele aldığı açıklama ve çıkarsamalara iki örnek veriniz?
7. Konuşmacı özet bilgi verdi mi? Bu özet bilgiler nelerdi? Örnek vererek yanıtlayınız.

YAZI YAZMAYA HAZIRLIK

Dinleme ve Yazma Formu
1.Larry Brilliant'ın "*The Case For Optimisim*" (İyimser Olmanın Nedeni) ile ilgili TEDx konuşmasını dinleyiniz. Konuşmada dikkatinizi çeken 5 önemli olgu nedir? (Bu soruda sizlerden "olguyla görüşü ayırt etmeniz ve anlamlı bir cümle halinde belirtmeniz" istenmektedir").
2.Edindiğiniz 5 yeni bilgiyi bütünleştirerek iki paragraflık bir yazı yazınız? (Bu soruda sizlerden "Konuya ilişkin problemi/sorunu tanımlamanız ve özetlemeniz", "Olgulara dayalı açıklama ve çıkarsama yapmanız", "temel sebepleri ve anahtar kavramları net biçimde açıklamanız", "eleştirel sözcük dağarcığını kullanmanız" beklenmektedir)**.**
3.Yukarıda yazdığınız paragraflar kapsamında düşüncelerinizi (görüşlerinizi) ortaya koyan bir yazı yazınız? (Bu soruda sizlerden "konuya ilişkin bakış açınızı açıkça yansıtmanız", "bakış açınızın dayandığı sebepleri açık biçimde ele almanız", "sonuç (argüman) cümlenizi açık biçimde belirtmeniz ve kanıta dayandırmanız", "Farklı bakış açılarına yer vermeniz" ve "Ele aldığınız sebepleri birbiriyle ve sonuçla ilişkilendirmeniz" beklenmektedir.

EK 4. DÖRDÜNCÜ UYGULAMA: GENEL DEĞERLENDİRME

Açıklamalar:

Sınavınız 2 sorudan oluşmaktadır. İlk olarak "Malthus'un Hayaleti" başlıklı denemeyi okuyunuz. Deneme yazısıyla ilgili "***Argümanı- Diğer Materyali Ayırt Etme Formu***"nu doldurunuz. İkinci aşamada ***kompozisyon sorusuna*** yanıt veriniz.

2. **Kompozisyon Sorusu**:

Salgın ve Bulaşıcı Hastalıklar, Beşeri Çevre ve Sorunları, Nüfus ve Sorunları, Göç Sorunu

2030 yılındasınız. Dünya COVİD-19 Pandemisini yeneli birkaç sene geçti. Uluslararası bir kuruluşta yetkili birisiniz. Yukarıdaki dünya sorunları arasından birinin seçilerek acil önlem alınmasıyla ilgili bir karar toplantısı yapılacak. Üst kurulda juriyi ikna etmek için hangi konuyu seçerdiniz? Neden bu konunun seçilmesi gerektiğiyle ilgili jüriyi ikna etmek üzere aşağıdaki formatta yazılı bir kompozisyon hazırlayınız.

"Kompozisyon Yazma" Dereceli Puanlama Rubriği	
No	**Değerlendirme Kriterleri**
1.	Konuya ilişkin problemi/sorunu tanımlama ve özetleme
2.	Olguya dayalı yargılar ortaya koyma
3.	Olgulara dayalı açıklama ve çıkarsamalar yapma (Günümüz olgusal bilgilerini kullanınız)
4.	Temel sebepleri ve anahtar kavramları net biçimde sunma
5.	Eleştirel sözcük dağarcığını kullanma
6.	Konuya ilişkin bakış açısının açıkça yansıtılması
7.	Bakış açısının dayandığı sebeplerin açık biçimde ele alınması
8.	Argüman (ileri sürülen tez) cümlesinin açık biçimde belirtilmesi ve kanıta dayandırılması
9.	Farklı bakış açılarına yer verilmesi
10.	Ele alınan sebeplerin birbiriyle ve sonuçla ilişkilendirilmesi

Savaş, Açlık, Salgın: Malthus'un Hayaleti

Karşı karşıya olduğumuz hadise ve şahsiyetlere baktığımda ben nüfusbilimci Malthus'un fantastik görüşlerini hatırlamadan edemiyorum. Nüfusbilim ve siyasal ekonomi alanındaki çalışmalarıyla 18'inci-19'uncu yüzyıl dünyasında seçkin bir yere olduğu kadar hayli kötü bir üne de sahip olan İngiliz din adamı Thomas Malthus, Darwin'in evrim kuramının arka planındaki en önemli ve belirleyici isimlerden biri sayılır. Malthus, 'Nüfusun İlkeleri Üzerine Bir Deneme' (An Essay on the Principles of Population, 1789) adlı kitabında, insan nüfus artışıyla besin kaynaklarının artışı arasındaki ilişki ve dengeyi açıklama yolunda kuramsal bir yaklaşım ortaya atar. Buna göre insan nüfusu 'geometrik',

yani katlanarak (2-4-8-16-32-…) artma eğilimi gösterirken, besin kaynakları 'aritmetik' yani 'lineer' (1-2-3-4-5-6-…) artış içindedir. Dolayısıyla insan nüfusunun geometrik artışıyla besin kaynaklarının aritmetik artışı arasında zaman içinde uçsuz-bucaksız hale gelmesi kaçınılmaz olacak dengesizlik Malthus'a göre bir şekilde giderilmek durumundadır.

İşte insan denen hayvanın toplumsal dünyasında tarih boyunca karşımıza çıkan savaşlar, açlıklar ve salgınlar bu dengesizliği ortadan kaldıran başat hadiseler, daha doğrusu, Malthusçu dille söylemek gerekirse, tedbirlerdir. Malthus adeta bunları insanlığın iyiliğe saymakta ve ('positive checks' diyerek) olumlamaktadır.

Malthusyen nüfus denge teorisi bu haliyle elbette korkunçtur ve her ne kadar Darwin'in doğal seçilim yoluyla canlı türlerinin kökeni ve çeşitliliğine ışık tutmaya çalışan evrimsel düşüncelerini beslemiş olsa bile kapitalizmin insan için yıkıcı işleyişine yönelik eleştirel yaklaşımıyla ayırt edilen Marx'ı da o ölçüde rahatsız etmiştir. Doğal seçilim yoluyla türleşme kuramını geliştirmede Darwin'e ilham kaynağı olmuş Malthus, Marx için düşmandır. Çünkü Malthus'un arkasında Jeremy Bentham vardır.

Pragmatizmin öncüsü ve kapitalizmin düşünsel-felsefi mimarlarından olan İngiliz filozof Jeremy Bentham'ın düşüncelerine serbest rekabetin yüceltilmesi damgasını vurur. Malthus, besin kaynaklarının insan türü için kullanımında nüfus artışına bağlı olarak beliren kısıtlılık ve yetersizliğin rekabet temelinde savaşlara yol açacağını ileri sürerken işte Bentham'ın bu düşüncesinden esinlenmiştir. Salgınlar ve açlık da aynı nüfus baskısıyla ortaya çıktığında yine en güçlü, dayanıklı veya bağışık olanlar ayakta-hayatta kalacaktır. Dolayısıyla savaş, kıtlık, salgın iyidir-olumludur.

Denilebilir ki savaşta selamet, açlıkta bereket, salgında sağlık vardır Malthus'a göre!

Kendi döneminde kapitalizmin daha da iyi mayalanmasına hizmet etmiş, sonrasında ırkçı-öjenik arayışlara da meşruluk zemini sunmuş Malthus'u, ona rahmet okuturcasına çağrıştıran bir dünya hali içindeyiz bugün. Karşı karşıya olduğumuz, kıyamet alâmeti gibi hadiselere ve şahsiyetlere baktığımda ben Malthus'un hayaletinin üzerimizde dolaştığı vehmine kapılmaktan alıkoyamıyorum kendimi. Trump mı?.. Altından Malthus zuhur ediyor. Korona mı?.. Altından Malthus zuhur ediyor!

Malthus'u bir şeamet tellalı gibi bana çağrıştıran bu duruma önce makro ölçekte bakalım. Doğanın insan denen hayvana tanıdığı nüfus limitinin paleodemografi uzmanlarının değerlendirmelerine dayanarak 5 ile 10 milyon arası olduğunu söylemek mümkün. 10 bin yıl kadar önce gerçekleşen Tarım Devrimi'nin başlangıcında yeryüzünde insan denen hayvandan 5 milyon kadar olduğu kuvvetle tahmin edilmekte. Tarımdan endüstriye,

elektroniğe ve nanoteknolojiye açılan 'insanî-zaman' diliminde bu nüfus 2050'de 10 milyar olacak. 10 milyondan 10 milyara bu 'ultra-geometrik' artış, mevcut yaşam kaynaklarının bırakın aritmetik artışını, gayet 'ritmik' şekilde her geçen gün azalmasına da yol açmakta.

Geçerken not etmeli: Bir dönem Malthus'un 'berbat' öngörüsünün fiyasko olduğunu endüstrileşmeye fazla bel bağlayarak ileri sürenler de olmuştur. Özellikle, gelişmiş-endüstri toplumlarında nüfus artışının ciddi düşüş göstermesi, diğer taraftan da endüstriyel tarıma geçilmesi sonucu yiyecek arzının artışı işaret edilerek…

Ama bugün, böyle iyimser bir 'Malthus-reddiyesi'ne gitmenin hayli uzağındayız.

Bugünün küresel, post-endüstriyel ve postmodern (tüketime-endeksli) kapitalist dünyasında nüfus artışının durmaksızın ve geometrik sürdüğü coğrafyaların hiçe sayılması imkânsız. Öte yandan doğal kaynakların toprak, su, maden, fosil, fauna-flora (hayvan-bitki örtüsü) olarak hızla tükendiği bir ortamda tarımı istediğiniz kadar makineleştirip endüstriyelleştirin, bunun hiçbir kıymeti harbiyesi yok. İnsan nüfusu, elbette önceki dönemlere göre biraz yavaşlamış olmakla birlikte yine de harıl harıl artmaya devam ediyor. Besin başta olmak üzere doğal kaynaklar ise hızla azalıyor, eksiliyor, tükeniyor. O yüzden Suriye iç savaşının altı kazındığında çatışmalar başlamadan 4 yıl öncesinde kendini göstermiş, Suriye tarihindeki en büyük kuraklık, dolayısıyla kıtlık ve açlık tehlikesi karşımıza çıkıyor. Geçti-bitti denilirken İdlib'te tekrar sökün edip Türkiye'yi Esad rejimiyle karşı karşıya getiren çatışmaların altyapısında da susuzluk, kuraklık, açlık ve tüm bunları tetikleyen nüfus baskısı var.

Trump'ın Meksika sınırına dikmeye çalıştığı duvarın ve ülkeden sınır-dışı etmeye çalıştığı göçmenlerin; Avrupa ülkelerinin, Türkiye'den bu topraklarda tutmasını istedikleri, kendilerine salıvermemesi için akla karayı seçtikleri milyonlarca Suriyeli sığınmacının altyapısında da nüfus baskısı var.

Ve işte en son Korona virüsü… 1,4 milyar nüfusuyla Çin'den dünyaya yayılan salgının alt yapısında da doğal çevre üzerinde insan nüfus baskısı var. Önceki günlerde BBC Türkçe'de Prof. Tim Benton tarafından kaleme alınmış çok önemli ve çarpıcı bir yazı yayımlandı. Orada kaydedildiği üzere, son 50 yılda hayvanlardan insanlara evrimleşmiş virüslerle geçerek hızla yayılan salgın hastalık patlamasındaki artışın sebebi, hayvanların yaşam alanlarının yok olması ve onların yeni yaşam alanı arayışında çaresiz olarak artık yeryüzünün neredeyse her köşesini kendine tahsis etmiş insanlarla içi içe olmaları. Yani vahşi doğa, 'kültürel taarruz' karşısında yok oldukça, o doğanın içinde olması gereken yaban hayvanları da insanla iç içe bir yaşama, şehir ortamlarına

uyarlanmaya zorlanıyor; çünkü onlara da beslenecek kaynak kalmadı diyor Prof. Benton… O yüzden rakunlar, sincaplar, tilkiler, kuşlar, çakallar, maymunlar şehir içindeki yeşil alanlara, parklara iniyor ve insanların atıklarının bulunduğu çöplüklere dadanıyorlar.

İşitmiyor ya da okumuyor musunuz, şehre inen kurtların, domuzların, ayıların haberlerini yaşadığımız bu ülkede de?!

Deniz kenarından on kilometrelerce uzaktaki İstanbul semtlerinde martılar masmavi deryanın değil, çöp deryalarının üzerinde pike yapıyor.

Yine geçenlerde, oturduğumuz sitede bir komşu anlatıyordu. Özenle peyzajı yapılmış bahçede yılanlar ve yılan yumurtaları çıkmış; bunca zaman hiç görülmemiş bir şey olarak!..

Neden, çünkü sitenin karşısındaki geniş doğal arazi de ranta açılıp betona boğulmak üzere kazılmaya, alt üst edilmeye başlanınca, kendilerine son bir doğal korunak olarak orayı seçmiş yılanlar çaresizlikten bizim sitenin bahçesine kaçmışlar.

Daha doğrusu 'sığınmışlar'! Tıpkı Suriyeli sığınmacıların yaptığı gibi!..

Hemen hak yemeden belirtmem gerekir ki bizim site sakinlerinin, çoluk-çocuk bir tedirginlik yaşanmasına rağmen bahçeye sığınan 'mülteci yılanlar'a yaklaşımı gerek dünyanın gerekse bu ülkede çoğu insanın Suriyeli mültecilere yaklaşımından çok daha anlayışlı, insaflı ve vicdanlı göründü bana!..

Ama sonuç değişmeyecek. Önlemler Suriyeliler, Afganlar ve diğer insan sığınmacılar kadar yılanlar, tilkiler, rakunlar, maymunlar, ayılar, martılar, hatta kediler ve köpekler için de alınacak. Gel gelelim bu hır gür içerisinde bize ha bire Malthus'u yankılarcasına nüfusun doğal kaynaklar üzerinde yarattığı basınca dayalı savaşlar, açlıklar, salgınlar da devam edecek.

* * *

Peki bunlardan Malthus'un teorisinin kayıtsız-koşulsuz kabulüne mi varıyoruz?

Hayır. Başta söyledik, Malthus, Bentham'dan hareketle 'serbest rekabet' pratiğine dayandırıyor görüşlerini. Yani yatırım, büyüme, kâr yolunda serbest rekabet… Ve bu serbest rekabetin olumlamasına gidecek şekilde formülleştiriyor kuramını...

Nüfus baskısı ile bozulan dengenin çözümü olarak savaş, açlık ve salgın dolayımıyla kendini gösterecek serbest rekabeti çıkış yolu yapmakta bize Malthus.

Hâlbuki doğal kaynakların hızla tükenmesine yol açan; kâr diye diye, yatırım diye diye, büyüme diye diye ve tüketim diye diye hem kendi içinde hem de doğal çevre karşısında rekabetçi ekonomi-politik işleyiş tetikliyor savaşı da açlığı da salgını da…

Malthus için rekabet, tünelin ucundaki ışık. Bizim içinse, içinde olduğumuz kopkoyu karanlık tünele açılan kapı. Tünelden çıkışın ilk koşulu, ondan vazgeçebilmek!..

Argümanı ve Diğer Materyali Ayırt Etme Formu
1. Yazarın argümanı (ileri sürdüğü tezi) nedir?
2. Argümanını (ileri sürdüğü tezi) desteklemek için hangi kanıt ve gerekçelere yer vermiştir?
3.Yazıda farklı bakış açılarına yer verilmiş midir? Bu bakış açıları nelerdir?
4. Yazının"Giriş" kısmı ile ilgili bilgi veriniz?
5. Yazıda **tanıma yer verilmiş midir? Yer verilmişse bu tanımlar nelerdir?**
6. Ele aldığı açıklama ve çıkarsamalara iki örnek veriniz?
7. Özet bilgi verdi mi? Bu özet bilgiler nelerdi? Örnek vererek yanıtlayınız.

"Argümanı ve Diğer Materyali Ayırt Etme Formu" Derecelendirilmiş Puanlama Rubriği	
Ölçütler	**Puan**
Argümanı bulma	15
Argümanı (ileri sürülen tezi) destekleyen kanıt ve gerekçeleri bulma	15
Farklı bakış açılarına yer verilip verilmediğini bulma	15
Girişi bulma	11
Tanımları bulma	11
Açıklama&çıkarsamaları bulma	11
Özetleri bulma	11
Arkaplan bilgisini bulma	11

EK 5. YARI YAPILANDIRILMIŞ BİREYSEL GÖRÜŞME SORULARI

1. Verilen materyalde/paragrafta/konuşmada argümanı bulmak için neler yapıyorsun? Nasıl bir strateji kullanıyorsun?
2. Argümanın dayandığı kanıtları bulabildin mi? Herhangi bir zorluk yaşadın mı?
3. Yazarın ya da konuşmacının farklı bakış açısına yer verip vermediğini kontrol edebiliyor musun? Bununla ile ilgili kendini nasıl değerlendiriyorsun?
4. Argümanı diğer materyal öğelerinden (dış materyal) ayırmada anlamadığın/zorlandığın herhangi bir nokta var mı? İyi yapamadığını düşündüğün bir yerler var mı?
5. "Ders Dinleme ve Değerlendirme Formu"nda yer alan dinlediğiniz/okuduğunuz materyalde ilk olarak olgusal yargıları belirlemeniz gerekiyor. Bununla ilgili kendini nasıl değerlendiriyorsun?
6. Aynı formun ikinci aşamasında "açıklama/çıkarsama" yazmanız gerekiyor. Bununla ilgili zorlanıyor musun? Kendinde eksik bulduğun noktalar var mı? Bunları kendi yazılarında kullanmak için nasıl bir yol izliyorsun?
7. "Ders Dinleme ve Değerlendirme Formu"nun son aşamasında sizden kendi görüşlerinizi belirtmenizi istiyorum. O kısımda nelere dikkat ediyorsun?
8. "Ders Dinleme ve Değerlendirme Formu"nda değerlendirme kriterlerinin olmasını nasıl buluyorsun? Bu kriterlerin olması sence nasıl bir etki uyandırıyor?
9. Yazılarında konuyu farklı bakış açılarından ele alabildiğini düşünüyor musun? Bununla ilgili nelere dikkat ettin? Yeni fark ettiğin noktalar hakkında bilgi verebilir misin?
10. Kendi perspektifini geliştirebildiğini düşünüyor musun? Şimdiye kadarki süreçte nasıl edinimlerin oldu?
11. Kendi perspektifini geliştirmekle ilgili iyi yapamadığını düşündüğün noktalar var mı? Varsa bunlar hakkında bilgi verir misin?
12. Daha önce yaptığınız çalışmalarla şimdi uyguladığımız eleştirel düşünmeyi geliştirici çalışmalar arasında benzerlik ve farklılıklar hakkında neler söyleyebilirsin?
13. Eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik yaptığımız çalışmaların sende bıraktığı izlenim hakkında neler söylemek istersin? Olumlu/olumsuz açılardan süreci nasıl değerlendiriyorsun?
14. Dersin genel işleyişinden memnun musun? Sürece yönelik bir öneri veya tavsiyen var mı?

EK 5.'in Devamı

YARI YAPILANDIRILMIŞ ODAK GRUP GÖRÜŞME FORMU

1. Günümüz Dünya Sorunları dersinde eleştirel düşünmeyle ilgili çalıştığımız beceriler sizin bu dersten beklentilerinizle uyuşuyor mu?
2. Ders sürecinde tamamladığınız çalışmalar (Deneme analizi, TEDx konuşması analizi, gazete haber analizi ve kıyaslaması, kompozisyon yazma):

   a. Argümanı analiz edebilmenizi sağladı mı?
   b. Kendi perspektifinizi geliştirmenizi sağladı mı?
   c. Bilgi kaynağının güvenirliğini değerlendirmenizi sağladı mı?
   d. Basitleştirmelerden kaçınmayı ve genellemeleri inceltmenizi sağladı mı?

3. Yaptığımız çalışmaları daha önceki derslerde hiç yapmış mıydınız? Arada nasıl benzerlik ve farklılıklar var?
4. Çalışmaları yapma sürecinde karşılaştığınız zorluklar var mı? Varsa bu zorluklar nelerdir? Bu zorlukların sebebi ne olabilir?

   SONDA: Farklı bakış açılarını yakalama? Yazılarda çok boyutlu olabilme? Yazılarda detaylara yer verme?

5. Demokratik yurttaşlık özelliklerini göz önünde bulundurduğunuzda sizce bu süreçte yaptığımız çalışmaların demokratik yurttaşlık özellikleriyle nasıl bir bağlantısı olabilir?

EK 6. "BİLGİ KAYNAĞININ GÜVENİRLİĞİNİ SORGULAMA" ÇALIŞMA YAPRAĞI

- Türkiye, Nisan 2011'den bu yana tarihinin en ciddi kitlesel insani hareketliliğini yaşamaktadır. Temelde Suriye kaynaklı olan bu zorunlu göç hareketi, Suriye dışından pek çok mülteci ya da göçmen adayının da Türkiye'ye yönelmesine neden olmuştur. Son altı yılda, Türkiye'ye gelen toplam mülteci/göçmen sayısı 4,2-4,5 milyonu aşmış, bu gelenlerin yaklaşık olarak 1,2 milyonu 2014-2015 ve 2016'da başta Avrupa olmak üzere başka ülkelere gitmiştir. Ancak asıl büyük grup, yani 3,1 milyonu Suriyeli olmak üzere toplamda 3,5 milyon mülteci Türkiye'de kalmıştır. Bu denli yoğun bir mülteci nüfusun, Türk toplumuna nasıl adapte olabileceği ise önemli bir sorun olarak gündemdeki yerini korumaktadır.
- Aşağıda Türkiye'de yaşayan Suriyeli göçmenlerin topluma entegre (adapte) olmalarıyla ilgili iki farklı haber linki yer almaktadır. İlk olarak her iki haberi okuyunuz, "Değerlendirme Ölçütleri Formu"nu kullanarak her iki haberi analiz ediniz. Ardından bu iki haberi uyuşma ve farklılık noktalarına dikkat çekerek kıyaslayanız. Son olarak hangi haberi ikna edici bulduğunuzu kanıt göstererek kısaca ortaya koyunuz.

I. KAYNAK:

https://www.dw.com/tr/t%C3%BCrkiyedeki-suriyeliler-entegrasyon-m%C3%BCmk%C3%BCn-m%C3%BC/a-45038052

II. KAYNAK

https://www.aksam.com.tr/cumartesi/entegresyon-tamam-simdi-gelecege-bakma-zamani/haber-1129126

DEĞERLENDİRME ÖLÇÜTLERİ FORMU

Değerlendirme Kriterleri	Açıklama
1. Doğruluk:	
Bu sayfayı kim yazdı? Onunla bağlantıya geçilebilir mi?	2 Puan
Gazete haberi bir olguya mı yoksa bir görüşe mi dayalıdır?	2 Puan
Bu haberin amacı nedir? Niçin üretilmiştir?	2 Puan
2. İnandırıcılık	
Bu yazının alanı nedir? Kişisel yayın; özel bir şirket; akademik kurum; resmi daire?	2 Puan
Yazarın güvenirliği ya da kanıtları kontrol edilebilir mi?	2 Puan
Yazar, olayın hangi boyutunu öne çıkarmaya çalışmıştır?	2 Puan

3. Tarafsızlık	
Haberin buluşturmak istediği hedef ve çıktılar nelerdir?	2 Puan
Haber niçin yazılmıştır? Hedef kitlesi kimdir?	2 Puan
Bilgi, nasıl detaylandırılmıştır?	2 Puan
Yazar, herhangi bir görüş açıklamış mı?	2 Puan
Haber, kimin bakış açısıyla yazılmış? Kimin bakış açısı baskın?	2 Puan
Haberde farklı bakış açılarına yer verilmiş mi? Kimin bakış açısı eklenebilirdi?	2 Puan
Herhangi bir kalıpyargı var mı?	2 Puan
Gazete haberi, reklam için herhangi bir maske olabilir mi?	2 Puan
4. Geçerlik (Güncellik)	
Gazete haberi ne zaman yazılmıştır?	2 Puan
Ne zaman güncellenmiştir?	2 Puan
Sayfadaki bağlantılar güncel mi?	2 Puan
Sayfada tarihi geçmiş (işe yaramayan) link var mı?	2 Puan
Eski bilgi içeriyor mu?	2 Puan
5. Kapsam	
Haberde eksik verilen bilgiler var mı? Sebepler açıklanmış mı?	2 Puan
Konuyla ilgili arka plan bilgisine yer verilmiş mi?	2 Puan
Kullanılan görsellerin işlevi nedir?	2 Puan
Metin-görsel arasında denge var mı?	2 Puan
Sunulan bilgiler doğru şekilde alıntılanmış mı?	2 Puan
İlgili kaynaklara ya da daha detaylı belgeler için link içeriyor mu?	2 Puan

“Bilgi Kaynağının Güvenirliğini Sorgulama” Çalışma Yaprağına Ait Dereceli Puanlama Rubriği

No	Değerlendirme Kriterleri	Evet/ Hayır	
1.	Bakış açısını fark edebilme	10 Puan	
2.	Sunulan bilginin doğruluğunu sınayabilme	10 Puan	
3.	Olguyla yorumu ayırtedebilme	10 Puan	
4.	Bilgi kaynaklarının uyuşma ve çakışma noktalarını belirleyerek kıyaslayabilme	10 Puan	
5.	Bilgi kaynağını neden güvenilir bulduğunu gerekçesiyle açıklayabilme	10 Puan	

EK 7. "BASİTLEŞTİRMELERDEN KAÇINMA VE GENELLEMELERİ İNCELTME" ÇALIŞMA KAĞIDI

Süpermarkette

Japon bir kadınla evli bir arkadaşım var. Milano'ya yakın bir verde yaşıyorlar ve beş yaşlarında bir kızları var. Dün anne ve kızı süpermarketteyken birkaç adam onlara bağırmaya başlamış, tüm bunların onların suçu olduğunu söyleyip evlerine, Çin'e dönmeleri gerektiğini söylemişler.

Korku bize tuhaf şeyler yaptırır. Doğduğum 1982 yılında İtalya'da ilk AIDS vakası görülmüştü. Babam o dönemde 34 yaşında bir cerrahtı. Bana bu ilk aşamada onun da meslektaşlarının da ne yapmaları gerektiğini bilmediklerini anlatmıştır; kimse bu virüsün ne çıkabileceğine dair en ufak bir fikre sahip değildi. Enfeksiyonlu hastalardan birine ameliyat yapmaları gerektiğinde önlem olarak iki çift eldiven giymişler. Bir gün ameliyat sırasında HIV pozitif bir kadının kolundan bir damla kan ameliyat odasının zeminine düşmüş ve anestezi uzmanı da çığlık atarak geriye sıçramış.

Hepsi de doktormuş, yine de hepsi de korkmuş. Tümüyle yeni bir işin karşısında herkes hazırlıksızdır. İçinden geçtiğimiz bu gibi durumlarda insani tepkilerin her türü meydana çıkar: Öfke, panik, kayıtsızlık, sinizm, inkâr, teslimiyet. Keşke tüm bunları aklımızda tutup normaldekinden daha özenli, biraz daha nazik davranmaya çalışsak. O zaman belki de süpermarket reyonlarında hakaretler savurmaya başlamazdık.

Öte yandan insanların Asyalıların kendilerine has karakteristiklerini ayırt edememesinden de önce bu salgının aslında "onların" suçu olmadığını anlamalıyız.

Suçlusu biziz.

Kaynak: ***Paolo Giordano*** *(Salgın Zamanlarında: Küresel Kriz Dönemlerinde Toplum, Bilim ve Farkındalık, Çev. J. Cem Yapıcıoğlu)* isimli kitaptan alınmıştır.

1. Yukarıdaki deneme yazısının argümanı (ileri sürdüğü tez) nedir? Argümanını hangi kanıt ve gerekçeler üzerine kurmuştur?
2. Deneme yazısında herhangi bir genelleme veya kalıpyargıdan söz edilmiş midir? Varsa bunların ne olduğu hakkında bilgi veriniz?
3. Yakın dönemli mülteci hareketliliğinin Türkiye açısından doğurduğu sonuçları olumlu ve olumsuz açılardan değerlendiriniz? Size göre bu konuda neyin değişmesi gerekir? Bir kompozisyon yazınız (**Yazılarınızda problemin farklı boyutlarını açıklamaya, kanıt, sebep ve açıklama yaparak ifadelerinizi ayrıntılandırmaya ve farklı bakış açılarına yer vermeye dikkat ediniz).**

EK 7'nin Devamı

"Basitleştirmelerden Kaçınma ve Genellemeleri İnceltme" Çalışma Kağıdına Ait Dereceli Puanlama Rubriği

No	Değerlendirme Kriterleri	Evet/ Hayır	
1.	Verilen yazıda argümanı (ileri sürülen tezi bulma) ve dayandığı kanıt ve gerekçeleri bulma	2X10 Puan	
2.	Verilen yazıda genelleme ve kalıpyargı içeren ifadeleri belirleme	2X10 Puan	
3.	Yazısında problemin farklı boyutlarını açıklama	2X10 Puan	
4.	Yazısında kanıt, sebep ve açıklama yaparak ifadelerini ayrıntılandırma	2X10 Puan	
5.	Yazısında farklı bakış açılarına yer verme	2X10 Puan	

EK 8. SEKİZİNCİ UYGULAMA "VAKA ANALİZİ VE SEN OLSAYDIN NE DERDİN ÇALIŞMA KAĞIDI"

A. VAKA ANALİZİ

Aşağıdaki örnek vakaları okuyunuz. Vakada yer alan kalıpyargı, önyargı ve ayrımcılığın ne olduğu hakkında bir cümleyle bilgi veriniz. (5X6= 30 Puan)

Örnek Vaka

İlk sıçramanın tam nasıl, ne zaman ve nerede yaşandığını bulmaya çalışmak sadece merakımızı gidermeye yönelik değildir, bu aynı zamanda epidemiyolojik bir çabadır, virüsün yayılışını kontrol altına almak kadar önemlidir. Ancak bunu başarmak çok daha uzun sürecek, hatta çok daha zor olacaktır. Oysa tüm bunlara rağmen sayıca fazla insan çoktan Cov-2'nin geçmişini birkaç kırıcı kelimeyle açıklayıp geçmiştir: "Çin'deki insanlar iğrenç hayvanlar yiyorlar. Üstelik bunları canlı yiyorlar".

Kalıpyargı: Çinliler vahşi hayvan tüketir.
Önyargı: Çin'deki insanların iğrenç hayvanları yemeleri, Covid-19 salgınının temel nedenidir.
Ayrımcılık: Önyargının eyleme geçip geçmediği ile ilgili bilgi yer almadığı için ayrımcılık yok.

Vaka 1.

2009 Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sistemi (ÖSYS) Yüksek Öğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzu'nda, 'Üniversitelerin Yükseköğretim Programlarının Koşul ve Açıklamaları' başlıklı bölümün 134. sayfasında bulunan ve T.C. İstanbul Aydın Üniversitesi'nin giriş koşullarının anlatıldığı 52. fikranın son satırında "Özürlü öğrencilere eğitim-öğretim verecek olanağımız olmadığından; özürlü öğrencilerin tercih etmemesi gerekir" şeklinde bir ibare tespit edilmiştir.
Aralarında izleyici derneğin de bulunduğu çeşitli STK'lar, İstanbul Aydın Üniversitesi, ÖSYM ve YÖK yetkilileri hakkında savcılığa konu hakkında suç duyurusunda bulunmuş, TCK'nın 122. maddesi kapsamında dava açılmasını istemiştir. Söz konusu üniversite olaydan dolayı özür dilemiş, YÖK ve ÖSYM yetkilileri olayın gözden kaçtığını belirtmiştir.

Kalıpyargı:
Önyargı:
Ayrımcılık:

Vaka 2.

M.D.A. İngilizce öğretmeniyken kaza geçirerek felç olmuştur. Rehabilitasyon sonrası 2006 yılında Mersin İl Milli Eğitim Müdürü'ne başvurarak göreve dönmek ister. İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, bu halde öğretmenlik yapamayacağını, ayrıca ona uygun bir okul olmadığını bildirerek talebi reddeder. Bu noktada M.D.A. izleyici derneğe başvurur (Hukuk mücadelesine başlar). Mersin Devlet Hastanesi'ne başvurduğunda bir doktor tarafından (sadece ayakları çalışmamasına rağmen) bu halde öğretmenlik yapamayacağı belirtilir ve "Ne yaparsan yap, sana rapor vermeyeceğiz" denerek talebi reddedilir. M.D.A. uzun bir süre hukuk mücadelesi vermesine rağmen olayın tıkanması üzerine, -yılgınlığa düşerek- talebinden vazgeçer. Doktor hakkında suç duyurusunda bulunmaz. İngilizce öğretmenliğini bırakır.

Kalıpyargı:
Önyargı:
Ayrımcılık:

Vaka 3.

1990'lı yılların başları olsa gerek, kayınvalidemi doktora götürdum. Çıktığımızda pek keyfi yerindeydi. “ilaç verdi ya doktor, hemen keyfiniz yerine geldi” dedim. "Yok, ondan değil” dedi ve devam etti: “Bak kızım, herkes beni nasıl görür bilmem ama ben kendimi bir hanımefendi olarak görürüm. On yılı geçkin zamandır doktora yalnız gitmedim; ya sen götürdün, ya Mehmet, ya Gülen. Doktor bizi karşısına oturtuyor, beni götürene dönüyor ve 'nesi var teyzenin?' diye soruyor. Siz soruyu yanıtlıyorsunuz. Sonra bana dönüyor, ‘hadi teyze bi soyun da muayene edelim seni' diyor. Muayene bittikten sonra yine size dönüyor ve ne ilaç içmem, ne yapmam gerektiğini size anlatıyor. Bu doktor, bana döndü ve ‘neyiniz var efendim?' dedi. 'Buyrun içeride üzerinizdekileri çıkartın' dedi; hangi ilacı verdiğini, hangi egzersizleri yapacağımı bana anlattı. Hem benimle konuştu hem de bana 'siz' dedi. Tedavisi hic işe yaramasa da ben bugün yarı yarıya iyileştim."

Kalıpyargı:
Önyargı:
Ayrımcılık:

Vaka 4.

İngiliz yayın kuruluşu BBC'nin eski sunucularından Miram O'Reilly, 53 yaşındaki televizyoncu, sunuculuğunu yaptığı “Countryfile" programından yaşlı olduğu için atıldığını iddia ederek geçen yıl açtığı davada, kanalı tazminat ödemeye mahkum ettirdi. O'Reilly'nin avukatı Camilia Palmer, davanın ardından müvekkilinin medyadaki bütün yaşlılar adına büyük bir zafer kazandığını belirtti. Sunucuların yeteneklerine göre seçilmesi gerektiğini belirten Palmer, sağlıklı olduğu sürece kimsenin yaşı nedeniyle işten atılmaması gerektiğini dile getirdi.

Kalıpyargı:
Önyargı:
Ayrımcılık:

Vaka 5.

Karma bir yurtta kalıyorum ve kızlarla erkeklere yapılan muamele arasındaki fark beni rahatsız ediyor. Biz kızlar en geç 21.30’da yurtta olmak zorundayken erkek öğrenciler yurda hiç gelmeseler bile sorun olmuyor. Onlara bu davranışları karşılığında hiçbir yaptırım uygulanmazken kızlar izinsiz olarak bir gece yurda gelmezse ya da geç gelirse disiplin cezası alıyor. Bunun nedeni de kızların gece dışarıda kalmamaları gerektiği, kendilerini koruyamayan zayıf varlıklar olduğu yönündeki yaygın inanç. Ayrıca memleketimdeki insanlar Ankara’ya tek başıma seyahat ettiğimi, burada tek başıma kaldığımı duyduklarında yüz ifadeleri değişiyor ve kız olduğum için okumayıp evde oturmam gerektiğine ilişkin beklentileri nedeniyle beni hiç sevmiyorlar.

Kalıpyargı:
Önyargı:
Ayrımcılık:

B. SEN OLSAN NE DERDİN? (50 Puan)

Aşağıdaki öykü “Vahşi Batı”daki yaşama ilişkin gerçek bir öyküdür. (Sven Linqvist’in ‘*Antifaşistler*’ adlı kitabından alınmıştır. Öykünün tümünü okuyun, ardından öykünün sonunda yer alan soruları yanıtlayın [**Yanıtlarınızı oluştururken; görüşlerinizi kanıtla temellendirmeye, örnek/açıklama/çıkarsamalara yer vererek detaylandırmaya dikkat ediniz].**

EK 8'in Devamı

14 Aralık 1763 Çarşamba gecesi, Paxton çetesi, atlarının sırtında gelip Pennsylvania Conostogoe adlı Kızılderili köyünü kuşattı. Çete 50'ye yakın silahlı beyaz adamdan oluşuyordu ve şafak sökerken köye saldırıp buldukları tüm Kızılderilileri - üç yaşlı erkek, iki kadın ve bir çocuğu- öldürdüler.
Genç Kızılderililer, köye döndüklerinde, anne-baba ve akrabalarının yarı kömürleşmiş cesetlerini buldular. Beyazlar aynı şeyi yine yapmışlardı! Kuzey Amerika Kızılderililerinin hiçbir şey umursanmadan katledilmeleri, 1700'lü yılların geride kalan kısmında ve 1890'daki Wounded Knee katliamına kadar devam edecekti. Katliamlar sonucunda, Kızılderili nüfusu neredeyse tümüyle yok olmuştu.
Herkes katillerle aynı safta değildi. Lancaster'da ki resmi makamlar, geri kalan 14 kızıl deriliyi koruyabilmek için cezaevine kapatmak zorunda kalmıştı. Cezaevi, bu kalan kızılderililerin güvenliğinin sağlanabileceği tek yer olarak algılanıyordu. Ama 27 Aralıkta Paxton çetesi, büyük bir taraftar kitlesiyle gelip Lancester'da cezaevini basarak, Kızılderilileri dışarı çıkardı. Kızılderililerin ellerinde kendilerini savunabilecekleri hiçbir şeyleri olmadığı için kurtulma şansları da yoktu: diz çökerek hayatlarının bağışlanmasını istemelerine rağmen baltalarla öldürüldüler. Hiç kimse kurtulamadı.
Katiller sanki büyük bir zafer kazanmış gibi, atlarının sırtında naralar atarak oradan uzaklaştılar. Onlara kimse karşı koyamadı. Çetenin yakalanması için, bilgi verilmesi karşılığında resmi makamların koyduğu 200 poundluk ödülü de, kimse ya istemedi ya da gereğini yapmaya cesaret edemedi.
Paxton çetesinin eli kana bulaşmış; daha da saldırganlaşmışlardı. 1764 yılının Şubat ayında, yüzlerce adamla Philadelphia'ya yöneldiler. 140 Kızılderili şehre sığınmıştı; valinin bu güce karşı koyabilecek kadar silahlı polisi yoktu. Vali, çaresizlikten Beniamin Franklin'le iletişime geçti. Benjamin Franklin, buluşlarını yapmış deneyimli bir diplomat ve devlet adamı değildi daha, o yıllarda. Fransızlara ve Kızılderililere karşı yapılan savaşta, Pennslyvania gönüllü askerlerini organize eden, 58 yaşında bir matbaacı olarak biliniyordu.
Kızılderililere karşı daha yumuşak bir yaklaşımı olduğu söyleniyordu. Çeteleri durdurabilecek birisi varsa, o da Benjamin Franklin'di. Vali'nin yardım çağrısını kabul etti. Tek başına katillerin bulunduğu yere doğru yola çıktı. Philadelphia'nın bir kilometre uzaklıkta olan bir yerde çete ile karşılaştılar.
İnsanlar çocukluklarından itibaren sadece Kızıl derililerin zalimliğini, ikiyüzlülüğü, aşağılık olduklarını duymuşlarsa bilinçleri de öyle şekillenmiş olacaktır. Baltayla öldürecek Kızılderililer, karşılarındaki Kızılderililer değil; beyinlerine kazınmış olan hain, güvenilmez kana susamış Kızılderililerin imajıydı. Franklin bu durumun farkındaydı.
Philadelphia'ya yönelmiş, gözleri dönmüş ve kana susamış yüzlerce katilin, bu durumu anlamasını, nasıl sağlayabilirdi ki? Onlarca yılın sonucunda beyinlerinde oluşmuş ön yargıları, resimleri sadece birkaç saat içinde daha gerçekçi olan bir resimle nasıl değiştirebilirdi ki? Bunu becermek neredeyse imkânsız gibi görünüyordu.

SORULAR

1. **S**izce Franklin çeteye ne söyledi? Kızılderililer hakkındaki ön yargılarını nasıl kırardınız? Franklin bunu başardı, peki ama nasıl?
2. Paxton Çetesi, sabah Philadelphia'ya hücum etmek üzere kamp kurmuş. Kendinizi Franklin'in yerine koyun ve Paxton çetesiyle karşı karşıya olduğunuzu düşünün. Çete'nin yanına gittiniz, onlarla konuşmak için yanlarına oturdunuz: Onlara ne derdiniz? Hangi duygularına hitap etmeye çalışırdınız? Katliamlarını durdurmak için ne yapardınız?

C. KAVRAM HARİTASI (20 Puan)
"İnsan Hakları Sorunu" konusunda ele alınan Kalıpyargı, Önyargı ve Ayrımcılık kavramları temelinde bir kavram haritası hazırlayınız.

EK 8'in Devamı

"Sen Olsan Ne Derdin" Deneme Yazma Derecelendirilmiş Puanlama Rubriği

No	Değerlendirme Kriterleri	Evet/ Hayır	
1.	Konuya ilişkin bakış açısını açıkça yansıtma	10 Puan	
2.	Yazılarında argümana yer verme	10 Puan	
3.	Yazılarında örneklere yer verme	10 Puan	
4.	Yazılarında açıklama/çıkarsamalara yer verme	10 Puan	
5.	Yazılarında sebepleri belirleme	10 Puan	

EK 9. SEKİZİNCİ UYGULAMA "BEN ÖĞRENCİYKEN ÇALIŞMA KAĞIDI"

İSİM-SOYİSİM:

1.Eğitim yaşantılarınız boyunca, okulda/derslikte cinsiyetinizden dolayı bir ayrımcılığa uğradınız mı?

A. Evet.
B. Hayır.
C. Ben uğramadım ama tanık oldum.

3. Maruz kaldığınız ya da tanık olduğunuz cinsiyet ayrımcılığını **kim** gerçekleştirdi? Aktörü kimdi? (Öğretmen, müdür, müdür yardımcısı, okul çalışanı).

4. Olay nasıl gerçekleşti? Siz nasıl tepki verdiniz?

6. Küçük yaşlardan itibaren toplumsal ve kültürel çevrenin empoze ettiği ancak farkında olmadığımız sorgusuz kabullerimiz olabilir. Çoğu zaman bu kabulleri sorgulamadan kabul ettiğimizin farkına bile varmayız. Bu sorgusuz kabuller sizce neler olabilir? **Örnek vererek açıklayınız?**

7. Kendi yaşamınızda sorgusuz kabullere sahip olduğunuzu fark ettiğiniz bir deneyiminiz (anı) oldu mu? Eğer olduysa bu deneyim nasıl gerçekleşti?

8. Aşağıda üniversite öğrencilerinin anılarından derlenen gerçek yaşanmış hikayeler yer almaktadır. Bu hikayeleri okuyunuz ve yakın zamanda bir eğitimci olacağınızı varsayarak birini seçiniz. Eğitimci rolünüz çerçevesinde bu deneyimlerin kendi dersliklerinizde yaşanmaması için **ne gibi önlemler alabilirsiniz? Açıklayınız? Görüşlerinizi argümana dayandırmaya, örnek vererek düşüncelerinizi ayrıntılandırmaya dikkat ediniz.**

1. *"5-6 erkek öğrenci derse geç kalmışlardı. Öğretmenimiz (…) hiçbir şey demedi ve onlar da özür filan dilemeden şımarık bir şekilde sınıfın sessiz ortamını bozarak yerlerine oturdular. Daha sonra Merve geldi, özür diledi ve içeriye girmek için izin istedi. Öğretmenimiz ağıza alınmayacak bir sürü şey söyledi ve Merve ağlayarak dışarı çıktı."*
2. *"Okul müdürümüz erkek öğrencilerin kıyafetine karışmazdı fakat kız öğrencilerin etek boylarını sürekli sorun ederdi. Bir keresinde odasından beni kovarak 'etek boyunu le gel' demişti. Çok onur kırıcı bir davranıştı."*
3. *"Bahçede sıra olduğumuzda kızları bir köşede toplayıp tek tek etek boylarına bakılırdı. Dizin üstünde olanlar ayrılıp bir kenarda bekletilirdi. Etek boyunu uzatmaları için disiplin cezasıyla tehdit edilirdi. Üstelik bunu yapan kadın hocalarımızdı."*
4. *"Lisede bir sabah ilkokuldan bir erkek arkadaşımla okula giderken müdür yardımcımız bizi gördü (…) Beni dinleyip anlamadan (...) ailemi aradı ve sevgilim olduğunu söyledi, aileme uyarılarda bulundu."*
5. *"Serbest bir zamanda sınıfta oyun oynuyorduk. Oyunda kız erkek karışıktı ve el ele oynanan bir oyundu. Öğretmen kızları yanına çağırıp oynamamamızı söyledi. Kızlar için böyle bir oyun doğru değilmiş."*
6. *"Matematik dersinde erkek öğrenciler daha fazla ilgi görüyor ve genellikle konuyu anlamayan sorun yaşayan erkek öğrencilere daha fazla zaman harcıyordu. Öğretmenimiz kadındı fakat kadın öğrencileri sürekli azarlayarak öğrenme isteklerini yok ediyordu. Bu nedenle birçok arkadaşım bölümünü sözele almak zorunda kaldı."*
7. *"Sosyal bilgiler öğretmenim (...) dersi sadece erkek öğrencilerle işler, kızlarla ilgilenmezdi. Derste parmak kaldırıp söz istediğimizde bile görmezden gelirdi."*
8. *"İngilizce öğretmenimiz söz hakkını kız öğrencilere verirdi. Erkek öğrencilerini tembel ve işe yaramaz olarak görürdü".*
9. *"Lise son sınıfta mühendislik yazmak istemiştim ama rehber hocam erkek mesleği olduğunu söyleyip beni caydırdı. Öğretmenliğin kadınlar için her zaman daha ideal bir meslek olduğunu söyledi."*
10. *"Derste ara verildiğinde hocamız yanıma gelip 'erkekten okul öncesi öğretmeni olmaz. Sizin ne işiniz var burada. Yol yakınken bırakın bu bölümü' gibi bir konuşma yaptı."*
11. *"Arkadaşımın yaptığı espriye güldüğüm zaman hocam "kızlar gülmez, gülümser' demişti."*
12. *Sınıf başkanlığı seçiminde aday olmuştum. Öğretmenimiz alaycı bir tavırla 'kız başına sen nasıl yapacaksın' demişti."*

13. *"Lisede okul müdürümüz sınıfımızın bütün kızlarına öğretmenler odasını temizletirdi. Biz itiraz ettiğimiz zaman 'erkekler de gelsinler' değimiz zaman bize 'onlar erkek temizlik mi yapacaklar' demişti."*
14. *"Tarih öğretmenimiz (...) sırf kız olduğumuz için sözlü notlarından hep yüksek not verdi."*
15. *"Hocamızın kız öğrencileri sözlü vs uygulamalar yapmadığını gördüm. Dediği şey "kızlar zaten çalışkan onlar yapar".*
16. **NOT: Yukarıdaki sorulardan birini boş bırakmak isteyenler aşağıda yer alan deneme yazısının "argüman analizini" yapmalıdır.**

Kadından İmam da Olur, Peygamber de!

İşin buraya varacağı belliydi! "Kadın imam"lığın da, "kadına mahsus cami"nin de kokusunu ta 1990'ların başında Londra'da almıştım ben...

"Nakşibendiliği küreselleştiren şeyh" denmeyi hak eden Şeyh Nazım Kıbrısî'nin (ö. 2014) Londra'daki tarikat çevresi üzerine araştırma yaptığım 1991-92 yıllarında karşıma çıkmış en çarpıcı görüntü, bu son derece "kozmopolit" İslamî toplulukta kadının yeri ve kadın-erkek ilişkilerinin seyriydi.

Bir önemli mesele, camide ibadette kadınların erkeklerle aynı yerde bulunmaktan geri kalmamasıydı. Özellikle yeni Müslüman olmuş Batılı kadınların arka saflarda da olsa erkeklerle yan yana namaza durmaları, görülmedik değildi.

Elbette bu, "eli-değnekli" cinsinden çatık kaşlı ataerkil hoca, imam ve müritlerin tepkilerine neden olmaktaydı. Bol örnek var da sadece birini paylaşayım:

Şeyh'in kıdemli, aynı zamanda ilahiyat fakültesi mezunu da olan Kıbrıs kökenli bir müridi onun izniyle zikir yaptırırken bir keresinde erkeklerle aynı yerde bulunan kadınları caminin yukarı katına çıkmaları için sözel olarak uyardı. Kadınlar hiç oralı olmayınca *yanlarına birini göndererek daha "ciddi" uyardı. Bunun üzerine kadınlar "Sen kimsin?! Biz seni tanımıyoruz! Sen şeyh değilsin. Bize emir vermeni, ne yapacağımızı söylemeni istemiyoruz. Daha fazla burada olmak da istemiyoruz" dediler ve camiyi terk ettiler.*

Terk ettiler ve yakınlarda kendi camilerini hayata geçirdiler! Kendi müezzinlerini, imamlarını ("imame") var ettiler. Ve ilk Cuma namazlarını eda ettiler!..

Danimarka, Kopenhag'da kadınlara özel ilk cami 60 kadının katılımıyla 2016'da açıldı.

Gazeteduvar.com sitesinde yer alan habere göre iki kadın imam, Sherin Khankan ve Saliha Marie Fettah öncülüğünde, onların okuduğu ezan ve sonra da kıldırdıkları Cuma namazı ile "Bismillah" diyen Mariam (Meryem) Camii'nin kapisi herkese açık.

Babası Suriye'de işkence gördükten sonra Danimarka'ya sığınmış bir mülteci olan kadın imam Khankan, İslâm'a "modernist" ve ruhani (büyük olasılıkla "tasavvufi") bir yaklaşımı temsil ettiklerini söylemiş.

Feminizmle barışık, çok eşliliğe de, kadına fiziksel ve psikolojik şiddete de karşı, kadının boşanabilme hakkından yana bir anlayışla hareket ettiklerini söyleyen Khankan, kendilerine yöneltilen eleştirileri ise elinin tersiyle itiyor. "Teolojik temellerimiz sağlam" diyor ve dinî kurumlardaki ataerkil yapılara meydan okumayı amaçladıklarını söylüyor.

Allah kolaylık versin, işleri çok zor! İŞİD başta olmak üzere bütün Selefi şiddet örgütlerinden tutun da, ataerkil gelenek-görenekle yüzyıllardır hemhal, şimdilerde de "Selefiden daha Selefici" olmuş tarikat-cemaat çevrelerine kadar her yerden lânet ve tehdit yağacaktır üzerlerine...

Fakat o kadar yalnız da değillerdir. İslâm'ın kitabını ve tarihini kuyumcu titizliğiyle tarayan bazıları da onların yoluna güler yüzleriyle karşıcı çıkacaktır. Ve kadından imamı bırakın komutan da, velî de, nihayet ("resul" değilse) nebî de olur diyeceklerdir.

İslâm'a "sufi" bir incelikle yaklaşan Prof. Süleyman Uludağ bunlardan biri... O, kitabında, mesela peygamberlik konusunda Endülüslü fakih ve muhaddis İbn Hazm'dan hareketle şunları aktarıyor:

"*Kadından nebi (nebiyye) olacağı konusunda Kur'an'ın görüsü açıktır. Bu konuda Allah'ın beyanı tereddüde yer vermez. Yüce Allah, 'İshak'ın annesine oğlu olacağını müjdeledik' (Hûd: 71) diyor. 'Musa'nın annesine vahyettik' (Tâhâ: 38, Kasas: 7) diyor. Hak Teâla Hz. Meryem'e melek gönderiyor, melek onunla konuşuyor (Meryem: 17-21). Melek ancak nebilere gelir. Ümm-i İshâk, Ümm-i Musa ve Hz. Meryem peygamberdirler" (Uludağ 1995: 19-29).*

Uludağ Hoca kitabında kadının imam olmasını mutlak surette caiz gören müçtehitleri de, kadından "Şeyhe", "Veliyye", "Mürşide" olduğunu ve olabileceğini söyleyen tasavvuf erbabını da zikrediyor.

Hz. Aişe'nin Cemel Savaşı'ndaki "komutan"lığına not düşmeden de geçmiyor.

İslâmofobi'nin patladığı, insanların tekbirlerle linçe uğratıldığı, din adına kellerin havalarda uçurulduğu şu güncel bağlamda işte size Avrupa'nın kuzey ucu Danimarka'dan İslâm adına başka bir görüntü ve pratik!..

Neyi düşünmeye kışkırtıyor peki?..

Önce, kim ne iddia ederse etsin, hâlâ "dinin hayattan çıktığı"na...

Sonra da bünyesinde kadın temsili ve etkisini artırdıkça, işte ancak o zaman İslâm'ın adında içkin gerçek anlamını, yani "Barış"ı insanlığın önüne koyabileceğine!...

[Tayfun Atay, *"Çin İşi Japon İşi"* isimli kitaptan alınmıştır].

EK. 9'un Devamı

Argümanı Bulma ve Dış Materyalden Ayırma Formu
1. Yazarın argümanı (ileri sürdüğü tezi) nedir?
2. Argümanını (ileri sürdüğü tezi) desteklemek için hangi kanıt ve gerekçelere yer vermiştir?
3. Yazıda farklı bakış açılarına yer verilmiş midir? Bu bakış açıları nelerdir?
4. Yazının "Giriş" kısmı ile ilgili bilgi veriniz?
5. Yazıda tanıma yer verilmiş midir? Yer verilmişse bu tanımlar nelerdir?
6. Ele aldığı açıklama ve çıkarsamalara iki örnek veriniz?
7. Özet bilgi verdi mi? Bu özet bilgiler nelerdi? Örnek vererek yanıtlayınız.

"Ben Öğrenciyken Çalışma Kâğıdı" Derecelendirilmiş Puanlama Rubriği

No	Değerlendirme Kriterleri	Puan
1.1.	Kendiyle ilgili deneyimlediği sorgusuz kabullerle ilgili deneyimini net ve anlaşılır biçimde ifade edebilme	40 Puan
1.2.	Argüman analizini yapma	
2.	Sorgusuz kabullere örnekler verme	20 Puan
3.	Konuya ilişkin bakış açısını açıkça yansıtma	10 Puan
4.	Argüman (ileri sürülen tez) cümlesini açık biçimde belirtme ve kanıta dayandırma	10 Puan
5.	Yazılarında olgulara dayalı açıklama/çıkarsamalara yer verme	10 Puan
6.	İfadelerini sebep ve örnekle ayrıntılandırma	10 Puan

EK 10. DOKUZUNCU UYGULAMA "ARGÜMANI VE DİĞER MATERYALİ AYIRT ETME FORMU" & "YAZILI METNİ DEĞERLENDİRME FORMU"

Memleketimden Kadın Manzaraları

Bir gazetenin (Vatan, 15 Kasım 2009) çeyrek sayfasına sığışmış yan yana dört küçük haber, bugünün Türkiye'sinde kadının ve kadınlığın durumuna dair iç kıyıcı bir tablo sunuyor.

Haberlerden biri şöyle: 6,5 ay önce soğuk algınlığı nedeniyle gittiği İstanbul Üniversitesi Tıp Fakültesi Hastanesi'nde çarşaflı olduğu için tedavisi yapılmadığı iddia edilen Aynur Tezcan yakınlarda yaşamını yitirmiş.

Bununla etkileşimsel mahiyetteki ikinci haber de şu: Küçükçekmece'de 8 yıl önce işlenen töre cinayeti, vicdan azabı çeken ağabeyin ihbarı üzerine ortaya çıktı. Ağabey, 17 yaşındaki kız kardeşini, bir sevgilisi olduğu ve açık kıyafetler giydiği gerekçesiyle ailecek alınan karar gereği telle boğarak öldürdüklerini itiraf etmiş.

Öyle bir memleket ki bir kadın olarak aynı şehirde açık kıyafet giysen de çarşafa girsen de ölüyor, öldürülüyorsun!

Kadının açılması ve kapanması üzerine iki ayrı uçtan gelen, çeyrek sayfanın iki ucuna sütunlanmış bu "gelenek"le ilintili haberlerin ortasına "modern" bir mahfilden alınıp yerleştirilmiş kadınlık manzarası, üçüncü haberi oluşturuyor: Koç Üniversitesi'nde Bahar Şenliği kapsamında düzenlenen "Teoman Konseri" öncesinde "yer kavgası" na tutuşan iki kız öğrenci adliyelik olmuş. Tribündeki yerleri paylaşamayan iki kızdan biri, ötekini yumruklayınca iş mahkemede bitmiş ve dava halen devam ediyor.

Hastanede, kampüste, sokakta bunlar oluyor korkusuyla eve kapanıp internete mi sığınmak istediniz? Hiç şansınız yok! Sokak ortasının riski neyse, sanal ortamın riski de o. Gelenekten köken alan, ama modernlikten öte "postmodern"-likle irtibatlanan son haber, kim bilir belki bu mahiyetinden ötürü üç haberin de tepesine oturtulmuş: Sakarya'nın Geyve ilçesine bağlı Doğançay Köyü'nde oturan 15 yaşında bir kız, bakkala gitmek üzere evden çıkıp bir daha geri dönmemiş. Babası, kızının internetten tanıştığı ve sahte isimle facebook'a giren bir kişi tarafından kaçırıldığını söylüyor.

Aktarılan haberler, bu coğrafyanın, özellikle son zamanlarda tekno-ekonomik marifetle ivmelenen kültürel değişiminin nasıl bir sosyo-patolojiye yol açtığını "kadınlarımız" üzerinden gözler önüne seriyor.

Bir taraftan mutaassıp geleneğin hükmünü üzerinde icra ettiği "kara çarşaflı" kadının, "medeniyet" için onu bir "anomali" (aykırılık) sayan "laik" hastane personelinin hayatî ihmaline maruz kalması... Öte yandan Cumhuriyet modernleşmesinin telkin ettiği şekilde tesettüre sırt çevirmiş, modern yaşam tarzına meyilli kızın, onu "namus lekesi" sayan katı-gelenekçi ailesi tarafından katli...

Sonra ülkenin en prestijli özel üniversitelerinden birinde eğitim görme şansı yakalamış iki genç ve "modern" kadının, birbirleriyle ataerkilliğin kaba-geleneksel diliyle iletişim kurmayı tercih etmeleri... Nihayet, "İnternet Türkiyesi'nin erişim ağına takılan bir köylü kızının bakkala giderken bir "sibermen" tarafından kaçırılması...

Bu haberleri okuyan, içeriklerindeki kimi ögelere (köyde internet, facebook; şehirde üniversiteli kadınlar) bakıp Türkiye ne kadar değişmiş de diyebilir... Ama yine haberlerde ver alan diğer unsurlardan hareketle (töre, namus, çarşaf kız kaçırma) Türkiye hiç değişmemiş de diyebilir. Toplum, aynen bir zaman makinesine sokulmuşçasına bugünü geçmişte veya geçmişi bugünde (ve gelecekte) yaşama durumunda kalmış gibi görünüyor.

Peki, önümüze serilen kadınlık görüntülerinden oluşan bu Türkiye tablosunu nasıl tanımlamalı? "Postmodern feodalite" denilebilir mi acaba? Ya da "dijital köylülük"?.. Benim tercihim, bir akademik snopluk izlenimi bırakmayı da göze alarak, buna "elektronik neolitik" demekten yana.

Türkçeye “Cilalı Taş Devri” olarak çevrilen “Neolitik”, aslında insanlık tarihinde tarımın ortaya çıkmasını sağlayan devrimi ve bunun sonucu olan toprağa dayalı, çiftçi-hayvancı köylülüğün hayata hâkim olduğu dönemi tanımlar. Bu dönem, daha önce de değinildiği üzere günümüzden 10 bin yıl önce başladı ve 18. yüzyıl ortasındaki Endüstri Devrimi'ne kadar sürdü. Endüstriye dayalı yeni hayat, tarımcı köylülüğü ekonomik anlamda minimalleştirmiş, kültürel anlamda ise tasfiye etmiştir. 20. yüzyılın ortasından itibaren de endüstriyel yaşam daha radikal bir evreye, elektronik devrimi aşamasına geçti. Çağımız, elektronik çağı. Elektron taneciklerinden saçılan “nimet”ler her yanımızı kaplamış durumda.

Türkiye, Cumhuriyet'in başında hâlâ “Neolitik"teydi. Bir kaç on yılda Neolitik'ten Endüstri'ye, oradan elektroniğe uzanmayı ya da koşmayı bırakın, sıçramaya kalkıştı. Ama olmadı. Ne geleneksel köylülük tam bitti ne de modern, endüstriyel kentlilik tam hayata geçti. Aşınmış, bozulmuş deformasyona uğramış, ama tükenmemiş bir geleneksellikle özümsenememiş, kökleşememiş ve güdük bir modernlik arasında, bir de “postmodern-elektronik küresellik” aşamasını tecrübe etmeye çalışıyoruz.

Geleneği de modernliği de postmodernliği de böylesine iç-içe, koyun-koyuna, kucak-kucağa yaşayan bu tuhaf memleketin kadınlık panoraması da yukarıda anlatıldığı gibi işte.

“Elektronik neolitik”te kadın olmak, böyle bir şey!..

Yukarıdaki deneme yazısını okuyunuz. Sırasıyla aşağıdaki sırayı takip ederek belirtilen yönergeleri yapınız.

1. **İlk olarak “Argümanı ve Diğer Materyali Ayırt Etme Formu” nu doldurunuz.**
2. **Ardından “Yazılı Metni Değerlendirme Formu”nu kullanarak analiz ediniz. (Bu formu doldururken “Açıklama” kısmına gerekli açıklamaları yapmaya, kanıt ve örnekler sunmaya dikkat ediniz!!)**
3. **Kendi belirleyeceğiniz bir ölçüt (örn. dil, bakış açısı, ifade gücü, ikna etme özgünlük vb.) temelinde yazıyı değerlendiren en az bir paragraflık bir yazı yazınız. (Yazınızı kurgularken belirlediğiniz ölçütü sürekli kullanmaya dikkat ediniz!)**

ARGÜMANI ve DİĞER MATERYALİ AYIRT ETME FORMU
1. Yazarın argümanı (ileri sürdüğü tezi) nedir?
2. Yazarın argümanını (ileri sürdüğü tezi) desteklemek için hangi kanıt ve gerekçelere yer vermiştir?
3. Yazıda farklı bakış açılarına yer verilmiş midir? Bu bakış açıları nelerdir?
4. Yazının"Giriş" kısmı ile ilgili bilgi veriniz?
5. Yazıda tanıma yer verilmiş midir? Yer verilmişse bu tanımlar nelerdir?
6. Yazarın ele aldığı açıklama ve çıkarsamalara iki örnek veriniz?
7. Yazar, özet bilgi verdi mi? Bu özet bilgiler nelerdi? Örnek vererek yanıtlayınız.
8. Yazıda arkaplan bilgisi var mı? Varsa neyle ilgilidir?

EK 10'un Devamı

YAZILI METNİ DEĞERLENDİRME FORMU		
Kriter	**Evet/ Hayır**	**Açıklama**
1.Yazarın konuya ilişkin ele aldığı bakış açısı açıktır.		3 Puan
2.Yazarın bakış açısını dayandırdığı sebepler açıktır.		3 Puan
3.Yazarın ele aldığı sonuç açıktır ve kanıta dayalıdır.		3 Puan
4. Sebepler, akıl yürütme dizisi olarak mantıksal bir düzende sunulmuştur.		3 Puan
5.Argüman, takibi kolay ve etkin yapılandırılmıştır.		3 Puan
6.Sebepler birbiriyle ve sonuçla açık biçimde ilişkilendirilmiştir.		3 Puan
7.Metnin tamamı ele alınan sorunla ilgilidir.		3 Puan
8. Temel sebepler ve anahtar kavramlar okuyucuya açık biçimde sunulmuştur.		3 Puan
9.Yazar argümanını güçlendirmek için farklı araştırmaları destekleyici kanıt olarak etkin kullanmıştır.		3 Puan
10.Yazar başka kişilerin, özellikle kendisiyle karşıt olan bakış açılarını akla dayalı biçimde değerlendirmiş midir?		3 Puan
11.Yazar diğer kişilerin düşüncelerine yer verdiğinde kaynak gösterdi mi?		3 Puan
12.Yazar, metnin sonunda kaynakçaya yer vermiş mi?		3 Puan
13. Yazar gereksiz açıklamalara yer vermemiştir.		3 Puan
14.Yazı herhangi bir tutarsızlık içeriyor mu?		3 Puan
15. Yazarın kişisel inanç ya da ilgileri argümanı fazlaca etkiliyor mu?		3 Puan

"Memleketimden Kadın Manzaraları" Çalışma Kağıdı Derecelendirilmiş Puanlama Rubriği

No	**Değerlendirme Kriterleri**	**Puan**
1.	Değerlendirme için kriter belirlemek: değer ve standartları açıklığa kavuşturmak	15X3= 45 Puan
2.	Açık kriterler belirleyerek bunları sürekli kullanabilmek	10 Puan
3.	Yazılı bir metni, kullandığı kriterleri belirleyerek değerlendirebilmek	15 Puan
4.	Argüman, açıklama ve görüşleri analiz etmek ya da değerlendirmek	30 Puan

EK 11. YARI YAPILANDIRILMIŞ GRUP TARTIŞMA FORMU

Tartışma No.	Tartışma Soruları
1. Tartışma Oturumu ***Mülteci Sorunu***	1. Döngü: *Ses Döngüsü 1*: **Türkiye'nin yakın dönemli mülteci hareketliliği hakkında bakış açınızı betimlemenizi istesem neler söylemek istersiniz**? (Düşünme süresi 3 dk) **SONDA:** **Mülteci hareketliliğini Türkiye için olumlu ve olumsuz hangi sonuçları beraberinde getirdi?** **2.**Döngü: *Ses Döngüsü 2*: İlk turda konuşan arkadaşlarından birini belirle; "**O kişinin söylediklerinde argüman var mıydı? Kanıtı neydi**? **Bu konuşmacının bakış açısını yakalayabildin mi? Sence bu bakış açısını ortaya koymasının altında nasıl sebepler olabilir**?" (Konuşmacı kendi fikilerine değinmeyecek). 3. Döngü: *Yanıt Döngüsü 1*: **"Mülteci hareketliliğine; mülteciler ve yerel halk, uluslararası kamuoyu ve göç ettikleri ülkeler perspektifinden baktığınızda neler söyleyebilirsiniz?"** sorusu yöneltilir. İlk konuşmacıdan sonra ikinci konuşmacı görüşünü belirtmeye başlarken önceki konuşmacının yorumlarına işaret eden bir başlangıç noktası oluşturur. Önceki konuşmacının görüşüyle uyuşması ya da aksi yönde olması konuşmacıya bağlıdır. **SONDA:** **Mülteci hareketliliği yerel halk açısından hangi sonuçları beraberinde getirdi? Mülteciler açısından ülkemize gelmeleri onlar için hangi sonuçları beraberinde getirdi?** 4. Döngü: *Yanıt Döngüsü 2: Açık tartışma*: Har katılımcının yanıtlaması için yöneltilecek sorular: **"Sizden önce konuşan arkadaşınızın konuya neden bu şekilde baktığı hakkında neler söyleyebilirsiniz?" Yapılan konuşmalarda sizin için yeni bir bakış açısı/ açıklama oldu mu?** Sizin için en karmaşık nokta neydi?
2. Tartışma Oturumu ***Kadın Sorunu***	1. Döngü: *Ses Döngüsü 1*: Simone de Beauvoir'a göre "**Kadın doğulmaz, kadın olunur". Bu konuda sizin teziniz nedir? Neden bu şekilde düşündüğünüzü açıklar mısınız?** **SONDA: Kanıt ve gerekçeleriniz nelerdir? Farklı görüşleri dikkate aldığınızı düşünüyor musunuz?** 2. Döngü: *Ses Döngüsü 2*: İlk turda konuşan arkadaşlarından birini belirle; "**O kişinin söylediklerinde argüman var mıydı? Kanıtı neydi**? **Bu konuşmacının bakış açısını yakalayabildin mi? Sence bu bakış açısını ortaya koymasının altında nasıl sebepler olabilir**?" (Konuşmacı kendi fikirlerine değinmeyecek). 3. Döngü: *Yanıt Döngüsü 1*: **"Kadın sorununu farklı boyutlarda değerlendirmenizi istesem neler söylemek istersiniz?** sorusu yöneltilir. İlk konuşmacıdan sonra ikinci konuşmacı görüşünü belirtmeye başlarken önceki

	konuşmacının yorumlarına işaret eden bir başlangıç noktası oluşturur. Önceki konuşmacının görüşüyle uyuşması ya da aksi yönde olması konuşmacıya bağlıdır. **SONDA:** **Yoksulluk ekseninde kadınlar ne gibi sorunlarla karşılaşıyorlar?** **Eğitim ekseninde kadınlar ne gibi sorunlarla karşılaşıyorlar?** **Sağlık ekseninde kadınlar ne gibi sorunlarla karşılaşıyorlar?** 4. Döngü: *Yanıt Döngüsü 2: Açık tartışma*: Har katılımcının yanıtlaması için yöneltilecek sorular: **"Sizden önce konuşan arkadaşınızın konuya neden bu şekilde baktığı hakkında neler söyleyebilirsiniz?" Yapılan konuşmalarda sizin için yeni bir bakış açısı/ açıklama oldu mu?** Sizin için en karmaşık nokta neydi?
3. Tartışma Oturumu ***Kadına Yönelik Şiddet Sorunu***	1. Döngü: *Ses Döngüsü 1*: **Türkiye'de kadına yönelik şiddetle ilgili sizin görüşünüz nedir? Bu konuda sizin teziniz nedir?** **SONDA: Kanıt ve gerekçeleriniz nelerdir? Farklı görüşleri dikkate aldığınızı düşünüyor musunuz?** 2. Döngü: *Ses Döngüsü 2*: İlk turda konuşan arkadaşlarından birini belirle; "**O kişinin söylediklerinde argüman var mıydı? Kanıtı neydi**? **Bu konuşmacının bakış açısını yakalayabildin mi? Sence bu bakış açısını ortaya koymasının altında nasıl sebepler olabilir**?" (Konuşmacı kendi fikirlerine değinmeyecek). 3. Döngü: *Yanıt Döngüsü 1*: **"Kadına yönelik şiddetin önlenmesi için çözüm önerileriniz nelerdir? Bu konuda neyin değişmesi gerekir?"** sorusu yöneltilir. İlk konuşmacıdan sonra ikinci konuşmacı görüşünü belirtmeye başlarken önceki konuşmacının yorumlarına işaret eden bir başlangıç noktası oluşturur. Önceki konuşmacının görüşüyle uyuşması ya da aksi yönde olması konuşmacıya bağlıdır. **SONDA: Size göre ailenin dirlik ve düzeni adına erkek zaman zaman şiddete başvurabilir mi? Neden?** 4. Döngü: *Yanıt Döngüsü 2: Açık tartışma*: Har katılımcının yanıtlaması için yöneltilecek sorular: **"Sizden önce konuşan arkadaşınızın konuya neden bu şekilde baktığı hakkında neler söyleyebilirsiniz?" Yapılan konuşmalarda sizin için yeni bir bakış açısı/ açıklama oldu mu?** Sizin için en karmaşık nokta neydi?