

**T.C.
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**KONU VE BECERİ TEMELLİ ELEŞTİREL DÜŞÜNME
ÖĞRETİMİNİN ÖĞRETMEN ADAYLARININ ELEŞTİREL DÜŞÜNME
EĞİLİMİ VE DÜZEYİNE ETKİSİ**

Birsel AYBEK

DANIŞMAN:Yard. Doç. Dr. Ahmet DOĞANAY

DOKTORA TEZİ

ADANA-2006

ÖZET

KONU VE BECERİ TEMELLİ ELEŞTİREL DÜŞÜNME ÖĞRETİMİNİN ÖĞRETMEN ADAYLARININ ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİMİ VE DÜZEYİNE ETKİSİ

Birsel AYBEK

Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Danışman: Yard. Doç.Dr. Ahmet DOĞANAY
Eylül 2006, 250 sayfa

Bu çalışmada, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve düzeyine Edward De Bono'nun beceri temelli Cort1 düşünme programı ve Sosyal Bilgiler Öğretimi dersinde konu temelli bir yaklaşımla öğretilecek eleştirel düşünme programının etkisi araştırılmıştır. Araştırma, deneysel araştırma modellerinden biri olan ön test-son test kontrol gruplu deneme modeline göre desenlenmiştir. Çalışmada gruplar iki deney ve bir kontrol grubu desenine göre oluşturulmuştur. Araştırmacı deney gruplarının derslerine girmiştir.

Araştırma, 2004-2005 öğretim yılı Bahar döneminde Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Deney-1 grubunda 22, Deney-2 grubunda 27, Kontrol grubunda ise 27 öğrenci olmak üzere, toplam 76 öğrenci çalışma grubunda yer almıştır. Gruplar; California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (CCTDI) ve Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Yazılı Testi (E-WCTET) ön test sonuçları ile Kişisel Bilgi Formu sonuçları dikkate alınarak eşitlenmiştir.

Araştırma sürecinde elde edilen veriler, SPSS 10.0 istatistik paket programı aracılığıyla çözümlenmiştir. Verilerin aritmetik ortalamaları, standart sapmaları betimsel olarak verildikten sonra, tek yönlü varyans analizleri (Anova) ve kovaryans analizleri (Ancova) yapılmıştır.

Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar aşağıdaki gibi özetlenebilir:

1. Edward De Bono'nun beceri temelli Cort1 düşünme programı uygulanan birinci deney grubu, konu temelli eleştirel düşünme programı uygulanan ikinci deney grubu ve kontrol grubunun California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (CCTDI) ön test puanları kontrol edildiğinde son test puanları açısından;

- a) Deney grupları ve kontrol grubu arasında deney grupları lehine anlamlı bir fark bulunmuştur
- b) Deney grupları arasında, Deney-1 grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur

2. Edward De Bono'nun beceri temelli Cort1 düşünme programı uygulanan birinci deney grubu, konu temelli eleştirel düşünme programı uygulanan ikinci deney grubu ve kontrol grubunun Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Yazılı Testi (E-WCTET) ön test puanları kontrol edildiğinde son test puanları açısından;

- a) Deney grupları ve kontrol grubu arasında deney grupları lehine anlamlı bir fark bulunmuştur
- b) Deney grupları arasında, Deney -1 grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur

3. Deney gruplarındaki öğrencilerin California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ve Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Yazılı Testi'nden aldıkları puanlar ile akademik başarıları arasında bir ilişki bulunamamıştır.

4. California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ile Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Yazılı Testi ön test puanları arasında düşük ve anlamlı olmayan bir ilişki bulunurken, son test puanları arasında orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

5. Araştırma sonunda, Deney-1 grubundaki öğrencilerin uygulamadan önce eleştirel düşünmeyi daha dar bir kapsamda ele alırken, uygulama sonrasında bu kavramı daha geniş ve farklı boyutları ile ayrıca, daha bilimsel bir yaklaşımla ele aldıkları saptanmıştır. Aynı zamanda bu gruptaki öğrencilerin özellikle Cort1 düşünme programındaki becerileri de içerecek şekilde eleştirel düşünme kavramını açıkladıkları belirlenmiştir. Konu temelli programın uygulandığı Deney-2 grubundaki öğrencilerin ise, uygulamadan sonra da eleştirel düşünmeyi genel olarak uygulama yapılmadan önceki şekilde algıladıkları bir başka deyişle eleştirel düşünme kavramına ilişkin algılarında çok fazla bir değişiklik olmadığı görülmüştür.

6. Araştırma sonunda, Cort1 düşünme programının uygulandığı Deney-1 grubundaki öğrencilerin genel olarak derste yapılan eleştirel düşünme etkinliklerine karşı olumlu düşüncelere sahip oldukları, bu derste kazandırılmaya çalışılan eleştirel düşünme becerilerinin tüm öğretmenlere kazandırılması gerektiği ve bu becerilerin aynı zamanda günlük yaşamda da önemli olduğu konusunda ortak bir fikre sahip oldukları saptanmıştır. Konu temelli eleştirel düşünme programının uygulandığı Deney-2 grubundaki öğrencilerin ise hemen hemen

hepsinin başlangıçta, kendilerine dersle ilgili fazla sorumluluk yüklenmesinden dolayı dersin işleniş yönteminden çok memnun olmadıkları ancak, zamanla bu sorumluluklar sayesinde konuyu daha iyi ve ezberden uzak bir öğretim ortamında öğrendiklerini gördükleri zaman dersin işlenişine yönelik olumlu düşünceler içerisine girdikleri, derse aktif olarak ve zevk alarak katıldıkları görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Düşünme, Eleştirel düşünme, Eleştirel düşünmeye yönelik tutum, Eleştirel düşünmeye yönelik tutum ölçeği, Sosyal bilgiler, Vatandaşlık eğitimi.

ABSTRACT**THE EFFECT OF CONTENT AND SKILL BASED CRITICAL THINKING
TEACHING ON PROSPECTIVE TEACHERS' DISPOSITION AND LEVEL IN
CRITICAL THINKING****Birsel AYBEK****PhD. Dissertation, Department of Educational Sciences****Supervisor: Asst. Prof. Dr. Ahmet DOĞANAY****September 2006, 250 pages**

This study investigated the effects of teaching with Edward De Bono's skill based Cort1 thinking programme and teaching with content based critical thinking programme in social studies subject on prospective teachers' critical thinking disposition and level .

The research was designed as an experimental pre-test/post-test control group design. There were two experiments and one control group in the research. Total of 76 students participated voluntarily to the study. There were 22 students in first experimental group, 27 students in second experimental group, 27 students in control group. Groups are equalized on the basis of pre-test results of California Critical Thinking Disposition Inventory, Ennis-Weir Critical Thinking Essay Test and Personal Information Forms. Edward De Bono's skill based Cort1 critical thinking programme was applied to the experimental group one; content based critical thinking programme was applied to the experimental group two.

SPSS 10.0 is used as statistic software package to analyze data. First the data was analyzed by using descriptive statistics such as mean and standart deviation, then they were analyzed inferentially by using one-way anova and covariance techniques.

The result of this study:

1. Covariating pre-test results for the post-test results of California Critical Thinking Disposition Inventory, the research results shows:
 - a. Significant results are found among experimental groups and control group in favor of experimental groups.
 - b. Skill based experiment group one was significantly better than the content-based experiment group two.
2. Covariating pre-test results for the post-test results of Ennis-Weir Critical Thinking Essay Test, the research results shows:

- a. Significant results are found among experimental groups and control group in favor of experimental groups.
 - b. Skill based experiment group one was significantly better than the content-based experiment group two.
3. There is no correlation between the academic achievement level and score of California Critical Thinking Disposition Inventory, Ennis-Weir Critical Thinking Essay Test of experimental groups.
4. Low but statistically insignificant correlation found in pre-test scores of California Critical Thinking Disposition Inventory and Ennis-Weir Critical Thinking Essay Test of experimental groups. Correlation in post-test between these two test was significant.
5. Cort skill-based experiment group one have a limited understanding of critical thinking before treatment; however, the development of more scientific and wider perspectives towards critical thinking in this group is observed after treatment. In the mean time, these students defined the concept of critical thinking as in Cort1 programme after the treatment. However, it is found that students in the content-based experiment group two defined the concept of critical thinking after the treatment as before the treatment. Another word, there was not much change in their perception of critical thinking.
6. It is observed that most of the students in skill-based Cort1 thinking experiment group one have positive ideas toward critical thinking activities done in the classroom. They stated the importance of critical thinking skills in daily life as well as the necessity of teaching these skills to each prospective teachers. Most of the students in content-based experiment group two stated that they did not like the teaching method since it leaves the students with too much responsibilities at the beginning of semestre; however, when they realized that they were learning better without memorizing the subject because of these responsibilities, they participated interactively and enjoyed the time in the classroom.

Keywords: Thinking, critical thinking, attitude toward critical thinking, attitude scale toward critical thinking, social studies, civic education.

ÖNSÖZ

Toplum ve insan ilişkileri açısından, toplumsal, kültürel ve ekonomik kalkınmanın temel etkenlerinden biri olarak kabul edilen eğitimin genel amacı, bireylerin içinde yaşadıkları topluma sağlıklı bir şekilde uyum sağlamalarına yardım etmektir. Bu yönüyle de eğitim hem çevresini etkilemekte hem de çevresinden etkilenerek sürekli gelişmektedir. 21. yüzyıl eğitimi, esneklik, kendi kendine öğrenme, olaylara geniş bir açıdan bakabilme, eleştirel düşünebilme ve yaratıcı problem çözme yeterliliğine sahip vatandaşlar gerektirmektedir.

Nitekim, günümüzde çağdaş eğitim sistemlerinin amaçlarına bakıldığında, en önemli amaçlardan birisinin, özgür, bilimsel ve eleştirel düşünebilen insan haklarına saygılı, üretici ve çağdaş insanlar yetiştirmek olduğu söylenebilir. Bir başka deyişle demokratik bilgi ve becerilere sahip vatandaşlar yetiştirmektir. Yukarıdaki çağdaş eğitim sistemlerinin amaçlarına bakıldığında, bu amaçlardan özellikle demokrasinin temelini oluşturması açısından en önemlisinin “eleştirel düşünme” olduğu görülmektedir. Günümüzde artık bütün eğitimciler eleştirel düşünebilen insanlara sahip toplumların çağın gerisinde kalmaya mahkum oldukları ve bu toplumların ilerleyemeyeceği konusunda aynı düşünceyi paylaşmaktadır.

Ülkemizde eğitim sisteminin yukarıdaki çağdaş amaçlara, özellikle de eleştirel düşünmeye sahip bireyler yetiştirme amacına ulaşmasını sağlayan en önemli ders ilköğretim programı içinde yer alan “Sosyal Bilgiler” dersidir. Program içerisindeki bu dersler ile özellikle bağımsız düşünebilen, eleştirebilen sorumluluk sahibi vatandaşlar yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. Ancak, gerek bu dersin gerekse genel olarak eğitim sistemlerinin yukarıdaki amaçları yerine getirebilmesi ve özellikle eleştirel düşünebilen öğrenciler yetiştirebilmesi için, öncelikle bu dersleri veren öğretmenlerin hizmet öncesinde bu amaçlara yönelik olarak yetiştirilmesi gerekmektedir. Çünkü, bir eğitim sisteminde yapılan yenilikler ancak öğretmenlerle yaşama geçirilebilir. Programlar ne kadar iyi yapılırsa yapılsın, öğrenme ortamları ne kadar iyi düzenlenirse düzenlensin, iyi nitelikli öğretmenler yetiştirilmediği müddetçe yapılan bütün yatırımlar ve çabalar boşunadır. Bu doğrultuda, ülkemiz koşullarında Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve düzeyine Edward De Bono'nun beceri temelli Cort1 düşünme programı ve Sosyal Bilgiler Öğretimi dersinde konu temelli bir yaklaşımla öğretilecek eleştirel düşünme programının etkisini inceleyen bu araştırmanın yapılmasına ihtiyaç duyulmuştur. Araştırma, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda okuyan ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Araştırmada, Deney-1 grubu olan dördüncü sınıf öğrencilerine “Eleştirel Düşünme Dersinde”

Edward De Bono'nun beceri temelli Cort1 düşünme programı, Deney-2 grubu olan üçüncü sınıf öğrencilerine “Sosyal Bilgiler Öğretimi Dersinde” konu temelli eleştirel düşünme programı uygulanmıştır. Kontrol grubu olan üçüncü sınıf öğrencilerine ise herhangi bir uygulama yapılmadan sadece ölçme araçları uygulanmıştır.

Araştırma sürecinin planlanması, uygulanması ve raporlaştırılması aşamalarında bir çok kişinin katkıları olmuştur. Bu kişilerden öncelikle, lisans öğrencilik yıllarımdan başlayarak günümüze kadar gerek akademik gerekse diğer bütün konularda bana emeği geçen, benden yardımlarını esirgemeyen çok değerli hocam sayın Yrd. Doç. Dr. Ahmet DOĞANAY'a , California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği'ni kullanma konusunda bana yol gösteren Yrd. Doç. Dr. Doğan Kökdemir'e, araştırmanın istatistikleri konusunda sürekli fikirlerinden yararlandığım Yrd. Doç. Dr. Sebahattin ÇAM'a özellikle teşekkür ederim.

Ayrıca, araştırma sürecinin tüm aşamalarında manevi desteğini gördüğüm ve sürekli olarak yaşama karşı olumlu bakış açısını kendime örnek aldığım hocam sayın Prof. Dr. Adil TÜRKOĞLU' na, desteklerinden dolayı Prof. Dr. Banu İNANÇ' a, Yrd. Doç. Dr. Mahinur Coşkun KARATAŞ'a , Yrd.Doç.Dr.Songül TÜMKAYA'ya, çalışmam boyunca bana sabır ve anlayış gösteren ve sürekli beni motive eden sevgili arkadaşım Öğrt.Gör.Dr. Metehan ÇELİK'e, araştırmanın çalışma grubunu oluşturan 2004-2005 öğretim yılı Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerine, Ç.Ü. Araştırma Fonu Saymanlığı'na (EF.2003.D3), Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü çalışanlarına ve ismini sayamadığım emeği geçen herkese teşekkür ederim.

Son olarak bugünlere gelmemi sağlayan, bana daima destek olan ve onlara zaman ayıramadığım için bana sürekli sabır gösteren aileme ve özellikle annem Sultan AYBEK'e sonsuz teşekkürler ve sevgilerimi sunuyorum.

Birsel AYBEK

Eylül, 2006

İÇİNDEKİLER

Sayfa

Türkçe Özet.....	i
İngilizce Özet.....	iv
Önsöz.....	vi
Tablolar Listesi.....	xii
Şekiller Listesi.....	xiv
Ekler Listesi.....	xv

BÖLÜM I

GİRİŞ.....	1
1.1.Problem Durumu.....	4
1.2.Araştırmanın Amacı.....	13
1.3. Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi.....	13
1.4.Sayıtlılar.....	14
1.5.Sınırlılıklar.....	15
1.6.Kısaltmalar.....	15

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	16
2.1. Kuramsal Açıklamalar.....	16
2.1.1.Demokrasi Vatandaşlık Bilinci ve Eğitim.....	16
2.1.2.Düşünme ve Eleştirel Düşünme Nedir?.....	20
2.1.3.Eleştirel Düşünmeyi Etkileyen Faktörler.....	29
2.1.3.1.Kalıtımsal Faktörler.....	30
2.1.3.2.Çevresel Faktörler.....	31
2.1.4. Eğitimde Eleştirel Düşünme ve Öğretmen.....	37

2.1.5. Eleştirel Düşünmeyi Gerekli Kılan Nedenler?.....	42
2.1.6. Eleştirel Düşünmenin Beceri ve Konu Temelli Olarak Öğretilmesi.....	44
2.1.7. Altı Şapkalı Düşünme Tekniği.....	55
2.1.8. Cort Düşünme Programı.....	56
2.1.9. Eleştirel Düşünmeyi Ölçmeye Yönelik Araçlar.....	59
2.2. İlgili Araştırmalar.....	61
2.2.1. Eleştirel Düşünme İle İlgili Yapılan Çalışmalar.....	61
2.2.1.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar.....	61
2.2.1.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar.....	70
2.2.2. Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi İle İlgili Yapılan Çalışmalar.....	74
2.2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar.....	74
2.2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar.....	79
2.3. Araştırmaların Değerlendirilmesi.....	85

BÖLÜM III

YÖNTEM.....	88
3.1. Araştırma Modeli.....	88
3.2. Çalışma Grubu.....	89
3.2.1. Grupların California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Ön Test Toplam Puanlarına İlişkin Bulgular.....	91
3.2.2. Grupların Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Yazılı Testi Ön Test Toplam Puanlarına İlişkin Bulgular.....	92
3.2.3. Kişisel Bilgiler.....	93
3.2.3.1. Cinsiyet.....	93
3.2.3.2. Yaş.....	94
3.2.3.3. Anne Eğitim Düzeyi.....	95
3.2.3.4. Baba Eğitim Düzeyi.....	95
3.2.3.5. Ailenin Yapısı.....	96
3.2.3.6. Ailenin Sosyo-ekonomik Düzeyi.....	97
3.2.3.7. Öğrencilerin Katıldığı Etkinlikler.....	98
3.2.3.8. Öğrenciyi Yansıtan Bireysel Özellikler.....	99
3.3. Veri Toplama Araçları.....	101

3.3.1. California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği.....	102
3.3.2. Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Yazılı Testi.....	108
3.4. Deney Gruplarında Beceri ve Konu Temelli Programların Uygulanması ve Kontrol Grubu	114
3.4.1. Beceri Temelli Programın Uygulanması.....	115
3.4.2. Konu Temelli Programın Uygulanması.....	123
3.4.3. Kontrol Grubu.....	125
3.5. Verilerin Toplanması.....	126
3.6. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması.....	128
3.6.1. Nicel Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması.....	128
3.6.2. Nitel Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması.....	129

BÖLÜM IV

BULGULAR.....	130
4.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular.....	130
4.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular.....	132
4.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular.....	134
4.4. Dördüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular.....	137
4.5. Beşinci Alt Amaca İlişkin Bulgular.....	138
4.6. Altıncı Alt Amaca İlişkin Bulgular.....	144

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM.....	148
5.1. Araştırmanın Alt Amaçlarına İlişkin Tartışma ve Yorumlar.....	148
5.1.1. Birinci ve İkinci Alt Amaca İlişkin Tartışma ve Yorumlar.....	148
5.1.2. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Tartışma ve Yorumlar.....	160
5.1.3. Dördüncü Alt Amaca İlişkin Tartışma ve Yorumlar.....	164
5.1.4. Beşinci Alt Amaca İlişkin Tartışma ve Yorumlar.....	166
5.1.5. Altıncı Alt Amaca İlişkin Tartışma ve Yorumlar.....	169

BÖLÜM VI

SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	172
6.1. Sonuçlar.....	172
6.2. Öneriler.....	174
6.2.1.Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	174
6.2.2.Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	176
KAYNAKÇA.....	178
EKLER.....	193
ÖZGEÇMİŞ.....	250

TABLOLAR LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 3.1. Araştırma Modelinin Simgesel Görünümü.....	89
Tablo 3.2. Deney Grupları ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin CCTDI Ön test Toplam Puanlarına İlişkin N, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	91
Tablo 3.3. Deney Grupları ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin CCTDI Ön test Toplam Puanlarının Varyans Analizi Sonuçları.....	91
Tablo 3.4. Deney Grupları ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin E-WCTET Ön test Toplam Puanlarına İlişkin N, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	92
Tablo 3.5. Deney Grupları ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin E-WCTET Ön test Toplam Puanlarının Varyans Analizi Sonuçları.....	93
Tablo 3.6. Deney Grupları ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı.....	94
Tablo 3.7. Deney Grupları ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Yaşa Göre Dağılımı.....	94
Tablo 3.8. Deney Grupları ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Anne Eğitim Düzeyine Göre Dağılımı.....	95
Tablo 3.9. Deney Grupları ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Baba Eğitim Düzeyine Göre Dağılımı.....	96
Tablo 3.10. Deney Grupları ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Aile Yapısına Göre Dağılımı.....	97
Tablo 3.11. Deney Grupları ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Sosyo-ekonomik Düzeylerine Göre Dağılımı.....	98
Tablo 3.12. Deney Grupları ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Katıldıkları Etkinliklere Göre Dağılımı.....	99
Tablo 3.13. Deney Grupları ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Bireysel Özelliklere Göre Dağılımı.....	100
Tablo 4.1. Deney Gruplarının ve Kontrol Grubunun CCTDI Ön test, Son testlerinden Elde Ettikleri Toplam Puanların Aritmetik Ortalama Standart Sapma, Düzeltilmiş Ortalama ve Standart Hata Değerleri.....	131

Tablo 4.1.1. Deney Gruplarının ve Kontrol Grubunun Düzeltilmiş Son Test Toplam Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları.....	131
Tablo 4.1.2. Deney Grupları ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin CCTDI Toplam Son Test Puanları Ortalamaları Arasındaki Farkların Anlamlılığına İlişkin Bonferroni Test Sonuçları.....	132
Tablo 4.2. Deney Gruplarının ve Kontrol Grubunun E-WCTET Ön test Son testlerinden Elde Ettikleri Toplam Puanların Aritmetik Ortalama Standart Sapma, Düzeltilmiş Ortalama ve Standart Hata Değerleri.....	133
Tablo 4.2.1. Deney Gruplarının ve Kontrol Grubunun Düzeltilmiş Son Test Toplam Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları.....	133
Tablo 4.2.2 Deney Grupları ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin E-WCTET Toplam Son Test Puanları Ortalamaları Arasındaki Farkların Anlamlılığına İlişkin Bonferroni Test Sonuçları.....	134
Tablo 4.3.1. Deney-1 Grubunun CCTDI Puanları İle Derslerden Alınan Notlar Arasındaki Korelasyona İlişkin Sonuçlar.....	135
Tablo 4.3.2. Deney-2 Grubunun CCTDI Puanları İle Derslerden Alınan Notlar Arasındaki Korelasyona İlişkin Sonuçlar.....	136
Tablo 4.3.3. Deney-1 Grubunun E-WCTET Puanları İle Derslerden Alınan Notlar Arasındaki Korelasyona İlişkin Sonuçlar.....	136
Tablo 4.3.4. Deney-2 Grubunun E-WCTET Puanları İle Derslerden Alınan Notlar Arasındaki Korelasyona İlişkin Sonuçlar.....	137
Tablo 4.4. California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği İle Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Yazılı Testi Arasındaki Korelasyona İlişkin Sonuçlar.....	138
Tablo 4.5. Deney-1 ve Deney-2 Grubundaki Öğrencilerin Uygulamadan Önce ve Sonra “Eleştirel Düşünme Nedir?” Sorusuna Genel Olarak Verdikleri Yanıtlar.....	139
Tablo 4.6. Deney-1 ve Deney-2 Grubundaki Öğrencilerin Dersin İşlenişine Yönelik Genel Görüşleri.....	144

ŞEKİLLER LİSTESİ**Sayfa**

Şekil 2.1. Öğretmen ve Öğrenci Merkezli Eğitimin Karşılaştırılması.....40

Şekil 2.2. Eleştirel Düşünme Ders Planını Yeniden Modelleme.....47

EKLER LİSTESİ**Sayfa**

EK 1. Beceri Temelli Eleştirel Düşünme Programının Ders Planları.....	193
EK 2. Konu Temelli Eleştirel Düşünme Programının Ders Planları.....	214
EK 3. Deney-1 Grubundaki Öğrencilerin Hazırladıkları Cort1Etkinlik Örnekleri.....	235
EK 4. Deney-1 Grubundaki Bazı Öğrencilerin Dersin İşlenmesine İlişkin Görüşleri.....	242
EK 5. Deney-2 Grubundaki Bazı Öğrencilerin Dersin İşlenmesine İlişkin Görüşleri.....	246

BÖLÜM I

GİRİŞ

Günümüzde nitelikli insanlara duyulan ihtiyaç giderek artmaktadır ve toplumların nitelikli insan güçleri de ancak nitelikli bir eğitimle sağlanabilir. Türkiye'nin çağdaş bir toplum olmak için gösterdiği çabalar incelendiğinde, bütün bu çabaların temelini eğitimin oluşturduğu görülür. Çünkü, bir ülkenin çağdaş devletler arasında sağlam bir yer edinip, bu yerini korumasında rol oynayan önemli öğelerden birisi eğitimidir. Bilgi çağı olarak nitelendirdiğimiz, 21. yüzyılda, bilim ve teknolojinin hızla ilerlemesi toplumların yapısını değiştirmekte, böylece eğitim sisteminde de diğer alanlarda olduğu gibi yenileşme zorunlu bir hale gelmektedir. Bundan dolayı da hem bireylerin hem de toplumların geleceği açısından, büyük bir önem taşıyan eğitim konusunda ilgisiz kalmayı düşünmek mümkün değildir.

Toplum ve insan ilişkileri açısından, toplumsal, kültürel ve ekonomik kalkınmanın temel etkenlerinden biri olarak kabul edilen eğitimin genel amacı, bireylerin içinde yaşadıkları topluma sağlıklı bir şekilde uyum sağlamalarına yardım etmektir. Bu yönüyle de eğitim hem çevresini etkilemekte hem de çevresinden etkilenecek şekilde sürekli gelişmektedir. 21. yüzyıl eğitimi, esneklik, kendi kendine öğrenme, olaylara geniş bir açıdan bakabilme, eleştirel düşünebilme ve yaratıcı problem çözme yeterliliğine sahip vatandaşlar gerektirmektedir. (Kepenekçi,2000).

Bu gereksinim ve değişim karşısında günümüzde eğitim sistemlerinin amaçlarına bakıldığında, en önemli amaçlardan birisinin, özgür, bilimsel ve eleştirel düşünebilen insan haklarına saygılı, üretici ve çağdaş insanlar yetiştirmek olduğu söylenebilir. Bir başka deyişle demokratik bilgi ve becerilere sahip bireyler yetiştirmektir.

“Demokrasi ve Eğitim” adlı eserinde Dewey (1996,40) “Devletin başarısı, toplumların eğitiminde yatar, demokrasiler eğitime adanmıştır” diyerek eğitim ve demokrasi arasındaki bağların bir ilişkiden öte “iç içelik” özelliği gösterdiğini belirtmiştir. Dolayısıyla demokrasiler bir yaşama biçimi, niteliği taşıdıklarından demokratik toplumlarda yaşayan bireylerin de eğitim aracılığıyla demokrasiyi ve gereklerini davranış haline dönüştürmeleri gerekmektedir.

Yine, Tezcan (1996)'a göre bugün demokratik kültürün bireylere benimsetilmesinde ve demokrasi ilkelerinin davranışa dönüştürülmesinde en büyük rol,

en önemli sosyalleştirici kurum olan okullara düşmektedir. Okul, demokratik uğraşlara bir ortam olmalı ve demokratik kurallar her çeşit okul faaliyetinde uygulama şansı bulmalıdır. İnsanlar açık biçimde ve eleştirel olarak eğitilmedikçe, onların seçtikleri temsilciler ve hükümet üyeleri de aydınlatıcı olmayacaktır. Bu nedenle, örgün eğitimde demokratik bir ortamda, oy verme, yönetim ve iş yaşamı, basın özgürlüğü, irksal çatışmalar, suç olgusu, iletişim araçlarının etkileri gibi konular tartışılmalı ve öğrencilere bu konularda bilgi verilerek onlar eleştirel düşünmeye yöneltilmelidir.

Özcan'a göre, her siyasi rejim ancak kendi ideallerine inanan vatandaşlar yetiştirerek varlığını sürdürebilir. Demokratik bir toplumun devamı da demokratik toplumsal hayata katılmak için gerekli bilgi ve becerilere sahip olan, demokratik değerlere inanan ve o değerleri günlük hayatında yaşayan vatandaşlar yetiştirmekle mümkündür. Nasıl Türk olmak için Türk kültürü bilmek, sevmek ve yaşamak gerekiyorsa, demokrat olmak için de demokrasi kültürünü bilmek, benimsemek ve yaşamak gerekmektedir. Bütün toplumlarda eğitimin, özellikle de temel eğitimin asıl amacı, çocuklara milli kültürü öğretmek onları mensubu oldukları milletin kimliğini kazanmış vatandaşlar olarak yetiştirmektir. Günümüzde demokratik toplumlarda da milli kültürün yetişen nesillere öğretilmesi gereken bir boyutu da, demokrasi kültürüdür. Bu kültürü planlı bir şekilde öğretecek en önemli kurum da okuldur (<http://www.turkiyevesiyaset.com/say19/0907.html>,2002).

Her ülke, kendi toplumunun değerini benimseyerek bireyleri eğitim yoluyla yetiştirmeyi amaçlamıştır. Bir başka deyişle, eğitim toplumu yansıtan bir süreçtir. Eğer toplumda demokratik değerler ve davranışlar yeterince ödüllendirilmiyorsa, bunlar okullarda kazandırılmadığı gibi, bir şekilde geliştirilmiş olan davranışlar da örtük kalmaya ya da sönmeye mahkumdur. O halde diyebiliriz ki, eğer bir toplum demokrasiyi yaşam biçimi olarak benimseme yolunda gelişme gösteriyorsa, okul bu tür yaşam biçiminin uygulandığı bir laboratuvar olmalı, orada demokratik davranışları geliştirici ortamlar oluşturulmalıdır (Ertürk, 1986).

Magendzo (Akt.Yeşil,2002)'a göre demokratik anlayışın bireylere kazandırılmasında ve kişilerin demokratikleştirilmesinde eğitim önemli bir rol oynar; oynamalıdır da. Okul ve toplum, bütün olarak, kişilikleri biçimlendirme sürecinin bir parçası olmalıdır. Avrupa Konseyi tarafından 21-26 Mayıs 1982 tarihinde Donaueschingen'de düzenlenen "Demokratik Değerlerin Artışında Okulun Rolü" adlı seminerde okulların demokratik değerleri oluşturmadaki ortak amaçları aşağıdaki şekilde belirtilmiştir (Büyükkaragöz ve Çivi, 1999).

- Gençleri kişisel sorumluluk ve hakları bakımından bilinçlendirmek,
- Öğrencilere demokratik kurumların işlemlerini ve özelliklerini, farklı ülkelerdeki ve farklı dönemlerdeki çeşitlilikleri ve gelişmeleri öğretmek,
- Politik hayatın farklı unsurlarını ve faktörlerini açıklamak,
- Öğrencilerin eleştirel ve analitik yeteneklerini geliştirmek,
- Öğrencileri demokratik işbirliği yapabilecek ve tartışmalara açık olabilecek şekilde yetiştirmek.

Demokrasi bir yaşam biçimi olduğundan onun olabildiğince erken yaşlarda öğrenilip benimsenmesi gerekmektedir. Demokratik eğitimin amacı ise, bağımsız, dünyaya bakışlarında sorgulayıcı ve çözümleyici olan ve yine demokrasinin kuralları ile pratiklerini derinlemesine bilen vatandaşlar yetiştirmektir.

Dedeman (1998)'a göre ise, gençlerin etkili ve katılımcı vatandaşlar olabilmelerinde eğitimin önemli bir rolü vardır. Demokratik bir toplumda varolması gereken değerleri özümsemiş, haklarının ve sorumluluklarının bilincinde olan, hukuk devleti gibi kavramların temelindeki ilke ve değerlere sahip olan ve sahip çıkabilen yurttaşlar, bunlar için gerekli olan bilgi ve becerileri içeren eğitim olanakları oluşturularak yetiştirilebilirler.

Okulların en önemli politik görevlerinden birisi, demokrasiyi benimsemiş, demokrat vatandaşlar yetiştirmektir. Demokrasinin işlemesi, eğitim düzeyi yüksek yurttaşların yetiştirilmesini gerektirir. Eğitim, bireylere hem demokrasinin öğretilmesine, hem de bireylere demokratik ortam yaratarak demokrasiyi yaşam biçimine dönüştürmesine olanak sağlayabilir (Karakütük, 2001).

Yukarıdaki açıklamalardan yola çıkarak bir halk egemenliği olarak nitelendirilebilecek olan demokrasi ile vatandaş olma arasında yakın bir ilişki olduğu söylenebilir. Çünkü, demokrasi ile insan haklarına ve özgürlüklerine saygılı, kendi ve çevresine karşı dürüst davranabilen, açık fikirli, karşı fikrin ve karşıdaki insanın saygıdeğer olduğunu içtenlikle kabul edebilen, bağımsız ve eleştirel düşünebilen, alçak gönüllü, kısaca başkalarının hak ve özgürlüklerine saygı gösterip aynı zamanda kendi hak ve özgürlüklerini kullanarak koruyabilen bireylerin yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. Demokrasi ile yetiştirilmek istenen bu özelliklerin ise, iyi bir vatandaşta bulunması gereken özellikler olduğu söylenebilir.

1.1. Problem Durumu

Aslında değişim, her zaman dünyayı etkilemiştir. Ancak 21. yy'a girerken değişimdeki hız, her yönü ile artmıştır. 21. yüzyıl teknolojide yaşanan mucizevi gelişmelerle yaşamı sosyal, kültürel, ekonomik ve hatta siyasal yönden değişime uğratacak bir potansiyeli beraberinde getirmiştir. Meydana gelen bu değişim, insan ufkunu genişletmek ihtiyacı ile karşı karşıya bırakmıştır. Geniş düşünme, hayal gücünün sınırsız kullanımı, içinde yaşadığımız dünyada hem bir sonuç hem de gereklilik olmuştur. Çünkü, değişimi yaşayan insan, geleceği tahmin etmeye ve ona uyum sağlayacak bir düşünsel hazırlığa ihtiyaç ve istek duymaktadır. Adale gücünün yerini aklın gücüne bıraktığı, yani bilgi işçiliğinin beden işçiliğinin yerini aldığı bu çağda bu hızlı düşünme uyum sağlamada eğitimin üstleneceği rol tartışılmayacak kadar açıktır (Serter, 1997).

Çünkü, insan gücü kaynaklarını yetiştirme ve yönlendirmede en etkili araç eğitimidir. Öğretmenler ise bu etkili aracın amacına ulaşmasındaki en önemli öğelerden birisini oluşturur. Bir eğitim sisteminde yapılan yenilikler ancak öğretmenlerle yaşama geçirilebilir. Programlar ne kadar iyi yapılırsa yapılsın, öğrenme ortamları ne kadar iyi düzenlenirse düzenlensin, iyi nitelikli öğretmenler yetiştirilmediği müddetçe yapılan bütün yatırımlar ve çabalar boşunadır. Hiçbir eğitim modeli, o modeli işletecek personelin niteliğinin üzerinde hizmet üretemez. Bu nedenle bir okul, ancak içindeki öğretmenler kadar iyidir (Kavcar, 1999).

Yine, Yalın, Hedges ve Özdemir (1996,7) nitelikli öğretmenlerin, eğitim sisteminin mükemmelliğine katkıda bulunacağını belirtmişlerdir. Yalın ve arkadaşları öğretim işinin de buna bağlı olduğunu savunmuşlardır. Program değiştirilebilir, daha fazla araç-gereç alınabilir, fiziki çevre yenilenebilir, okul saatleri uzatılabilir ama nitelikli öğretmenler olmadan değişiklikler istenilen etkiyi yaratamaz demişlerdir.

Günümüzde, artık okullarda beklenen en önemli görev, demokratik, yaratıcı, üretici, eleştirel ve çok yönlü düşünebilen, öğrenmeyi öğrenen, problem çözebilen, insanlara saygılı ve düşüncelere hoşgörü ile bakabilen sorumlu vatandaşlar yetiştirmektir.

Çeşitli araştırmacıların sorumlu vatandaşlığa yönelik ortaya koyduğu bazı ölçütler vardır (Evertson, 1989; Evertson ve Enemer, 1982; Akt. Ross ve Bondy, 1993).

Bu ölçütler şunlardır:

- Sorumlu vatandaşlar, demokratik bilgi ve becerilere sahip olmalıdır,

- İletişim ve sosyal becerilere sahip olmalıdır,
- Düşüncelerini ifade edebilmelidir,
- Birlikte işbirliği içinde çalışmalı ve
- Eleştirel ve problem çözme becerilerine sahip olmalıdır.

Yukarıdaki ölçütler dikkate alındığında bilgi çağı olarak nitelendirilen 21. yüzyılda eğitimin hedeflediği iyi ve etkili vatandaşlarda bulunması gereken en önemli özelliklerden birinin eleştirel düşünme becerileri olduğu söylenilebilir.

Ancak, eğitim sistemi ile eleştirel düşünebilen, sorgulayabilen bireyler yetiştirebilmek için her şeyden önce bu nitelikleri taşıyan öğretmenler yetiştirmemiz gerekmektedir. Çünkü, ezberden uzak, çağdaş öğretim yaklaşımlarının kullanıldığı, özgür ve esnek, öğrencinin kendini ifade ettiği, düşüncelerini serbestçe tartıştığı, korku ve otoritenin olmadığı bir sınıf ortamında ancak düşünebilen, sorgulayabilen bireyler yetiştirebiliriz. Böyle bir ortamı sağlayacak en önemli kişiler ise öğretmenlerdir.

Sönmez (1993)'e göre öğrenme ve öğretme ortamları, öğrencinin yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirecek şekilde düzenlenmelidir. Bunu sağlayacak en önemli kişi ise öğretmenlerdir. Öğretmen çocukların çok boyutlu düşüncelerini sağlamak için uygun strateji, yöntem ve teknikleri eğitim ortamında kullanmalıdır. Eleştirel düşünmenin oluşması için, buluş yolu, araştırma, soruşturma ve tam öğrenme stratejileri, güdümlü tartışma, örnek olay, sokratik tartışma, drama, gözlem, beyin fırtınası, problem çözme gibi teknikler eğitim ortamında işe koşulabilir. Öğrencinin kendini özgür hissettiği bir öğrenme-öğretme ortamı olmalıdır. Öğrencinin problemin farkına varmasına, onu anlayıp sınırlamasına, denenceler kurmasına ve diğer öğrencilerle birlikte çalışmasına imkan ve fırsat verilmelidir.

Yukarıda belirtilen bütün eğitimsel beklentilere rağmen, günümüzde eğitim sistemimizin birçok konuda yetersiz ve eleştirel düşünen bireyleri yetiştirmekten uzak olduğu söylenebilir. Eğitim sistemimizin, düşünen, sorgulayan bireyler yetiştirmesinde en önemli engel ise öğretim ortamında öğretmenlerin daha çok ezberci bir yaklaşıma ağırlık verip, öğrencilerdeki yaratıcılığı yok etmeleridir.

Wood (1998), gelişmemiş eğitimsiz toplumlarda ezberleme etkinliklerine daha fazla yer verildiğini ve bu etkinliklerin modern toplumlarınkinden çok daha farklı özellikler taşıdığını belirtmiştir. Wood, gelişmemiş toplumlarda ezber için, tekrar yapma, benzer nesnelere aynı kategorilere koyma gibi etkinliklere hiç yer verilmediğine değinerek, oysa öğrenilecek şeyleri çocuk için anlam taşıyan yapılar içine koymadıkça, öğrencilerin bu isteklerimizi yerine getirmeyeceğini ifade etmiştir.

Titiz (1996)'e göre, ülkemizde ilköğretimden üniversiteye kadar eğitimin her kademesinde eğitim ezberle dayanmaktadır. Ezber, bir şeyin değişmezliğine olan inançtır ve ezberde tek doğru ve gerçek vardır. Ezberle dayalı yöntemlere alışmış kişiler için zihin yorulması bir yana, durması söz konusudur. Onlar, kendilerine öğretilen kalıpların dışına çıkılamayacağı yolunda koşullandırılmışlardır. Ezbercilik, eleştirel düşünmeyi, yaratıcılığı yok eder ve bireyin aklını birilerine emanet eder. Ezberle yetişen insanlar, tek tip vatandaş profili oluştururlar ve bu tip insanlar merak, araştırma, eleştirme vb. özellikleri kaybetmişlerdir.

Kuzgun (2001), eğitim sistemimizin, öğrenciyi ezberlemeye zorunlu kıldığını, öğrenciyi öğretmene aşırı derecede bağımlı hale getirdiğini, düşünme, sorgulama, akli kullanma güçlerini engellediğini belirtmiştir. Kuzgun'a göre, ezberle dayanan eğitim bir anlamda ucuza getirilen eğitimidir. Ancak, sonuçları dikkate alındığında bu ucuz eğitimin kalıcı etkilerinin aslında çok pahalı olduğu gözden kaçmaktadır. Çünkü, yeni yüzyılın insanı kendi aklını kullanabilen insan olmalıdır. Bunu sağlamak için de, öğretim ortamında öğretmenlerin, öğrencilerin akıl yürütecek yöntemleri yaygın biçimde kullanması gerekir.

İpşiroğlu'na göre, bugün ilköğretimden üniversiteye kadar uzanan bir eğitim çıkmazı içindeyiz. Bu çıkmazın temelini oluşturan üç önemli nokta vardır. Bunlardan birincisi, otoriter bir eğitim sisteminin olmasıdır. Yani, otoriter davranışın zamanla bizim doğal parçamız haline gelip, onu içselleştirmemizdir. İkincisi, geleneklerdir, gelenekler çağdaş yaşam biçimiyle çakıştığı anda bireyin kendisini bulmasında büyük engel oluşturabilirler. Geleneksel eğitim sistemi yeniden planlanmaya karşı olan otoriter ve tutucu yaklaşımıyla bu engeli aşılması neredeyse olanaksız bir dağa dönüştürür. Üçüncüsü ise, bugünkü eğitim anlayışının eleştirel ve özgür düşünmeye karşı ezberci ve kalıplaşmış bir yaklaşımı benimsemesidir. Bunun için de okullar ve üniversiteler sayıları günden güne çoğalan eğitim ve öğretim fabrikalarına dönüştürülmüştür. Bu fabrikalarda, soru sormayan, düşünmeyen, her şeye "evet" diyen konserve çocuklar yetiştirilmektedir (1993).

Uzunoğlu (1997), eğitim sistemimizde öğretmenin daha çok aktarma yoluyla öğretim yaptığını, programın çok fazla yüklü olduğunu ve öğrenciyi ezberle yönelttiğini belirtmiştir. Uzunoğlu'na göre, aslında ders konularının içeriği temelde ilgili dallardaki düşünce biçiminden başka bir şey değildir. Fakat, bugün çoğu öğretmen ve öğrenci ders konularına bir düşünce sistemi olarak yaklaşmaktan çok, ders konularını sadece bir dizi bilgi parçasının rutin olarak peş peşe sıralandığı ve bunların ancak ezberlenerek

öğrenilebileceği yaklaşımını benimsemektedir. Derslere bu şekilde yüzeysel yaklaşım sonuçta entelektüel büyüme ve gelişmeyi engellemekte, verilen eğitim de kısa süreli ve yüzeysel olmaktadır. Çünkü, bir konuyu öğrenmek için, o konunun bölümleri arasındaki bağlantıları ve ilişkileri ortaya çıkarmak, yani akıl yürütmek ve düşünmek gerekmektedir.

Fındıkçı (1988) ise, okullarda verilen eğitimin daha çok yakınsak düşünmenin gelişimine yardımcı olduğunu belirterek, sınavlarda öğretilen bilgilerin aynısının sorulması ve bu yapıldığı zaman yüksek notlar verilmesi, öğrencinin öğrendiklerine kendisinden bir şey eklemesini ve bu bilgileri geliştirmesini engellemektedir.

Glasser, öğretmenlerin çocukların, okullarda beyinlerini ilgi yada düşüncelerini açıklamak veya sorunlarını çözmek yerine ezberlemek için kullandıklarını ve düşünmenin ezberlemekten daha değersiz olduğunu belirtmiştir. Glasser'e göre başarılı bir şekilde düşünmeyi öğrenen çocuklar için düşünmekten ezberlemeye geçiş şeklindeki değişiklik bir şok yaratmaktadır. Daha da kötüsü, ezberlenmesi istenilen şeylerin çoğunun onların dünyası ile ilgili olmamasıdır. Ezber, başarılı olan öğrencileri sıkarken başarısız öğrencileri de sıkıntı ve eziyete sokarak zamanla öğrencilerin iç motivasyonunu yok eder (1999).

Yine, Carl Roger'in (Akt.Ataman,1993,108)'da 1972'de belirttiği ve hala geçerliliğini koruyan "eğitim, bağımsız düşünen, yaratıcı ve özgür olmaktan çok, tutucu kalıplaşmış bireyler yetiştirmektedir" şeklindeki ifadesi de yukarıdaki ezbere yönelik düşünceleri destekler niteliktedir.

Yukarıda anlatılanlar özetlendiğinde günümüzde eğitim sistemi içerisinde yetiştirilen öğrencilere baktığımızda genelde sorgulamayan, irdelemeyen, dolayısıyla da yeni bir şeyler üretemeyecek şekilde yetiştirildikleri söylenebilir. İlköğretimden başlayarak, öğretmenler öğrencilere bazı bilgiler verir, fakat bilgilerin ne işe yaradığı, nerede ve nasıl kullanılacağı veya neden böyle olduğu hakkında bilgi vermezler. Oysa bilgi üretiminin yapılabilmesi için, varolanların geçerliliklerinin ve doğruluklarının sorgulanması gerekir. Bunun için de öğretmenin öğrencilere bilgiyi yorumlamayı, eleştirmeyi öğretmesi gerekir. Ancak, öğretmenlerin bunu yapabilmeleri için öncelikle kendilerinin bu alanda yeterli bilgi ve beceriye sahip olması ve bunun için de gerek hizmet öncesi, gerekse hizmet sonrasında bu bilgi ve becerilere yönelik olarak yetiştirilmesi, geliştirilmesi gerekmektedir.

Nitekim, Demirci (2002)'ye göre öğrencinin eleştirel düşünmeyi öğrenmesi, öğretmenin bu konuda eğitilmiş olmasına bağlıdır. Eleştirel düşünmenin faydaları her

yönüyle belirlenmeli ve öğretmenlere öğretilmelidir. Öğretmen soru sorarak öğrencilerin konuyu yeniden değerlendirmelerine yardımcı olur. Burada, amacı doğru cevaba ulaşmak değil, eleştirel düşünmeyi kolaylaştırmaktır. Öğretmen, soru sorarken öğrencisinin gözünü korkutmaktan kaçınmalı ve düşüncelerini sağlıklı bir şekilde ifade etmelerine yardımcı olmalıdır. Sınıf ortamı tartışmaya, eleştirmeye, sorgulamaya uygun olmalıdır.

Ashton, okulların eleştirel düşünen bireyler yetiştirme amacının önündeki en büyük engelin, öğretmenlerin eleştirel düşünme bilgi ve becerisinden yoksun olması, olduğunu belirtmiştir. Ashton'a göre, bu engelin aşılması için, öğretmenlerin uzun dönem içerisinde gerek hizmet öncesi, gerekse hizmetleri sırasında eleştirel düşünme alanında yetiştirilmesi gerekir ve bunun için de öğretmenlere çeşitli kurum ve kuruluşlar tarafından gerekli destek sağlanmalıdır (1988).

Wilks (1995)'e göre okulların, iyi sorgulayan, daha fazla katılımcı olan, tartışmalara daha açık olan, tahminleri ve öncelikleri belirleyen, alternatifler arayan, çeşitli görüşlerden anlam çıkaran öğrenciler yetiştirilebilmesi için öncelikle dersleri verecek öğretmenleri bu yeterlilikleri kazanacak şekilde yetiştirmek gerekir.

Ann (2000), öğrencilerin bilgiye nasıl ulaşacakları, nasıl yerleştirilecekleri ve eleştirilecekleri, nasıl tanıtılabilecekleri ve kullanabilecekleri konusunda öğretmenlerin öğrencilere rehber olması gerektiğini belirtmiştir. Ann'a göre, öğrencilerin bu becerilerden yoksun olması, onların zayıf ürünler meydana getirmesine, daha da kötüsü yanlış kararlar vermesine neden olabilir. Bu nedenle, öğrencilerin mümkün olduğunca erken yaşlarda başlayarak, olaylara sorgulayıcı değerlendirmeci bir yaklaşımla bakması sağlanmalı ve bunun için de hemen hemen her kademedeki ve farklı dersleri veren öğretmenler bu konudaki gerekli eğitimi almalı, öğrenciye yol göstermelidir.

Yine, Halpern (1988)'a göre son zamanlarda yapılan çalışmalar toplum içerisindeki birçok insanın ve özellikle öğretmenlerin yeterince düşünmediğini ya da kusurlu düşündüğünü göstermektedir. Halpern bu sonuçtan yola çıkarak, okullarda öğrencilerin eleştirel düşünmeyi öğrenebilmesi ve bilgiyi yeni, değişik koşullara uygulayabilmesi için öğretmenlerin düşünme konusunda eğitilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Ayrıca, günümüzde çağdaş öğretmen profiline baktığımızda, çağdaş öğretmenin sahip olması gereken en önemli özelliklerden birisinin eleştirel düşünme olduğu söylenebilir. Çağdaş öğretmenler, öğrencilerin yaratıcı ve eleştirel düşünce ve davranışlarını engellememeli, kendi düşüncelerini öğrencilere kabul ettirmeye

çalışmamalı ve öğrencilerin öne sürdükleri fikirleri desteklemelidir. Ayrıca, çağdaş öğretmenler öğrencilerini araştırmaya, gereksinim duyduğu bilgileri sistematik olarak toplamaya ve elde ettiği bilgileri problem çözme süreciyle yaşama geçirmeleri doğrultusunda eğitmelidirler. Farklı düşünceleri elde etmeye çalışan ve öğrencileri bu yönde güdüleyen kimselerdir (Yalçınkaya, 2002; Kuran,2002).

Tanrıoğen (2002)'e göre de bilginin böylesine hızlı bir biçimde arttığı günümüzde eğitim örgütlerinin ve öğretmenin rolünün değişmesi kaçınılmaz olmaktadır. Artık, öğretmen eskiden olduğu gibi bilgi aktarmakla görevli bir kimse olarak düşünülmemektedir. Çağdaş bir öğretmenden öğrencilerin sorun çözme gücünü, eleştirel düşünme becerilerini, farklı yollarla düşünmelerini sağlayıcı uygulamalar yapması beklenmektedir.

Yukarıdaki çağdaş öğretmen profiline paralel olarak, günümüzde, çağdaş eğitimin de en önemli amacının, düşünen, eleştiren, tartışan, demokratik, katılımcı, insanlara saygılı ve hoşgörülü bireyler yetiştirmek olduğu söylenilebilir. Ülkemizde, her ne kadar eğitim sisteminin bu önemli amaca ulaşmasını program içerisindeki bütün dersler sağlamaya çalışsa da bu amacı gerçekleştirmeye çalışan en önemli dersin, ilköğretim programı içinde yer alan “Sosyal Bilgiler” dersinin olduğu söylenebilir. Çünkü, bu ders ile bağımsız düşünebilen, eleştirilebilen, araştırmacı, insan haklarına saygılı, sorumluluk sahibi vatandaşlar yetiştirilmek amaçlanmaktadır. Nitekim, 2005’de Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı denetiminde, yeni hazırlanan ilköğretim Sosyal Bilgiler programı incelendiğinde, program içerisinde ara disiplin olarak “İnsan Hakları ve Vatandaşlık” alanına yönelik kazanımların bulunduğu görülmektedir. Ayrıca, yeni hazırlanan İlköğretim 6. ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler programı’nın vizyonu aşağıdaki şekilde belirlenmiştir (MEB, 2005,45):

“21. yüzyılın çağdaş, Atatürk ilkeleri ve inkılaplarını benimsemiş, Türk tarihini ve kültürünü kavramış, temel demokratik değerlerle donanmış ve insan haklarına saygılı, yaşadığı çevreye duyarlı, bilgiyi deneyimlerine göre yorumlayıp sosyal ve kültürel bağlam içinde oluşturan, kullanan ve düzenleyen (eleştirel düşünen, yaratıcı, doğru karar veren), sosyal katılım becerileri gelişmiş, sosyal bilimcilerin bilimsel bilgiyi üretirken kullandıkları yöntemleri kazanmış, sosyal yaşamda etkin, üretken, haklarını ve sorumluluklarını bilen, Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarını yetiştirmektir”.

Yine yeni hazırlanan ilköğretim Sosyal Bilgiler programı incelendiğinde 4-7. sınıf düzeyinde öğrencilere bu derste ve diğer derslerde kazandırılacak beceriler 15 başlık altında toplanmıştır. Bu beceriler kısaca aşağıdaki gibidir (MEB,2005, 47):

1. Eleştirel Düşünme Becerileri
2. Yaratıcı Düşünme Becerileri
3. İletişim Becerisi
4. Araştırma Becerisi
5. Problem Çözme Becerisi
6. Karar Verme Becerisi
7. Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisi
8. Girişimcilik Becerisi
9. Türkçe'yi Doğru Güzel ve Etkili Kullanma Becerisi
10. Gözlem Becerisi
11. Mekanı Algılama Becerisi
12. Zaman ve Kronolojiyi Algılama Becerisi
13. Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisi
14. Sosyal Katılım Becerisi
15. Empati Becerisi

Ancak, Sosyal Bilgiler dersinin yukarıda açıklanan vizyona ulaşabilmesi ve becerileri öğrencilere kazandırabilmesi için öncelikle bu dersleri veren öğretmenlerin bu amaçlara yönelik hizmet öncesinde eğitilmesi ve daha sonra hizmet sonrasında bu amaçlara uygun bir eğitim ortamı yaratması gerekmektedir.

Dickson(1998)'a göre aktif, bilgiye açık, duyarlı, bilgili, eleştirel düşünebilen, sorumluluklarının farkında olan vatandaşlar olmadan demokrasinin varlığını sürdürmesi mümkün değildir. Bu tür düşünebilen, eleştirilebilen vatandaşların yetiştirilmesi ise okul bağlamındaki vatandaşlık eğitimi programının ve bu alandaki öğretmenlerin özellikle hizmet öncesindeki eğitimleri sırasında bu doğrultuda yetiştirilmesine bağlıdır.

Branson'a göre ise, demokrasiler, demokrasi için gerekli bilgi, beceri ve eğilimi olan vatandaşlar tarafından sürdürülebilir. Bu tür vatandaşların yetiştirilmesini sağlayacak en önemli kurumlar ise okullardır. Bu nedenle okullar, bilgilendirilmiş, etkili ve sorumlu vatandaşlar yetiştirmek için öğrencilere gerekli olan entelektüel becerileri kazandırma yoluna gitmelidir. Entellektüel beceriler içerisindeki en önemli beceri ise

düşünme becerisidir. Öğretmenlerin vatandaşlık eğitiminde, öğrencilere düşünme becerilerini kazandırmaları için her şeyden önce kendileri bu becerilere sahip olmalı ve öğrenci katılımlı bir sınıf ortamı yaratarak, öğrencileri soru sormaya, araştırmaya, düşünmeye, analiz etmeye teşvik etmelidirler (2002).

Sander (2002)'da, demokrasinin tam olarak toplumlarda yerleşmesi için, okullardaki vatandaşlık eğitiminin önemli bir role sahip olduğunu, ancak bu dersin amacına ulaşması için bu dersi veren öğretmenlerin bu alana yönelik eğitilmesi gerektiğini savunmuştur. Sander'a göre, vatandaşlık eğitiminin daha etkili olmasını engelleyen en önemli etkenlerden birisi öğretmenler arasındaki kuşak farklılığıdır ve bu farklılık okullarda bir çok alanda yenileşme problemi yaratmaktadır. Bu nedenle vatandaşlık eğitimi için, yeni yetiştirilen öğretmen adaylarının aktif öğrenme yöntemleri eleştirel ve yaratıcı düşünme konusunda özellikle diğer öğretmenlerden daha fazla eğitim ve deneyime sahip olması gerektiğini belirtmiştir.

Pykett (2004)' a göre toplumda daha demokratik daha iyi vatandaşlar yetiştirebilmek için okullarda verilen vatandaşlık eğitiminde bir takım değişikliklerin yapılması gerekmektedir. Öncelikle iyi bir vatandaş olmanın en önemli ölçütlerinden birisi eleştirel düşünme becerilerine sahip olmaktır. Eleştirel düşünme becerilerini okullarda kazandırabilecek kişiler ise öğretmenlerdir. Bütün öğretmenlerin özellikle de vatandaşlık eğitimi veren öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerini öğrencilere kazandırabilmesi için öncelikle kendilerinin bu becerilere sahip olması ve davranışlarıyla öğrencilere model olması gerekir.

Pykett (2004) vatandaşlık eğitimini verecek öğretmenlerin aşağıdaki niteliklere sahip olması gerektiğini belirtmiştir:

1. Eleştirel düşünme becerilerine sahip olma
2. Cesaretli ve katılımcı olma
3. Yeniliklere açık olma ve kendisini sürekli yenileme
4. Öğretmenlik meslek bilgisi ve becerilerine sahip olma
5. Sosyal, politik ve ekonomik konulara duyarlı olma ve öğrencileri sınıfta bu tür tartışmalara yönlendirme (terörizm, bulaşıcı hastalıklar, küresel ısınma, medya, savaşlar vb.)
6. Mesleki etiksel değerlere sahip olma

Pykett (2004), ancak yukarıdaki özelliklere sahip olan öğretmenlerin bu özelliklere sahip öğrenciler yetiştirebileceğini belirtmiştir.

Bütün bu düşüncelerden hareketle, Sosyal Bilgiler dersinde, bu derslerin amaçlarına paralel olarak, öğrencilerin düşüncelerini özgürce söylemesinin kısaca eleştirel düşünbilmesinin diğer derslere göre daha önemli olduğu ve bunu sağlayacak en önemli kişinin ise öğretmenler olduğu söylenebilir. Bu derste öğretmenlerin öğrencilere sorgulayıcı, eleştirel bir ortam yaratabilmesi için, öncelikle bu dersi verecek olan öğretmenlere hizmet öncesinde eleştirel düşünme bilgi ve becerisinin kazandırılmış olması gerekmektedir. Bu noktada hizmet öncesinde öğretmenlere eleştirel düşünme öğretimi en etkili şekilde nasıl kazandırılabilir sorusu önem kazanmaktadır.

İlgili literatür tarandığında, eğitim kademelerinde etkili bir şekilde eleştirel düşünme becerilerinin öğrencilere kazandırılabilmesi için konu ve beceri temelli eleştirel düşünme öğretimi yaklaşımı olmak üzere iki temel yaklaşım üzerinde durulduğu görülmektedir. Bir başka deyişle, bazı eğitimciler eleştirel düşünme öğretiminin bütün ders programları içerisine yayılarak yani konu temelli olarak verildiğinde öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini daha iyi kazanacaklarını belirtirken, bazı eğitimciler de eleştirel düşünme becerilerinin daha iyi kazanılabilmesi için, eleştirel düşünmenin beceri temelli yani, program içerisinde ayrı bir ders olarak verilmesi gerektiğini ifade etmektedir (Konu ve beceri temelli eleştirel düşünme yaklaşımları “Kuramsal” kısımda sayfa 44’te ayrıntılı olarak açıklanmıştır). Ancak, eleştirel düşünme öğretimine yönelik bu yaklaşımlardan hangisinin bireylerin eleştirel düşünme düzeylerini arttırmada ya da eleştirel düşünme becerilerini kazandırmada daha etkili olduğunu anlayabilmek için bu iki programın denenmesine yönelik araştırmaların yapılması gerekmektedir.

Bu amaçla, bu çalışmanın **problem cümlesi**, “Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve düzeyine Edward De Bono’nun beceri temelli Cort1 düşünme programı ve Sosyal Bilgiler Öğretimi dersinde konu temelli bir yaklaşımla öğretilen eleştirel düşünme programının etkisi nedir?” şeklinde belirlenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve düzeyine, Edward De Bono'nun beceri temelli Cort1 düşünme programı ve Sosyal Bilgiler Öğretimi dersinde konu temelli bir yaklaşımla öğretilecek eleştirel düşünme programının etkisini araştırmaktır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlara yanıt aranmıştır:

1. Edward De Bono'nun beceri temelli Cort1 düşünme programı uygulanan birinci deney grubu, konu temelli eleştirel düşünme programı uygulanan ikinci deney grubu ve kontrol grubunun California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (CCTDI) ön test puanları kontrol edildiğinde, son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

2. Edward De Bono'nun beceri temelli Cort1 düşünme programı uygulanan birinci deney grubu, konu temelli eleştirel düşünme programı uygulanan ikinci deney grubu ve kontrol grubunun Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Yazılı Testi (E-WCTET) ön test puanları kontrol edildiğinde, son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

3. Deney gruplarındaki öğrencilerin California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ve Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Yazılı Testi'nden aldıkları puanlar ile akademik başarıları arasında bir ilişki var mıdır?

4. California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ile Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Yazılı Test'i arasında bir ilişki var mıdır?

5. Deney-1 grubuna Cort1 düşünme programı ve Deney-2 grubuna konu temelli eleştirel düşünme programı uygulanmadan önce ve uygulandıktan sonra öğrencilerin eleştirel düşünme kavramına ilişkin algılarında bir değişim olmuş mudur?

6. Deney-1 ve Deney-2 gruplarındaki öğrencilerin dersin işlenişine ilişkin görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi

Bilim ve teknolojinin hızla ilerlediği ve bilginin baş döndürücü bir şekilde değiştiği ve çoğaldığı dünyamızda, bütün toplumların amacı, araştırmacı, sorgulayıcı ve eleştirici, katılımcı, başkalarına hoşgörülü ve saygılı, yeniliklere uyum sağlayan, düşüncelerini kısa sürede uygulamaya dönüştürebilen, problemleri hissedip bunlara kısa sürede çözüm bulan, yaratıcı ve aktif bireyler yetiştirmektir. Bir başka deyişle, "etkili

vatandaşlar” yetiştirmektir. Ülkemizde, ilköğretimde 4-7.sınıfta okutulan “Sosyal Bilgiler” dersinin önemli amaçlarından birisi de “iyi vatandaş” yetiştirmektir. Ancak, bu dersin amacını yerine ne derece getirdiği tartışılan bir konudur.

Bu araştırma, “İlköğretim 6-7.sınıf Sosyal Bilgiler ” dersini gelecekte verecek olan Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı’ndaki öğretmen adaylarına uygulanacak olan Edward De Bono’nun beceri temelli Cort1 düşünme programı ve araştırmacı tarafından hazırlanacak olan konu temelli eleştirel düşünme programının eleştirel düşünme eğilimi ve düzeyine etkisini ortaya çıkarma açısından önem taşımaktadır. Çünkü, bu çalışma ile eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede beceri temelli programın mı yoksa konu temelli programın mı daha etkili olduğu ortaya çıkmış olacaktır.

Bu çalışma sadece, “Sosyal Bilgiler” dersi öğretmenlerinin değil aynı zamandaki diğer derslerdeki öğretmenlerin de eleştirel düşünme bilgi ve becerisine sahip olması gerektiğine dikkat çekmesi açısından da önem taşımaktadır.

Sormunen ve Chalupa (1994)’ e göre genel olarak eleştirel düşünme alanında yapılan araştırmalar daha çok betimsel araştırmalardır. Oysa, bu alanda eleştirel düşünme becerilerini kazandırmaya yönelik deneysel araştırmalara daha çok ihtiyaç vardır. Bu doğrultuda düşünüldüğünde bu çalışmanın eleştirel düşünme alanında yapılan yarı deneysel bir araştırma olması nedeniyle de önem taşıdığı söylenilebilir.

Sonuç olarak, bu araştırmanın, Türkiye’de “Sosyal Bilgiler” dersini gelecekte verecek olan, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı’nda okuyan öğretmen adaylarına Edward De Bono’nun beceri temelli Cort1 düşünme programının ve araştırmacı tarafından hazırlanan konu temelli eleştirel düşünme programının öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve düzeyine etkisini ölçmeye dikkat çeken ilk araştırma olması ve bu amaçla öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim programlarının geliştirilmesine, öğretmen yetiştirme programlarına, akademisyenlere, ilgili kurum ve kuruluşlara yol göstermesi ve bilgi sunması açısından büyük önem taşıdığı düşünülmektedir.

1.4. Sayıtlar

1.Araştırma kapsamında bulunan öğrenciler üzerinde deney koşulları dışındaki etkilerin aynı olduğu ve önemli özel bir etkilenmenin olmadığı varsayılmıştır.

2. Öğrencilerin ölçme araçlarını içten yanıtladığı varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırma,

1. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı 2003-2004 öğretim yılı 2. 3. ve 4. sınıf öğrencileriyle,
2. 14 hafta süresince uygulanan Edward De Bono'nun beceri temelli Cort1 düşünme programı ve araştırmacı tarafından hazırlanan konu temelli eleştirel düşünme programı ile,
3. California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (CCTDI) ve Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Yazılı Testi (E-WCTET) ile sınırlıdır.

1.6. Kısaltmalar

CCTDI: California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği

E-WCTET: Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Yazılı Testi

CORT: Bilişsel Araştırmalar Vakfı Etkinlikleri

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, “Eleştirel Düşünme” ve “Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi”ne yönelik kuramsal bilgiler ve yurt içinde, yurt dışında yapılmış araştırmalara yer verilmiştir.

2.1.Kuramsal Açıklamalar

Aşağıda vatandaşlık ve insan hakları eğitimi ile eleştirel düşünmeye yönelik kuramsal açıklamalara yer verilmiştir.

2.1.1.Demokrasi, Vatandaşlık Bilinci ve Eğitim

Latince (civis) ve Yunanca (polites) kökenleri itibariyle vatandaş, en basit anlamda bir politik topluluğun üyesi demektir. Özellikle eski Yunan’da şehir devletinde (polis) vatandaş; kölelerden ve yabancılardan ayrıcalıklı olarak şehrin politik hayatına katılma hakkı olan zümreyi ifade eden bir kavramdı. Ayrıca, eski Yunan’da vatandaşların elde ettikleri katılma hakkı doğuştan kazanılan bir haktı; bu da Yunanlıların ana ve babalarının üyesi oldukları şehirlerin vatandaşı olarak kalmalarından kaynaklanmaktaydı. Buna bağlı olarak, vatandaşlığın doğurduğu hak, asgari düzeyde politik bir etkinliğe veya kamu işlerine katılma hakkını içeren üyelik hakkıydı. Buna göre, yürürlükte olan demokrasi derecesine göre, söz konusu katılma hakkının şehir kurulu toplantılarına katılma hakkından ibaret olması kadar, daha dar veya daha geniş bir görevler silsilesine seçilme hakkı da olabilirdi. Bu bağlamda, önemli olan husus, bir Yunanlı için vatandaşlığın daima, böyle bir katılmayı az ya da çok gerekli kıldığıydı (Sarıbay, 2000).

Ancak, vatandaşın eski Yunandaki bu konumu daha sonraki dönemlerde farklılaşmıştır. Örneğin; Fransız devriminin ürünü olan vatandaş, şehir-devletinin

vatandaşına göre daha aktif konuma sahip olmuştur. Çünkü, Fransız devriminin vatandaşı, şehir devletinin vatandaşı gibi yürürlükte olan demokrasinin derecesine bağlı bir katılma hakkına sahip değildi. Tersine, kendi özgür, özerk ve aktif konumu, yürürlükteki demokrasinin derecesini belirlemekteydi, bu anlamda, çağdaş demokrasilerin vatandaş tipinin atası, Fransız devriminde doğmuştur, demek yanlış olmayacaktır (Sarıbay, 2000).

Yukarıda, tarihsel gelişim dikkate alındığında şehir-devletinde başlayıp günümüze kadar gelen sürede “vatandaş” kavramıyla iki farklı anlayışın kastedilebildiği söylenebilir. Bunlardan birincisi, vatandaşlığı bir görev, bir sorumluluk, gururla kabul edilmiş bir yük olarak tanımlarken; ikincisi ise, vatandaşlığı bir statü, bir yetki, bir hak veya haklar manzumesi olarak görür. Günümüzde demokrasilerin dayandığı vatandaşlık anlayışı, hiç şüphesiz ki birinci anlayıştır. Nitekim, çağdaş demokrasiler üzerine yapılan araştırmalar, bir demokrasinin başarısını belirleyen en önemli etmenlerin, tüm vatandaşların politikaya katılmaları ve aktif olmaları olduğunu göstermiştir.

Yani, vatandaşlık için her şeyden önce katılmayı ve aktif olmayı teşvik eden bir demokrasi gereklidir ki bu da katılımcı demokrasi (participatory democracy)dir. Katılımcı demokrasiler, aktif vatandaşa gereksinim duyar. Aktif vatandaşlar ise sadece belirli aralıklarla bir partinin genel başkanını hükümet başkanı olarak seçmekle kalmaz, siyaseti ve siyasal katılımı sürekli bir tutum ve davranış biçimi olarak görür.

Ancak, katılım oy vermekten ibaret değildir. Seçim dışında da geliştirilen katılım biçimleri, kanalları ve kurumlarıyla yönetim etkilenebilir. Halkın örgütlülük düzeyi ve sivil toplum kuruluşlarının varlığı siyasal katılımı zorunlu kılacak koşullardır. Bu da örgütlenme, düşünce ve ifade özgürlüğünü gerektirir (Doğan, 2001).

O halde, katılımcı demokrasiler için, gerekli olan vatandaşların bilincinde bir değişimin gerçekleşmesi, kendilerini aktif olarak görmeleri, bunun için de kapasitelerini arttırmaya çaba göstermeleri gerekmektedir. Bir başka deyişle, vatandaş, ancak özgür olduğu ve kendini gerçekleştirdiği oranda katılımcı demokrasi gerçekleşebilir.

Duerr (2002)'e göre, Batı Avrupa ülkeleri artan ekonomik, sosyal ve teknolojik değişimlerle karşı karşıya kalırken, Orta ve Doğu Avrupa'daki ülkeler, yeni oluşmuş ekonomik ve politik düzeylerini güçlendirmek için sürekli araştırmakta, yeni politik bir kültür ortaya çıkarmak için geçmişin kalıntılarından kurtulmaya çalışmakta ve vatandaşlarına demokrasiyi, insan haklarını ve kanunları aşılacaktır. Nitekim, 1997 yılında Avrupa Konseyi'ne üye ülkeler tarafından yayınlanan ortak bildiriye üye ülkeler, “sivil topluma gençlerin katılımını ve vatandaşların sorumluluklarına dayalı,

demokratik vatandaşlık eğitimini geliştirmek istediklerini belirterek, demokratik vatandaşlık eğitiminin amaçlarını aşağıdaki gibi sıralamışlardır”.

- Yetenekleri ve bilgilerini geliştiren,
- Özerk, eleştirel düşünebilen,
- Hak ve sorumluluklarının farkında olan,
- Aktif katılımcı vatandaş yetiştirmek.

Yine, Branson’a göre tüm ülkelerin eğitim yoluyla gençlerin bilgili, etkin, eleştirel düşünebilen ve sorumluluklarını bilen vatandaşlar olarak yetiştirilmesi için, herşeyden önce öğrencilere düşünmeyi ve sorgulamayı öğretmek gerekir. Çünkü, sorgulama düşünceleri oluşturur, düşünceler de düşünmeyi üretir (2001).

Anayasal bir demokraside etkili vatandaşlar yetiştirme bir ihtiyaçtır. Çünkü, demokrasi kendi kendine gidecek bir makine değildir. Bu makine, ancak gerekli entelektüel bilgi ve becerilere sahip (katılımcı, eleştirel düşünebilen, kanunlara saygılı, açık fikirli, sorumlu vb.) donanımlı vatandaşlarla ilerleyebilir.

Özgür bir toplumda, vatandaşlar demokrasinin sürekliliğini kabul ederek kendi seçimlerini kendileri yapar ve çeşitli konular üzerinde değerlendirmeler, sorgulamalar yaparak fikirleri tartışma yoluna giderler (<http://www.civiced.org/whpaper.html>,2002).

Yukarıdaki açıklamalar dikkate alındığında, son yıllarda, bütün ülkelerin üzerinde durduğu en önemli sorunun, nasıl bir vatandaş? sorusu olduğu söylenebilir. Özellikle küreselleşme kendisiyle ilgili olgular başta olmak üzere, tüm toplumsal yaşamı ve böylelikle de vatandaşlık düşünce ve pratiğini de derinden etkilemiştir. Küreselleşme ile birlikte gündeme gelen konuların başında vatandaşlık gelmektedir. Küreselleşme, vatandaşlığın doğasını değiştirmeyi, onu ulusal bağlamın dışına çıkarmayı ve çevresini geliştirmeyi amaçlamaktadır (Gündüz ve Gündüz, 2002).

Küresel değerler modern toplumda her şeyi devletten bekleyen vatandaş profili yerine kendine, ailesine, çevresine ve toplumuna katkı veren, sorumluluklarını bu sınırlar çerçevesinde içselleştiren vatandaşı öne çıkarmaktadır. İnsan hakları çağında vatandaş, kendi haklarının peşinde olduğu kadar, başkalarının da hak ve özgürlüklerini gözetten bir kişidir.

Doğan (2001)’a göre vatandaşlar çevresinde olup bitenlerle ilgili olduğu kadar toplumda ve dünyadaki gelişmeler karşısında duyarlı ve dikkatli, çağının bilinçli bir tanığıdır. Çağa tanıklık, çağın yeni değerlerini ve bu değerlerin insanlarda öngördüğü standartları izleme ve hayata geçirme sürecidir. Bu bağlamda olup bitenler karşısında

gerekli bilgi ve bilinçten yoksun olan insanların ne topluma ve ne de dünyaya verebilecekleri bir şey yoktur. Onlar, bu haliyle dinamik bir toplumsal sürecin pasif ve etkisiz bireyleri olarak yaşamdaki yerlerini alırlar. Kendilerini ifade edemeyen, eleştirel düşünmeyen hak ve sorumluluklarının bilincinde olmayan bu insanlar, giderek toplum için önemli sorunlar oluştururlar.

Branson'a göre küreselleşmenin insan hakları ve demokrasiyi geliştirmedeki etkisi akademisyenler için bir tartışma konusu olmuştur. Küreselleşme, dünyanın neresinde olursanız olun bireylerin yaşamını etkilemektedir. Bizler, kesinlikle meydana gelmekte olan köklü değişimler konusunda öğrencilere yardımcı olmak zorundayız. Ayrıca bizler, öğrencilerimize küreselleşmeyi ve demokrasiyi korumak ve geliştirmek için gerekli olan bilgi ve beceriyi kazandırmak zorundayız (1999a).

Küreselleşmede eğitim, sürekli öğrenmeyi, bilgiyi bilmeyi, bilgili olmayı, bilgiyi üretmeyi, bilgi ile yaşamayı sağlayan bir süreçtir. Bu nedenle 21.yy'ın eğitimi kadercilik ve ilgisizlikle savaşmayı amaçlayan ve herkesin bireysel ya da toplu olarak sorumluluklarını yerine getirecek düzeyde olduğuna inanılan eğitimidir. Ayrıca, gelecek için oluşturulacak eğitimde göz önünde bulundurulması gereken en önemli etkenlerden birisi de düşünce gelişimine eleştirel gözle bakabilen bireyler yetiştirmektir (Robitaille, Lafleur ve Archer; Akt. Doğan, 2002).

Serter (1997), eğitimde insan modelini tartışmaya açmanın, tabuları kırmakla mümkün olabileceğini ve tabuların, globalleşen dünyadaki fikir akımlarınca da yıkılmaya zorlandığını belirtmiştir. Serter'e göre, demokratik, çağdaş ve dünya ile bütünleşmiş bir ülke olmak, mevcut tabuları koruyarak gerçekleşemez. Hür ve demokratik bir toplum düzeyine ulaşabilmek, demokrasi bilinci gelişmiş insanlar yetiştirmekle mümkündür. Demokrasiyi yaşamak ve yaşatmak, insanı özgür ve eleştirel düşünebilen dogmalardan ve tabulardan kurtulmuş bir birey haline getirmekle mümkündür. Bu nedenle, 21. yy. bilginin ve eğitimin yüzyılı olmaya adaydır. Hız, esneklik, katılımcılık, yaratıcılık, iletişim, küçülme yeni dönemin sloganlarıdır ve bu kavramların her biri bireyin daha çok yetki, daha fazla sorumluluk ve daha üstün akıl gücü kullanımına işaret etmektedir.

Yine Aşkar (1999,5)'a göre günümüzde bireylerin bilgi çağının gerektirdiği niteliklerle donanık olarak yetiştirilmeleri zorunluluğu, eğitim yöneticilerinin ve eğitim programcılarının eğitimde niteliği artırıcı önlemleri uygulamaya yöneltmektedir. Eğitimde niteliğin arttırılması konusunda UNESCO tarafından "Eğitimde Nitelik Vizyonu" adı altında ele alınan çalışmada şunlar belirtilmektedir.

“İster okul ortamı olsun, isterse açık öğrenme ortamları olsun eğitimde nitelik vizyonu yaşam boyu öğrenme, çoklu zeka, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, aktif öğrenme, işbirliğine dayalı öğrenme, duruma dayalı öğrenme, biliş üstü beceriler, çok kültürlü ve çok kanallı öğrenme, dinamik yerel ve küresel bilgi sistemleri, nesiller arası öğrenme ve bilgiyi yapılandırmadır. Sınırsız öğrenme, geleneksel eğitim sistemlerinin dayandığı bazı varsayımların, süreçlerin, rollerin, ilişkilerin, yaklaşımların eleştirel biçimde düşünülmesinde ve daha uygun öğrenme ortamlarının geliştirilmesindeki stratejileri ortaya koymaktadır”(10)

Yukarıda yapılan bütün açıklamalardan da anlaşılacağı gibi, bilgi çağı olarak adlandırılan 21. yüzyıl teknolojisi de yaşanan hızlı gelişmelerle yaşamı sosyal, kültürel, ekonomik ve hatta siyasal yönden değişime uğratmıştır. Bütün bu değişimler, bilgi çağının vatandaş modelinin de değişmesini zorunlu kılmıştır. Daha önceden de değinildiği gibi bilgi çağının bireylerinin kendileriyle ilgili gelişmeler ve tartışmaların dışında kalmaması ve katılımcı vatandaşlar olabilmesi için sahip olması gereken en önemli özelliklerden birisi eleştirel düşünme becerisidir.

2.1.2. Düşünme ve Eleştirel Düşünme Nedir?

Düşünmek insanın en eski alışkanlıklarındandır. İnsan, insan olmaya başlarken düşünmeye başlamıştır. Düşünmek insan için bir zorunluluktur. İnsan olabilmek için düşünmeyi bilmek, düşünebilmek gerekir. Bunun için de insan denilince düşünce, düşünce denilince insan akla gelir. İnsanoğlu bedensel açıdan hayvanların en güçlüsü olmamasına karşın, doğanın en güçlü varlığı olduysa, bunu yalnızca ve yalnızca düşüncesine borçludur. Doğada tüm hayvanlar bazı organlarını kullana kullana geliştirmiş, ancak bazı organlarını da kullanmaya kullanmaya köreltmıştır. İnsan beyni, insanın doğaya ve kendine karşı yürüttüğü o çok uzun savaşın verimli bir meyvesi olmuştur (Timuçin, 1992).

Kazancı'ya (1989) göre de canlılar için yiyecek, su ve hava ne denli önemli ise, başarılı ve rahat bir insan yaşamı için de düşünme o denli önemlidir. Bu nedenle düşünmeye, düşünme yollarını öğrenip uygulamaya ve düşünme gücünü geliştirmeye duyulan gereksinim her geçen gün artmış, doğru ve etkili düşünme yolları denenmiş ve öğretilmeye çalışılmıştır.

Kazancı, düşünmeye verilen önem ve onun geliştirilmesine duyulan önem ve isteğin aşağıdaki nedenlerden kaynaklandığını belirtmektedir (1989, 2-3):

1. Düşünme, insan çabasını belli bir amaca ya da sonuca yöneltir. İnsanı kötü alışkanlıkların tutsağı olmaktan kurtarır. İnsana, yeterince bilgi toplamadan yanlış ve yanlış kararlar verme yerine düzenli ve sistemli biçimde toplanmış bilgiler yardımıyla yön vermesini sağlar.

2. Düşünme, insanın karşılaştığı güçlükleri ya da problemleri önceden kestirmesine yardımcı olarak, onları karşılamada, onlara karşı hazırlıklı olmada en önemli rolü oynar. En basit işten en karmaşığa kadar, ileri görüşlülük ve doğru davranış ancak geliştirilmiş bir düşünme gücünden kaynaklanır.

3. Düşünme, kavramlarının oluşmasında ve gelişmesinde, her gelişen kavramın birey için anlam kazanmasında da rol oynar. Her alandaki düşünme, ilerleme ve gelişmenin kavramların zenginliği ve sağlamlığı oranında geliştiği bir gerçektir.

4. Düşünme hem bireylerin, hem toplumların güvenilir ve sürekli bir yaşayış biçimine kavuşmaları için gerekli ortamın hazırlanması ve bu ortamın sürekliliğinin sağlanmasında en önemli rol oynar.

Türk Dil Kurumu (TDK, 1983,83) sözlüğünde düşünme;

-Zihinden geçirmek,

-Bir sonuca varmak amacıyla bilgileri incelemek,

-Muhakeme etmek,

-Zihin ile arayıp bulmak, zihinsel yetiler oluşturmak,

-Bir şeye karşı ilgili ve özenli davranmak

-Tasarlamak, akıldan geçirmek, göz önüne getirmek,

-Hatırlamak,

-Değerlendirmek,

-Ayrıntıları iyice incelemek, tasalanmak, kaygılanmak,

-Karşılaştırmak ve aradaki ilgilerden yararlanarak düşünce üretmek

şeklinde tanımlanmaktadır.

Aklın kullanılmasının adıdır düşünme. Descartes felsefesinde “Düşünüyorum o halde varım” ilkesi bu durumun izahıdır. Bu ilkeye göre düşünmek (akıl) ile varolmak arasında koşullu bir ilişki kurulmuştur. Descartes düşündüğünü söylerken, düşündüğünden şüphe ettiğini de belirtmiştir.

“Madem ki şüphe ediyorum, demek ki düşünmekteyim, düşündüğümü biliyorsam bu bilme, benim var olduğumun bir ifadesidir, delilidir. Öyleyse varım.” Buna göre düşünme ontolojinin gereği ve ispatıdır(Özöduru, 1993).

Yine, Akkurt (2002)’a göre düşünmek insan merkezli felsefi akımların en önemli malzemesidir. Düşünmek yerine göre insan olmanın ve insanca varolmanın kanıtı veya varlığın kendisi sayılmıştır. Düşünme, bu bağlamda yaşamın özü, kaynağı anlamına gelir.

Yıldırım (1996) ise, hangi konuda ve düzeyde olursa olsun, düşünmenin bir sorun ya da problem çözme etkinliği olduğunu ve düşünme sürecinin iki temel aşamadan oluştuğunu açıklamaktadır. Bu aşamalar;

1. Sorunu açıklayıcı ya da giderici çözümü bulma veya oluşturma
2. Bulunan ya da oluşturulan çözümün doğruluğunu yoklama

Birinci aşamada “buluş, icat, yaratma”, ikinci aşamada ise “doğrulama, kanıtlama, ispat” yer almaktadır.

Morgan (1989) da düşünmeyi “simgesel aracılık, yani uyarıcı durum ile bireyin bu duruma gösterdiği davranım arasındaki boşluğu doldurması işlemi” olarak tanımlamıştır. Bir başka deyişle düşünme çevremize ilişkin bilginin işlenmesinden ibarettir.

Yirminci yüzyılın başlarına kadar mantık doğru düşünmenin kurallarını araştıran bir bilim olarak görülmüş ve düşünme derinlemesine bir mantık bilgisine dayandırılmıştır. Doğru düşünme ise temelinde geçerli ve tutarlı önermeler bulunan geçerli çıkarımlar yapmaya dayandırılmış ve düşünmenin durumsal etkenlerden etkilenmeyeceğine inanılmıştır. Bu görüşe göre öğrencilerin düşünmeyi öğrenebilmesi için problem çözmeyi öğrenmesi gereklidir. Bir öğrencinin düşünmedeki başarısı ise o öğrencinin çözebildiği problem sayısı ile ölçülür (Atabek ve Gençoğlu, 1998).

Yirminci yüzyılda ise düşünmeye farklı bir bakış açısı getirilmiştir. Davranış kuramcılarını düşünmenin, öğrenme olayının bir sonucu ya da ürünü olduğunu ileri sürmüşlerdir. Skinnere’ e göre birey karşılaştığı ya da kendisine sunulan uyarıcıları birbirinden ayırabiliyor ve kendine gerekli olanı seçebiliyorsa, düşünmeyi öğrenmiş demektir. Bu görüşe tepki olarak ortaya çıkan Gestaltçılar öğrenme ve düşünme eylemini bir süreç olarak ele almışlardır. Gestalt ekolünün en iyi bilinen psikologları Wertheimer, Duncker ve Maier düşünmeyi problem çözme ile eş anlamlı olarak kabul etmişlerdir. Gestalt psikolojisinin uzantısı olarak bilinen Bilişsel kuramcılar ise düşünmenin öğrenme gibi bir iç süreç olduğunu kabul etmiştir. Gestaltçı görüşü de içine

alan bilişsel yaklaşım psikologlarından Piaget, Bruner ve Gagne öğrenme ve düşünmede üründen yani sonuçtan çok sürecin önemli olduğuna inanırlar. Çünkü, süreç öğrencinin öğrenme sırasında harcadığı çaba ve deneyimleri içerir ve öğrencinin zihninde oluşan, hakkında çok az şey bilinen, düzenli olmayan psikolojik bir olaydır. Bu nedenle sürecin gözlenmesi, incelenmesi güç ve karmaşıktır (Akt.Kazancı,1989).

Yukarıdaki sonuçlardan yola çıkarak genel anlamda zihinsel bir süreç ya da etkinlik olarak tanımlanan düşünmenin beyin kavramıyla doğrudan ilişkili bir süreç olduğu söylenilebilir.

Yıldırım (1999)' a göre biyolojik olarak sağ ve sol iki yarım küreden oluşan beyin, tüm düşünsel etkinliklerin merkezidir. Bu anlamda beyin düşünmenin aracıdır. Tıp alanında yapılan araştırmalar, beynin biyolojik yapısındaki bu ayırımın, üstlendiği işlevlerine de yansıdığını ortaya koymuştur. Buna göre, beynin sol yarısı vücudun sağ tarafını; beynin sağ yarısı da vücudun sol tarafını kontrol eder ve beynin bu iki yarı küresi farklı zihinsel etkinlikleri gerçekleştirir.

1960'lı yıllarda bir dizi araştırma yapıncaya kadar beynin sol yarı küresinin, sağ yarı küreden daha etkin olduğu düşünölmekteydi.Ancak, 1960'lı yıllardan itibaren elde edilen bulgular, beynin sağ yarı küresinin de sol yarı küre kadar önemli olduğunu, özellikle de sözel olmayan fonksiyonlar bakımından daha üstün olduğunu ortaya koymuştur. Beynin sağ ve sol yarı küresinin fonksiyonları ile ilgili yapılan çalışmalarda elde edilen sonuçlar şunu göstermektedir: Beynin, sol yarı küresi konuşma, yazma gibi dili kullanma ile ilgili davranışlarda uzmanlaşmıştır. Ancak, sağ yarı kürenin dille hiç ilişkisi olmadığı söylenemez. Sağ yarı küre de kelimeyi tanıma ve anlamayı sağlamaktadır. Ayrıca, sol yarı küre analitik düşünme, mantıksal düşünme , problem çözme gibi becerilerde daha çok uzmanlaşmıştır. Sağ yarı küre ise, sözel olmayan, sezgisel ve artistik algılamalardan uzay (mekanda konum) becerileri ve müzik yeteneklerinden sorumludur (Senemoğlu, 2001).

Bogen (2001)'e göre sol yarım küre, akılcı,realist, yakınsak, entelektüel, mantıklı, eleştirel düşünme,tarihsel, aşamalı, ayrıştırıcı, nesnel düşünme özelliklerine sahiptir. Sağ yarı küre ise; sezgisel, ıraksak, etkileyici, duygusal, özgür, sürekli, sonsuz, bütüncü, doğal ve öznel düşünme özelliklerine sahiptir.

Ancak, beynin iki yarı küresinin işlevleri yukarda sözel olarak kolayca ayrıldığı gibi, normal yaşam koşullarında ayrılması mümkün değildir. Son yıllarda, birçok araştırmacı beynin iki yarı küresinin işlevlerini birbirinden ayırarak betimlemenin gerçek yaşam açısından uygun bir yaklaşım olmadığını belirtmektedirler. Çünkü

insanoğlunun bir konudaki etkinlikleri ve düşünme süreçleri, genellikle iki yarı kürenin işlevleri ile ilgilidir. Dolayısıyla her iki yarı küre de birbiriyle iletişim halinde çalışmak durumundadır. Örneğin, dil bakımından sol yarı kürenin baskın olduğu kuşku götürmemekle birlikte, anlama açısından ise sağ yarı küre baskındır. Bu durumda, günlük yaşamda anlama ve konuşma iç içedir. Dolayısıyla, her iki yarı küre birbirine bilgi aktarmak, iletişim içinde çalışmak durumundadır. Ayrıca, günlük yaşamda hiçbir durum kesin çizgilerle bütüncü ya da çözümleyici; sezgisel ya da mantıksal vb. olarak ayrılmaz (Beaton, 1985;Akt. Senemoğlu,2001).

Yukarıda Bogen (2001)'nin de belirttiği gibi, Hermann (1990; Akt.Özden,1999)'da beynin sol yarı küresinin en önemli işlevlerinden birisinin eleştirel düşünme olduğunu belirtmiştir.

Kazancı (1989)'ya göre son yıllarda yaygınlık kazanan görüşlerden biri de bireylerin “ne” düşündüklerinden çok “nasıl” düşündüklerinin bilinmesi ve bunun bireylere öğretilmesidir. Bu yönelim, bir diğer önemli düşünme türü olan eleştirel düşünme kavramını ortaya çıkarmaktadır.

İpşiroğlu (2002)'na göre eleştirel düşünme düşünmenin en gelişmiş ve en ileri biçimidir. Çünkü, eleştirel düşünme saplantısız, nesnel ve derinlemesine düşünme anlamına gelir. Eleştirel düşünme yoluyla nitelikliyi niteliksizden, doğruyu yanlıştan ayırt edebiliriz. Eleştirel düşünme başboş bir düşünsel etkinlik değil, sorunların özüne inen, çeşitli açılardan irdeleyen, anlamaya çalışan, gerekirse karşı çıkabilen bir düşünce biçimidir. Eleştirel düşünmeyi zevkli kılan sadece bize tattırdığı özgürlük duygusu değil, aynı zamanda bir şeyi yakalama, keşfetme heyecanıdır.

Eleştirel düşünme konusunda önemli çalışmalarıyla tanınan Richard Paul (1991,125), eleştirel düşünmeyi, gözlem ve bilgiye dayanarak sonuçlara ulaşma olarak tanımlamıştır.

Norris (1985, 40-45) ise eleştirel düşünmeyi, öğrencilerin tüm bildiklerini bir konuya uygulayarak kendi düşünme becerilerini değerlendirip davranışlarını değiştirmeleri olarak tanımlamıştır.

Beyer (1987, 32-33)'e göre, eleştirel düşünme, bilginin doğruluğunun, kesinliğinin değerlendirilmesidir ve inançların, argümanların ve bilgi iddialarının bir değeridir. Chance (Akt. Şahinel, 2002,4)'de eleştirel düşünmeyi, “olguları analiz etme, düşünce üretme ve onu örgütleme, görüşleri savunma, karşılaştırmalar yapma, çıkarımlarda bulunma, tartışmaları değerlendirme ve problem çözme yeteneği olarak tanımlamıştır”.

Cüceloğlu (1994, 216-217) “İyi Düşün Doğru Karar Ver” adlı kitabında eleştirel düşünmeyi “kendi düşünce sürecimizin bilincinde olarak, başkalarının düşünce süreçlerini gözönünde tutarak, öğrendiklerimizi uygulayarak kendimizi ve çevremizde yer alan olayları anlayabilmeyi amaç edinen aktif ve organize zihinsel süreç” olarak tanımlamış ve bir bireyin kendini geliştirerek eleştirel düşünmeye ulaşabilmesi için aşağıda belirtilen üç temel adımı atması gerektiğini ifade etmiştir.

1. Kişi düşünce sürecinin bilincine varmalı:

Düşünceyi kendi başına olan, insan denetiminin dışında bir süreç kabul edecek yerde, düşünce sürecinin bilincine varmalı ve bilinçli olarak yön verebileceğini bilmeli. Bu girişimci tutumu gerektirir.

2. Kişi başkalarının düşünce süreçlerini inceleyebilmeli:

Başkalarının düşünce süreçlerini inceleyebilen kişi, kendi düşünce süreçleri ile karşısındakinin düşünce süreçlerini karşılaştırma olanağına kavuşur.

Karşısındakinin kullandığı düşünce stratejilerini ve sonuca ulaşmak için kullandığı adımları inceleyen insan, kendinin daha etkili düşünmesine olanak sağlar. Bu yaklaşım kişinin kendi kalıplarının bilincinde olmasını ve onların dışına çıkarak yeni görüşlere kendini açık tutmasını gerektirir.

3. Öğrendiği bilgileri günlük yaşamında uygulayabilmeli:

Uygulama olmadan, eleştirel düşünme alışkanlığı elde edilemez. Eleştirel düşünmeyi sürekli uygulayan kişi, farkında olmadan, eleştirel düşünmeyi zamanla alışkanlık haline getirir.

Banks, McCarthy ve Rasool (1993)’ e göre, çoğu zaman eleştiri sözcüğüne önyargılı bir yaklaşım vardır ve genelde bu sözcük olumsuzluk ifade eden bir sözcük olarak kabul edilir. Bir başka deyişle, eleştirinin eksik, yanlış, kötü, olumsuz yanları bulmaya dönük bir yargılama biçimi olduğu düşünülür. Oysa bu sözcük, kusur bulma, ayıplama anlamında değil, daha çok anlatma, açıklama amacıyla yapılan çözümlenme ve değerlendirme anlamına gelir.

Eleştirel düşünmedeki entelektül özellikler, entelektül bütünlük, entelektül empati, entelektüel cesaret, entelektüel alçakgönüllülük ve sabır gibi değerlerden oluşur. Eğer düşüncelerimizdeki tutarsızlıkların farkındaysak bu entelektüel bütünlük ile ilgilidir. Diğer düşünceleri dikkate almadan, kendi düşüncelerimizde ve insanların bu düşünceleri kabul etmelerinde ısrarcı olmamız demek entelektüel bütünlükten yoksun olduğumuz anlamına gelir. Böylece eleştirel düşünme zorunlu olarak entelektüel bir karakter taşır. Eğer biz entelektüel sağduyumuzdan yoksunsak, değişik perspektiflerden

bakma durumumuz olamaz. Entelektüel alçakgönüllülük yoksa, düşündüğümüz tarzımızdaki zayıflıkların farkına varamayız. Entelektüel sabır olmazsa, sorunların karışıklığının üstesinden gelemeyiz ve sorunlar karşısında ayakta duramayız. Öğrencilerin zihinlerindeki entelektüel yetinin gelişmesine yardımcı olamayız (Paul, 1991).

Watson ve Glaser 1964 yılında (Akt. Çıkrıkçı-Demirtaşlı, 1996) eleştirel düşünmeyi, bilgi, beceri ve davranışlardan oluşan karma bir düşünce süreci olarak tanımlamış ve bu süreç içerisinde şunların yer aldığını belirtmişlerdir.

-Var olan sorunu fark etme yeteneği ya da doğru olarak öne sürülen bilgiler için gerekli kanıtları bulmayı araştıran-sorgulayan bir tutum/davranış

-Geçerli çıkarımların özelliklerine ve çeşitli kanıtların doğruluğuna ilişkin bilgi edinme,

-Bu bilgiyi davranışa aktarabilme ve kullanmadaki beceri yer almaktadır

Yıldırım (1997)' a göre eleştirel düşünmeyi diğer düşünme türlerinden farklı kılan şey, “ölçülü kuşku, gerçeğe yönelik arayış, bağımsız zihin” olmak üzere üç önemli özelliktir. Eleştirel düşünmeyi “ölçülü bir kuşkuculuk içinde bir konuya ilişkin bir görüş, bir sav, bir açıklama veya değer yargısını, bir davranış, bir durum, bir yapıt veya oluşumu kendisine özgü ölçütlere başvurarak, doğruluk ya da geçerlik yönünden nesnel ve ussal bir yaklaşımla irdeleme yeteneği” olarak tanımlamıştır.

Eleştirel düşünmenin ne olduğunu bilmek kadar önemli bir diğer boyut eleştirel düşünme becerilerinin ne olduğudur.

Eleştirel düşünme becerilerine yönelik yapılan çalışmalar incelendiğinde, bunlardan ilk ve en kapsamlı çalışmanın Robert Ennis'e ait olduğu söylenebilir. Robert Ennis eleştirel düşünme becerilerini oniki madde olarak özetlemiştir (Akt. Fisher, 1995).

Daha sonra Fisher, Robert Ennis tarafından geliştirilen düşünme becerilerine yönelik on iki maddenin daha iyi anlaşılması için her bir maddenin yanına bir soru eklemiştir. Bu on iki madde ve her maddeye yönelik sorular aşağıdaki gibidir (Fisher, 1995, 68-69):

1. Bir ifadenin anlamını kavrama (ifade anlamlı mı?)
2. Usa vurmada herhangi bir belirsizlik olup olmadığını yargılama (ifade açık mı?)
3. İfadelerin birbirleriyle çelişkili olup olmadığını yargılama (ifade tutarlı mı?)
4. Mutlaka bir sonuca ulaşıp ulaşmadığını yargılama (ifade mantıklı mı?)
5. Bir ifadenin yeterince kesin olup olmadığını yargılama (ifade kesin mi?)

6. Bir ifadenin herhangi bir ilkeyi kullanıp kullanmadığını yargılama (ifade bir kuralı izliyor mu?)
7. Bir gözleme dayalı olan ifadenin güvenilir olup olmadığını yargılama (ifade tam mı?)
8. Bir ifadenin tümevarımcı bir sonucu garantileyip garantilemediğini yargılama (ifade savunulabilir mi?)
9. Bir problemin tanımlanıp tanımlanmadığını yargılama (ifade ilişkili mi?)
10. Bir ifadenin sayılıya dayalı olup olmadığını yargılama (ifade doğru olarak kabul edilebilir mi?)
11. Bir tanımın yeterli olup olmadığını yargılama (ifade yeterince tanımlanmış mı?)
12. Bir ifadenin otoriteler tarafından doğru olarak kabul edilip edilmeyeceğini yargılama (ifade doğru mu?)

Fisher (1995)'a göre yukarıda verilen sorular özellikle çocukların analiz yapmaya ilişkin sözcükleri tanınması bakımından önemlidir. “Ayırt etme”, “kanıt”, “yorum”, “görüş” gibi analitik sözcükler daha kesin düşünmemizi sağlar.

Henderson (1973)' a göre ise, eleştirel düşünme süreci aşağıdaki becerileri içerir:

1. Tanımlama: Problem sayılan durum tanımlanır
2. Hipotez (Denence) kurma: Probleme yönelik denenceler kurulur
3. Bilgi Toplama: İhtiyaç duyulan bilgiler saptanır, toplanır ve uygun olanlar ayıklanır
4. Yorumlama ve genelleme: Eldeki bilgiler karşılaştırılarak yorumlanıp genellemeler yapılmaya çalışılır
5. Akıl yürütme: Mantıksal hatalar sebep-sonuç çerçevesinde araştırılır, ihtiyaç duyulan noktalarda ek bilgiler sunulur.
6. Değerlendirme: Standartlar belirlenir, verilerin uygunluğu değerlendirilir ve hükümlere ulaşılır
7. Uygulama: Tümevarım yolu ile elde edilen hükümler uygulanır

Henderson (1973) bu sıralamada tam bir görüş birliğinin olmadığını, ancak karmaşık bir süreç olan eleştirel düşünme sürecinde farklı sıralamalar da olsa genel olarak bu becerilerin kullanıldığını belirtmiştir.

Son yıllarda literatür tarandığında eleştirel düşünen bireylerin sahip olması gereken özelliklerle ilgili daha geniş çalışmalar yapıldığı görülmektedir.

Ferret (1997)'e göre eleştirel düşünen bir öğrenci aşağıdaki özelliklere sahiptir:

- Sürekli sorular sorar
- İfadeleri sürekli değerlendirir
- Meraklıdır
- Sorunlara yönelik yeni çözümler bulmaya çalışır
- Düşünceleri analiz ederken çeşitli ölçütler kullanır
- Çeşitli görüş ve sayıtlıları inceler ve onları olgularla karşılaştırır
- Başkalarını dikkatlice dinler ve geribildirim verir
- Eleştirel düşünmenin yaşam boyu süren bir süreç olduğunu bilir
- Tüm verileri toplayıp inceledikten sonra yargılara ulaşır
- Görüşlerini desteklemek için sürekli kanıt arar
- İlgisiz ve doğru olmayan bilgileri kabul etmez

Beyer (1991) ise eleştirel düşünen bireyin davranışlarını aşağıdaki şekilde açıklamaktadır:

- Bir sorunun ya da iddianın açık olarak ifade edilmesi
- Diğer insanların kesin bir dil kullanmasını isteme
- Düşünmeden hareket etmeme
- Çalışmalarını kontrol etme
- Bir düşünceyi oluşturmada azimli olma
- Öne sürülen iddiaları destekleyen nedenleri ve kanıtları araştırma ve sunma
- Ön bilgileri kullanma
- Yeterli kanıt bulununcaya kadar karardan şüphe duyma

Amerikan Felsefeciler Birliği, eleştirel düşünen bireyin özelliklerini aşağıdaki şekilde ifade etmiştir (Facione ve Facione ,1996):

- Sürekli araştırır
- Sürekli neden arar
- Açık fikirlidir
- Ön yargısızdır
- Yargılarında dürüsttür

- Alçak gönüllüdür
- Konular hakkında net bir bakış açısına sahiptir
- Ölçüt seçiminde mantıklıdır

Yukarıda yapılan bütün açıklamalardan da anlaşılacağı gibi, eleştirel düşünmenin farklı tanımları olmasına karşın, aşağı yukarı bütün tanımlarda, eleştirel düşünmenin bilgiyi etkili bir biçimde elde etme, karşılaştırma, değerlendirme ve kullanma yetenek ve eğilimini vurguladığı söylenebilir. Bir başka deyişle eleştirel düşünme, sıradan, olağan düşünmeden farklıdır. Bu farklılıkları Demirci (2002) aşağıdaki şekilde ortaya koymuştur:

Olağan Düşünme

- Tahmin etme
- Tercih etme
- Gruplandırma
- İnanma
- Anlama
- Kavramları çağrıştırma
- Kanıtsız düşünceleri sunma
- Ölçüte dayanmayan kararlar alma

Eleştirel Düşünme

- Karar verme
- Değerlendirme
- Sınıflandırma
- Varsayma
- Mantıksal olarak anlama
- İlkeleri kavrama
- Kanıta dayalı düşünceleri sunma
- Kanıta dayalı kararlar alma

Yukarıda, düşünme ve eleştirel düşünmeyi açıkladıktan sonra, eleştirel düşünmeyi etkileyen faktörler üzerinde durulmasında yarar görülmüş ve aşağıda bu faktörlere kısaca değinilmiştir.

2.1.3.Eleştirel Düşünmeyi Etkileyen Faktörler

Bireyde bulunan bilişsel, duyuşsal ve psikomotor davranışlar genel olarak iki faktörün etkisi ile şekillenmektedir. Bu faktörlerden birincisi kalıtımsal; diğeri ise çevresel faktörlerdir. Bireyin gelişiminde çevre mi, kalıtım mı daha etkilidir sorusu genellikle çok sık sorulan ve üzerinde tartışılan bir konudur. Oysa genel olarak kalıtımın veya çevrenin tek başına etkili olduğunu söylemek yerine, bazı özellikler için çevrenin, bazı özellikler için ise kalıtımın etkili olduğunu söylemek daha doğrudur. Örneğin, yapılan araştırmalar zekanın büyük ölçüde kalıtımdan etkilendiğini gösterirken,

dışadönüklük, sebat, kaygı gibi bir takım kişilik özelliklerinin ise zekaya göre daha az kalıtımsal olduğunu göstermektedir (Bacanlı, 1999).

Yapılan araştırmalar bireylerde eleştirel düşünmenin oluşmasında da kalıtımsal ve çevresel faktörlerin etkili olduğunu göstermektedir. Aşağıda sırayla kalıtımsal ve çevresel faktörler incelenmiştir.

2.1.3.1. Kalıtımsal Faktörler

Kalıtımsal faktörler, bireyin doğumla getirdiği ve zihinsel kapasitesi ile ilgili faktörlerdir. Bireyin düşünebilmesi için belirli bir düzeyde zihinsel kapasiteye gereksinimi vardır. Ancak, bazı bireyler bu kapasiteye sahip oldukları halde çoğu zaman düşünmemektedir ve düşünme tembelliği diyebileceğimiz bir davranış sergilemektedirler (Gander ve Gardiner,1993).

Kazancı (1989)'ya göre diğer şartlar eşit tutulduğu takdirde zeka seviyesi yüksek olan bir bireyde eleştirel düşünme yeteneği daha çabuk gelişmektedir. Zihinsel esnekliğin varlığı da aynı şekilde olumlu bir faktördür. Çünkü, zihinsel katılık ve dik başlılık düşünme gücüne, özellikle de eleştirel düşünmeye karşıt bir özelliktir.

Kalıtımsal faktörlerle aslında bireysel faktörler yani bireyle ilgili faktörler de kastedildiği için, Luis E. Raths ve arkadaşları eleştirel düşünmeye, duygusallığın da etkisi olduğunu belirtmiş ve aşağıdaki duygusal özelliklerin eleştirel düşünmeyi olumsuz yönde etkilediğini ifade etmişlerdir (Akt.Kazancı, 1989)

- Birey duygusal olarak bağımlı ise
- Birey aşırı katı duygulu ise
- Birey kompleks sahibi ise, özellikle bireyin yeterli zeka ya da zihin gücüne sahip olmayışını anlaması nedeniyle aşağılık duygusuna kapılmış olması
- Birey aşırı heyecanlı ise
- Bireyin kendine güvenememe gibi durumlar söz konusu ise eleştirel düşünme becerisi olumsuz etkilenecektir.

Sungur (1997)'da, gerek eleştirel düşünmeyi gerekse yaratıcılığı engelleyen bireysel etmenlerin, kendine güvensizlik, hata yapma ve eleştirilme korkusu, mükemmeli isteme ve uyumculuk, engellerden korkma, bir konu üzerinde yoğunlaşma ve sabırlı çalışma güçlüğü, bilişsel çelişkilere direnç, kimlik duygusundan doğan savunma mekanizmaları olduğunu belirtmiştir.

Kısaca, bireyde kalıtım yoluyla getirilen zihinsel, ruhsal ve duygusal faktörler öğrenmeyi etkilediği gibi eleştirel düşünmeye de etki eden faktörler olmaktadır.

2.1.3.2. Çevresel Faktörler

Bireyin eleştirel düşünme becerilerine kalıtımsal faktörlerin dışında etki eden önemli faktörlerden birisi de çevresel faktörlerdir. Bir başka deyişle çevresel faktörler, bireyin kendisinden değil de kendi dışında kaynaklanan faktörlerdir. Bireyin eleştirel düşünmesini etkileyen çevresel faktörler sırası ile aile, toplum ve okul şeklinde sıralanabilir. Aşağıda sırası ile bu faktörlerin eleştirel düşünme üzerindeki etkisi ele alınmıştır.

Aile

İnformal eğitim yoluyla düşünmenin öğrenilmesi ve öğretilmesinde ailelere de önemli görev ve sorumluluklar düşmektedir.

Gerçekte herkes çocuğunun sağlıklı gelişmesini ister. Ancak, her aile bu isteği doğrultusunda, çocuklarını geliştirici bir aile ortamı sağlayamaz. Çocuğun okul öncesi dönemde sağlıklı zihinsel gelişimini desteklemenin ilk koşulu geliştirici bir aile ortamı sağlamaktır. Geliştirici aile ortamı, çocuğun özgürce davrandığı, ailesi tarafından belli kılıplara sokulmaya çalışılmayan doğal bir ortamdır (Cüceloğlu, 1994).

Uyumlu ve özerk bir aile ortamı içinde, tutarlı ve sağlıklı ilişkiler içinde yetişen çocuk, özerk bir birey olarak yetişkin yaşamına ulaşabilir. Ürün her zaman ekilen tohumla ve beraberinde hazırlanan yakın çevre şartlarıyla doğru orantılı olarak gelişir. Ailenin aşırı baskılı, otoriter tutuma sahip olması çocuğun kendine olan güvenini ortadan kaldıran, onun kişiliğini hiçe sayan bir tutumdur. Bu tutumda ana-baba katı bir disiplin uygular. Çocuk her kurala düşünmeden uymak zorunda bırakılır. Bu durumda anne ve babadan birisi, ya da her ikisinin baskısı altında olan çocuk, sessiz, uslu, nazik, dürüst ve dikkatli olmasına karşılık, küskün, silik, çekingen, başkasının etkisinde kolay kalabilen, aşırı hassas bir yapıya sahip olabilir. Suçlayan, cezalandıran ve sürekli karışan ana-babaların çocuklarının, kolayca ağlayan çocuklar olduğu görülür. Baskı altında büyüyen çocuklarda , genellikle isyankar davranışlarla birlikte, aşıklık duygusu gelişebilir. Böyle bir ortamda yetişen çocuk dıştan denetimli bir kişilik oluşturur. Çünkü içinden geldiği gibi davranmak yerine olması gerektiği gibi davranmak şeklinde koşullandırılır (Yavuzer, 1995).

Oysa ailenin çocuklarına karşı hoşgörü sahibi olmaları, onları desteklemeleri, çocukların bazı kısıtlamalar dışında arzularını diledikleri biçimde gerçekleştirmelerine izin vermeleri anlamına gelir. Çocuk kabul edilmek ve onaylanmak ister. Eğer aile ortamı ona kendi benliğini tanımlama özgürlüğü veriyorsa sağlıklı bir biçimde olgunlaşma yolunda gelişir. Ailenin hoşgörüsünün normal bir düzeyde gerçekleşmesi, çocuğun kendine güvenen, yaratıcı, toplumsal bir birey olmasına yardım eder. Aşırı hoşgörülü bir ailede yetişen çocuk ise olur olmaz yerde yersiz istek ve beklentilere, şımarıklığa ve bencilliğe düşebilmektedir. Tek düze bir anlayış olduğundan çocukta kıyaslama dolayısıyla eleştirel düşünme negatif yönde gelişecektir (Yavuzer,1995).

Kağıtçıbaşı (1996)'na göre, ülkemizde ailede çocuktan beklenen itaat ve bağımlılıktır. Çocuk, ana-babanın ve özellikle babanın mutlak otoritesi altında büyür. Genellikle çocuktan beklenen, bağımsız davranış ya da karar verebilme ve kararın sorumluluğunu taşıması değil ana-babaya itaat etmesidir. Bu şekilde çocuk sürekli olarak dışarıdan denetlenir. Bu da içsel denetimin gelişmesine, yani, çocuğun kendi kendini denetlemesine pek fırsat tanımaz. 1970'lerin ortasında Endonezya, Federal Almanya, Kore, Filipinler, Singapur, Tayvan, Tayland, Türkiye ve ABD'de yapılan "Çocuğun Değeri" araştırmasında ülkemizde "Çocuğun ana-babasının sözünü dinlemesi" cevaplayıcıların %60'ı tarafından çocuklarında görmek istedikleri en önemli özellik olarak belirtilmiştir. Buna karşılık "çocuğun bağımsızlığı ve kendine güvenmesi" ancak, cevaplayıcıların %18'i tarafından çok önemli bulunmuştur. Gelecekte yetişkin evlatta görülmek istenen en önemli özellik olarak da "ana-babaya iyi ve hayırlı bir evlat olması" önemle belirtilmiştir (Akt. Kağıtçıbaşı, 1996).

Aile tutumları ile yaratıcılık arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışmada ise, öğrenim seviyesi düşük olan annelerin çocuklarının Torrance Yaratıcı Düşünce Testinden aldıkları özgünlük puanlarının, yüksek öğrenim görmüş annelerin çocuklarınınkinden anlamlı olarak düşük olduğu belirlenmiştir. Anne-baba tutumları açısından gereğinden fazla koruyucu olmanın yaratıcılığı engellediği sonucuna ulaşılmıştır (Davaslıgil,1988; Akt. Sungur,1997).

Aileler çocuklarını olabildiğince konuşmaya özendirmelidir. Onların bitmez tükenmez merak ve sorularını dikkatle dinlemeli, hatta onlara sorularıyla ilgili sorular sorarak düşüncelerini ifade etmelerine yardımcı olmalıdır. Çocukların sorularına karşılık ailelerde çocuklara aşağıdaki soruları sorarak onları düşündürmeye yöneltmelidir (Doğanay, tarihsiz)

- Bununla neyi kastediyorsun?
- Söylemek istediğin temel nokta nedir?
- Bunu başka şekilde açıklayabilir misin?
- Bunun için bir kanıtın var mı?
- Buna bir örnek verebilir misin?
- Fikrini neler değiştirebilir?

Ailelerin çocukların soruları karşısında aşağıdaki ifadeleri kullanması ise çocukların gerek dil gerekse düşünme ve yaratıcılığını olumsuz yönde etkileyecektir (Doğanay,tarihsiz)

- Git başımdan, görmüyor musun meşgulüm,
- Benim canımı sıkmayı bırak öğretmenine sor,
- Bırak canım ne olursa olsun seni ilgilendirmez,
- İşine bak, seni ilgilendirmeyen şeylere burnunu sokma,
- Bu gereksiz şeyleri sorma bana

Yukarıda anlatılanlardan yola çıkılarak, çocuğun ilk toplumsallaşma sürecinin başladığı yer olan ailenin eleştirel düşünme becerilerinin oluşmasında önemli bir yere sahip olduğu söylenilebilir.

Toplum

Eleştirel düşünmeyi etkileyen önemli faktörlerden birisi de çocuğun içinde doğup büyüdüğü ve onun kişiliğinin oluşmasını sağlayan toplumun kültürüdür.

Kültür, bir toplumun tüm yaşam biçimini ifade eder. Ralph Linton (Akt.Tezcan, 1991)' a göre kültür, öğrenilmiş davranışlar ve bu davranışların sonuçlarından meydana gelen bir bileşimdir. Onu bir araya getiren öğeler, belli bir toplumun üyelerince paylaşılır ve aktarılır.

Kültür aşağıdaki işlevlere sahiptir (Tezcan,1991)

- Kültür, bir toplumu diğerinden ayırmaya yarayan bir işaret gibidir
- Kültür, bir topluma özgü olan değerleri içerir ve onları yorumlar
- Kültür toplumsal dayanışmanın temellerinden birini oluşturur
- Kültür, toplumsal kişiliğin doğuş ve gelişiminde egemen bir etmendir

Her toplumun kendine özgü gelenek, görenek ve toplumsal normlar anlayışı bir başka deyişle kültürü vardır. Bireyler toplumsallaşma sürecinde içinde yaşadığı toplumun kültürünü öğrenir ve onu diğer kuşaklara aktararak toplumun varlığını sürdürmeye çalışırlar.

Sungur (1997)'a göre farklı kültürler, içinde barındırdıkları bireyleri kimi konularda yaratıcılığa özendirirken kimilerinde aynı şeyi yapmazlar. Örneğin, Amerika Birleşik Devletleri'nde bilim ve sorun çözme özendirilirken aynı özendirmeye politik ve sosyo-ekonomik konularda rastlanmamaktadır. Arap kültürlerinin ise teknik konularda yaratıcılığa izin verdiği, dinsel konularda ise bu denli hoşgörülü olmadığı bilinmektedir. Eleştirel düşünen ve yaratıcı olan birey topluma tam anlamda uymuş bir birey değildir. Bu bireyler bulunduğu kültür ile özdeşleşmek istememekte ve onu onaylamamaktadır. Kimi alanlarda kültür ile iyi geçinir, ne var ki kültürün tümü ile çok derin ve anlamlı biçimde uzlaşmaya direnir. Kendini içinde yaşadığı kültürden ayrı tutan bir şeyleri hep kendinde saklar.

Türkiye ve benzeri toplumların kültürlerinde, aile içi ve sosyal ilişkilerde kişilerarası bağlılık ve bağımlılık en önemli değerlerdir. Çekirdek aile yapısına doğru bir gelişme görülse de, bu tür ilişkiler devam eder. Örneğin, yaşlı ana-babalar kendi geçim kaynakları olsa bile evlatlarıyla birlikte veya onlara yakın oturmayı tercih ederler. Evlatlarının da onları huzurevine göndermeleri ayıptır. Yaşlı ana-babalar yaşadıkları sürece ailenin bir parçasıdır. Aile içinde işlevleri vardır ve kendilerini bir kenara itilmiş hissetmezler. Sıkı bağlarla örülü toplum yapısında, çocuktan bağlılık ve itaat beklenir. Büyüdüğünde de vefalı olması ve ana-babasını desteklemesi beklenir. Bu durum büyüyen çocuğun üzerinde ağır bir sorumluluk oluşturur (Kağıtçıbaşı,1996).

Orta sınıf Avrupa toplumlarındaki gibi sıkı aile disiplinin yaygın olmadığı bir sosyal ortamda, bazı ana-babaların kısıtlayıcı yetiştirme tarzı, çocukları tarafından sevgi eksikliği olarak değerlendirilebilir. Oysa, kısıtlayıcı bir disiplinin yaygın olduğu bir toplumda, bu tür yetiştirme tarzı normal kabul edilir ve çocuklar tarafından “ana-baba tarafından sevilme” olarak algılanmaz. Kültürler arası araştırmalar da , bu durumu kanıtlamıştır. Örneğin, Japonya ve Kore’de sıkı aile disiplini, çocuklar tarafından ana-babanın yakın ilgisi olarak yorumlanırken, Amerikalı ve Amerika’ya göç etmiş Koreli ailelerin çocuklarınca “sevilme” olarak algılanmaktadır (Pettengill ve Rohner,1985;Akt.Kağıtçıbaşı,1996).

Yine Nijerya’da yapılan bir çalışma çevre koşullarının (kırsal-kentsel) ve ırk faktörünün, bireylerin kendilerini ifade yeteneğini etkilediğini ortaya koymuştur (Ojeikutu,1980; Akt. Sungur,1987). Torrance, kültürlerarası çalışmalarında yaratıcılığın gelişim eğrisini inceleyerek her kültürde farklı eğrilerin bulunduğunu öne sürmüştür. Bunu da her kültürün merak ve yaratıcılığa olan gereksinmesine karşı tutumu ile açıklamıştır. Torrance’a göre bireyin yaşamındaki kültürel devamsızlıklar da yüksek

düzyeyde yaratıcı işleve yol açmaktadır. Yetişkinlerin dünyasında genç için yeni talepler, çocukça düşünce ve belirsizlikler karşısındaki regrasyona karşı yaptırımlar vardır. Lise yıllarından üniversiteye ya da iş ve askerlik hizmetine geçişte kültürel kalıplarda devamsızlıklar ve kesintiler olmaktadır. Birey bu aşamada yaratıcı uyum göstermek durumunda kalmaktadır (Torrance, Myers,1970;Akt. Sungur1987).

Eleştirel düşünmenin en büyük engellerinden birisi de önyargıdır. Önyargılı bir toplum içerisinde yetişen bir kişi de önyargılara dayalı davranışlar sergileyecektir.

Boostrom (1992)'a göre, eleştirel düşünmenin en büyük engeli önyargıdır. Sonuçta herkes neyin doğru neyin yanlış olduğu konusunda bir görüşe sahiptir. Eğer siz düşünmeye yönelirseniz, kendi görüşlerinizi fark edersiniz; bu da diğer görüşlerin neler olduğunu bilmeye açık kapı bırakmamızı sağlar. Yine McCann, McCann ve Moore (1985, 13)'e göre, her insan içinde yaşadığı toplumda zamanla bilgi, inanç ve deneyimler kazanır ve kazandığı bu yapılar doğrultusunda çevresindeki uyarıcılara anlam verir. Eğer bu yapılar önyargılar üzerine kurulu ise birey de zamanla eleştirel bir bakış açısı yerine önyargılı ve taraflı bir bakış açısı geliştirerek uyarıcılara anlam vermeye çalışır. Önyargılar gerçeklerin çarpıtılmasıyla oluşan sistemin sonucudur. Bu önyargılı tutumları geliştiren kişiler de bunu süreç içerisinde bir yaşam tarzı haline getirerek karar verme konusunda yeterince eleştirel olmazlar.

Yukarıdaki açıklamalar doğrultusunda toplumun kültürünün yaratıcı ve özellikle eleştirel düşünen bireyler yetiştirmede çok etkili olduğu, dinsel, cinsel, siyasal tabu ve yasaklarla dolu bir toplumda kendini ifade edebilen eleştiren ve yaratıcı ürünler ortaya koyan bireylerin yetiştirilmesinin oldukça zor olduğu söylenebilir.

Okul

Çocuğun toplumsallaşma sürecinin ilk iki aşamasında yer alan aile ve akran grubu bir ölçüde bilinçli ve kontrollü bir toplumsallaşma sürecini içermeyebilir. Bilinçlilik ve kontrollülük aile ve akran grubunun eğitim düzeyi ile ilintilidir. Ancak, okul ortamı planlı ve kontrollü bir eğitsel ortamı içerir. Bu bağlamda bireyin okula gelmeden önce geçirdiği toplumsallaşma sürecinin olumsuz etkileri okul ortamında azaltılmaya ve giderilmeye çalışılır.

Okul, bireylerin toplumla uyum sağlayabilmeleri ve mutlu olabilmeleri yolunda gereksinim duydukları konuları öğrenmelerini sağladığı oranda başarı sayılır. Bir başka deyişle okul sadece bireyin bilgi donanımını sağlamakla kalmaz, onun sosyalleşmesine büyük ölçüde yardımcı olan bir kurum niteliği de taşır.

Ünlü düşünür ve eğitimci John Dewey, belki de pedagojik yanlışlıkların en büyüğünün, bireyin sadece okulda gördüğü konuları öğrenme çabasından ileri geldiğini savunur. Ona göre, bir takım davranışların oluşumu gibi, ikinci derecede önemli görülen konular bazen bir coğrafya ya da tarih öğreniminden daha önemli olabilir. Çünkü bu tür davranışların kazanılması, bireyin gelecekteki yaşamının temelini oluşturur. Dewey'e göre, okul karmaşık bilgileri basitleştiren, zararlı çevresel etkenleri azaltarak, bireyi yakın çevre sınırlamalarından kurtararak, daha geniş çevreyle ilişki kurmasına olanak hazırlayan bir kurumdur (Dewey, Akt.Otaran,1996)

Günümüz toplumunda, eğitimin temel amacı, bireylere kendilerini yönetebilme yeteneğini geliştirme yolunda yardımcı olmak, böylelikle de gerek toplumun, gerekse bireylerin ödüllendirilmelerini sağlamaktır. Okul, öğrenciye kendi gereksinme ve amaçlarıyla sosyal dünyasını bütünleştirerek doyum sağlayabilme olanağını hazırlar. Bugünkü eğitim sistemlerinde çağdaş okulun amacı, topluma yapıcı, yaratıcı ve eleştirel düşünebilen bireyler yetiştirmektir. Okulların bu tür bireyler yetiştirebilmesi için, öğrencilere bağımsız düşünebilme yeteneklerini geliştirme konusunda yardımcı olması gerekir (Yavuzer, 1993).

Okulun beş temel ögesi vardır. Bu öğeler şunlardır (Erden, 1998)

- Eğitim programı
- Öğretmen
- Öğrenci
- Yönetici
- Bina, araç ve gereçler ve
- Çevredir

Okulu oluşturan yukarıdaki tüm öğeler okulun amacına ulaşması için gereklidir. Öğelerin her birinin işlevi farklı olmakla birlikte öğeler birbiriyle etkileşim içinde bir bütün olarak okulun amaçlarına ulaşmasına hizmet ederler. Ancak, bu öğeler içinde ki en önemli yani olmazsa olmaz diyebileceğimiz öge öğretmendir. Çünkü, bir eğitim programı ne kadar iyi hazırlanırsa hazırlansın, bir okulda ne kadar çok araç-gereç olursa olsun sınıfa giren ve uygulamayı direk yapan öğretmen olduğu için eğer öğretmen mesleki ve kişisel açıdan nitelikli değilse o zaman iyi olan diğer öğeler kötü bir öğretmenin elinde işlevselliğini kaybedebilir.

Çocuğa ve gence içinde bulunduğu toplumun değerleri ile bütünleşen, evrensel değerlere açık, eleştiren, özgür düşünebilen, yaratıcı, üretken, hoşgörülü, bilimsel demokratik bir anlayışın kazandırılabilmesi için, okul ortamının bunu sağlayacak

nitelikte olması gerekir. Öncelikle bu davranışlara sahip öğrenciler yetiştirebilmek için, bu değerleri benimsemiş ve uygulayan öğretmenlere ihtiyaç vardır. Bir başka deyişle, demokratik, bilimsel, özgür ve eleştirel düşünebilen öğretmenlerle, ancak çağdaş eğitim amaçlarına ulaşabilir.

Yukarıdaki düşünceden hareketle ve bu araştırmanın konusunu oluşturması nedeniyle aşağıda günümüzde eleştirel düşünmenin önemi ve eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılmasında öğretmenin rolü üzerinde durulmuştur.

2.1.4.Eğitimde Eleştirel Düşünme ve Öğretmen

Değişen dünya düzeni içinde küreselleşme yolunda, ülkelerde bir çok değişim de kendini göstermiştir. Bu değişim, küreselleşmenin yanında bazı kavramların önceliğinin de değişmesine neden olmuştur. 2000’li yıllarla birlikte insanlık bir çağın sonu olduğu kadar toplumsal bir modelin de sonuna gelmiş bulunmaktadır. Bu sonla birlikte toplumların değerleri de değişmiştir. Sanayi toplumunun değeri olan ticari zenginlik ve teknolojik mülkiyet eski önemini kaybetmiştir. Yeni toplumun mülkiyet ögesi ve değeri “bilgi”dir Bilgi sanayi toplumuna özgü olan sosyal düzeni yıkarak yeni bir sosyal yapı inşa etmek için temelleri atmıştır. Bu yapılanmada eğitim tek geçerli yöntem ve araç olarak kabul edilmiştir (Doğan, 1999).

Bu nedenle, gelişimden sorumlu en önemli faktörlerden biri olan eğitimin, endüstri çağını enformasyon çağından ayırt eden değişikliklere ihtiyacı vardır. Bu değişikliklerin özünde yatan gerçek ise, eğitim reformunun ve yeniden yapılanmanın anahtarı olan akılcı ve eleştirel düşünmeyi öğrenmek olacaktır.

Boostrom (1992,1)’ a göre, “düşünme sadece formal eğitimin yapıldığı okullarda istenilen bir etkinlik değildir. Eleştirel düşünme sorun çözmedir ve bu da her günkü yaşamımızın bir parçasıdır. Eleştirel düşünme eğitimi ile öğrencilerin yaşam kalitesi yükseltilebilir. Çünkü, eleştirel düşünme yoluyla bireyler sorunlarını çözmeyi başararak yaşamlarını daha mutlu olarak sürdürebilirler”.

Nitekim, bugün tüm dünya ülkeleri arasında eleştirel ve yaratıcı düşüncenin egemen olmadığı bir toplumun, gelişmiş bir toplum olamayacağı görüşü yaygın kabul görmektedir. Bir toplumun geçmişin bilgi birikimine sahip olması önemli görülmekte, ancak daha önemli olanı özgün ve yeni bilgileri üretebilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Bilgiyi üretebilmenin de eleştirel ve yaratıcı düşünmenin bir ürünü

olduğu belirtilmektedir. Eleştirel ve yaratıcı düşünme toplumsal sorunların çözümünde de bireylere yol gösterici olmaktadır. Bunun yanı sıra, giderek artan bilgi birikiminin eğitimle aktarılmasının olanaksızlığı karşısında, bireylerin kendi kendilerine bilgi edinmeleri ve sorunlarını kendilerinin çözmek zorunda kalmaları eleştirel ve yaratıcı düşünmenin önemini ortaya koymaktadır (Demirel, 1993).

Yeaman, Hlynka, Arderson ve Daman'ın (Akt. Şimşek, 2001)'e göre, günümüzde eğitimin temel işlevi, öğrencilerin farklı seçenekleri görebilmelerine ortam yaratmak olmalıdır. Bu da, bilginin özüne ilişkin ciddi bir sorgulamayı gerektirir ve dışardan sunulan gerçeklik ile kişisel olarak yapılandırılan gerçeklik arasındaki çelişkilerin keşfedilmesini öngörür.

Ennis'e göre ise, öğrenciler bir olay hakkında geniş boyutlu düşünebilme ve bir alandaki problemi çözerken başka alandaki bilgilerini kullanabilme becerisini kazanmalıdır. Bilgi toplumunda öğrenciler sınırlı da olsa, farklı söylemler hakkında bilgi sahibi olmalı ve bunlara eleştirel olarak bakabilmelidir. Eleştirel düşüncenin Ennis'e göre bazı özellikleri şöyledir; konuya odaklanma, tartışmaları analiz etme, açıklayıcı ve meydan okuyucu sorular sorma ve cevaplama, kaynağın güvenilirliğini sorgulama, verileri yargılama ve sonucu çıkarma, tahminleri değerlendirme ve başkalarıyla iletişim kurmadır. Öğrenciler farklı fikirleri karşılaştırabilmelidir. Çünkü, karşılaştırılmayan veriler tek başına gerçekçi bilgiler vermekten uzaktır (1991).

Çağdaş toplumun, günümüz insanından beklediği en önemli özelliklerden biri, sorun çözücü olmasıdır. İnsanoğlu geçmişten bugüne kadar değişik sorunlarla karşılaşmıştır. Bu sorunların boyut değiştirerek gelecekte de süreceği kaçınılmazdır. Aslında, uygarlığın günümüzde geldiği düzey, insanoğlunun yaratıcı sorun çözmesinin bir ürünüdür. Karşılaşılan sorunların farklılığı ve çoğunun daha önce hiç karşılaşılmamış sorunlar olması, yaratıcı sorun çözme becerisinin önemini daha da belirginleştirmektedir (Doğanay, 2001).

Piaget (Akt. Fisher, 1995)'e göre de eğitimin en önemli amacı, geçmişte insanların yaptıklarını sürekli tekrar eden değil, yeni bir şeyler yapabilen, üretebilen insanlar yetiştirmektedir. Bunun için de, eğitim kendine sunulan her şeyi kabul etmeyen, sorgulayabilen, eleştirebilen, üretebilen bireyler yetiştirebilmelidir.

Sönmez (1993)'e göre öğrenme ve öğretme ortamları öğrencinin yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirecek biçimde düzenlenmelidir. Bunu sağlayacak, en önemli kişi ise öğretmenlerdir. Öğretmen, çocukların çok boyutlu düşüncelerini sağlamak için uygun strateji, yöntem ve teknikleri eğitim ortamında kullanmalıdır.

Yaratıcı ve eleştirel düşünmenin oluşması için buluş yolu, araştırma, soruşturma ve tam öğrenme stratejileri, güdümlü tartışma, örnek olay, gösterip yaptırma yöntemleri ile sokratik tartışma, küçük ve büyük grup tartışması, münazara, drama, deney, gözlem, beyin fırtınası, problem çözme gibi teknikler eğitim ortamında işe koşulabilir. Öğrencinin kendini özgür hissedeceği, bir öğrenme-öğretme ortamı olmalıdır. Öğrencinin problemin farkına varmasına, onu anlayıp sınırlamasına, denenceler kurmasına ve diğer öğrencilerle birlikte çalışmasına imkan ve fırsat verilecek şekilde eğitim ortamı düzenlenmelidir. Ayrıca, öğrenciler eğitim ortamında sürekli desteklenip, yöreklendirilmeli ve yeni tutarlı ürünler ortaya koyduklarında davranışları pekiştirilmelidir.

21.yüzyılda bilgi hızla artmıştır. Geleneksel eğitim yaklaşımında kesin ve değişmeyen öğeler olarak algılanan bilginin günümüzde bir günde eskidiğini görebiliyoruz. Artık, geleneksel anlamda sürdürülen bilgi aktarımı, sistemdeki yerini bilgi üretimine bırakmıştır. Bilginin, yeni bilgiler üretmek için kullanılması gerektiği görüşü yaygınlaşmaya başlamıştır. Eğitim sürecinde aranan, öğrenmeyi öğrenen yani bilgiyi arayıp bulan, toplumda meydana gelen değişimlere ayak uyduran ve bu değişimlerin kaynağı olan bir birey tipidir. İstenen insan tipini yetiştirmekle görevli olan okullar, bu işi ancak, iyi yetişmiş öğretmenlerle yapabilir. Bu nedenle de her şeyden önce, öğretmenlerin 21. yüzyılda dünyada ve toplumda meydana gelen değişimlere ayak uydurmaları, bilgilerinin yenilemeleri gerekir. Bir başka deyişle, çağdaş toplumun öğretmeni, sürekli öğrenmeyi bir ilke olarak benimseyen, çok yönlü, demokratik, sorunların üstesinden gelmeyi başaran, sorun çözme ve eleştirel düşünme becerisine sahip sınıfını aktif öğrenme ortamına dönüştürebilen özelliklere sahip olmalıdır (Kuran, 2002).

Türkoğlu, günümüzde bilim ve teknolojiye hızlı değişime paralel olarak eğitim alanında da önemli değişimlerin olduğunu belirterek, bu değişimlerin öğretmenin ve ondan beklenen görevlerin yeniden tanımlanması zorunluluğu üzerinde durmaktadır. Türkoğlu'na göre geçmiş eğitim anlayışı daha çok öğretmen odaklıydı. Böylece öğretmene öğretici olarak bakılıyordu. Ancak, günümüzde, öğrenme temel alındığından, öğretmene öğrenmeyi kolaylaştırıcı ya da sağlayıcı olarak bakılmaktadır (Türkoğlu, 2002).Çağdaş kuramlardan “yapıcı” kurama göre, öğrenme insan zihninde bir yapılanma sonucu meydana gelir. Birey dışardan gelen uyarıcıları aktif olarak özümlemeler ve davranış oluşturur. Dolayısıyla bu teoriye göre her öğrenci öğrenme sürecinde aktif hale getirilmeli ve kendi öğrenmesinden sorumlu olmalıdır.

Bu nedenle öğretmen yöntem çeşitliliğine gitmeli ve problem çözmeye dayalı öğrenme gibi çağdaş öğretim yöntemlerine yer vererek öğrencilerin daha yaratıcı ve eleştirel düşünmesini sağlamalıdır (Yalçınkaya, 2002).

Yukarıdaki düşünceler dikkate alındığında, günümüzde artık çağdaş eğitim yaklaşımlarının eğitim ve öğretim ortamının öğrenci merkezli olması gerektiği konusunda hemfikir oldukları söylenebilir.

Birçok uzman ve öğretmen öğrenci merkezli eğitim anlayışını aşağıda Şekil 2.1'deki gibi karşılaştırmıştır (Akt. Titiz, 1998,115).

Öğeler	Öğretmen Merkezli	Öğrenci Merkezli
Sınıfta Etkinlik	. Öğretici	. Etkileşimli
Öğretmenin Rolü	. Bilgi Verici . Daima Uzman	. Katılımcı . Bazen Öğrenci
Öğrencinin Rolü	. Dinleyici . Daima Öğrenci	. Katılımcı . Bazen Uzman
Ders Ağırlığı	. Bilgiler	. İlişkiler
Bilgi Kazanımı	. Belleme ve Ezber . Bilginin Birikmesi	. Sorgulama ve Buluş . Bilginin Dönüşümü
Başarı Göstergesi	. Miktar	. Kalite
Ölçme	. Normlara Göre	. Ölçütlere Göre
Teknoloji Kullanımı	. Tekrar ve Uygulama	. İletişim, Katılım, Erişim

Şekil 2.1: Öğretmen ve Öğrenci Merkezli Eğitimin Karşılaştırılması

Yukarıdaki Şekil 2.1'de de görüldüğü gibi öğretmen merkezli eğitim anlayışında daha çok geleneksel öğrenme söz konusu iken, öğrenci merkezli eğitimde daha çok çağdaş öğrenme anlayışı vardır.

Wood (1998)'a göre, eğitim programları aracılığıyla düşünmeyi öğretmenin en önemli amaçlarından birisi, öğrencileri ders için istekli hale getirmektir. Eğer, öğretmenler, öğrencileri düşünme becerilerinin yaşamın her alanında hayati önem taşıdığına inandırmak istiyorlarsa öğrencilere bu becerileri sınıf ortamında kazandırmak zorundadırlar. Sınıfta öğretmenin sadece geleneksel ders kitabını ve düz anlatım yöntemini kullanması öğrenilenleri sorunları ve problemleri analiz etmede pasif hale getirir ve onları dersten soğutur.

Bunun için öğretmen derste yorumlama, alternatif görüş araştırma, sorunları ortaya çıkarma, keşfetme, eleştirme, değerlendirme süreçleri üzerinde durmalıdır.

Öğrencinin, ailesinden getirdiği etkilerin altında öğretmenine aşırı bağımlı olması, bilerek ya da bilmeyerek öğretmenin öğrencisini kendisine bağımlı hale getirecek davranışlarda bulunması eleştirel düşünmeyi olumsuz yönde etkileyen en önemli etmenlerden birisidir. Öğretmenler her yaştaki öğrencide, sorumluluk duygusunun gelişmesini sağlayacağı yerde, aşırı bir denetimle onlara güvenilmeyeceğini ve hiçbir zaman sorumluluk alamayacakları duygusunu yaratırlar. Böylece okullar, bağımsızlığı destekleyecekleri yerde, öğrencilerin öğretmenlerine bağımlılıklarını güçlendirerek onları düşünemez hale getirirler (Gordon, Akt. Aksay, 1997).

Kazancı (1989)'ya göre, zihinsel bakımdan esneklik, düşünmeyi olumlu yönde etkileyen etmenlerin en önemlilerinden birisidir. Zihinsel esnekliğin yokluğu ya da eksikliği, eleştirel düşünme açısından öğrenciler için olumsuz bir etmendir. Zihinsel katılık, yalnızca eleştirel düşünme gücünün değil, pek çok kişilik özelliklerinin de yokluğuna neden olur. Çünkü, araştırma sonuçlarına göre, zihinsel katılık duygusal gerginlikler arttırmaktadır. Bunun içinde öğretmenin sınıftaki yaşam biçimini olabildiğince kaygıdan ve korkudan uzaklaştırması gerekir.

Nitekim öğretmenin sınıftaki temel görevi, etkili bir öğrenme için gerekli sınıf koşullarını oluşturmaktadır. Bunlardan biri de sınıftaki duygusal havadır. Sınıfın havası, özellikle ilişkilerde gözlenebilir. Bu hava gergin, resmi, otoriter olabileceği gibi, samimi, sıcak ve demokratik de olabilir. Sınıfın havası sınıftaki öğrenme ve öğretme etkinliklerini olumlu ya da olumsuz bir biçimde doğrudan etkiler.

Öğretmen sınıfta etkili bir öğrenme-öğretme sürecinin gerçekleşebilmesi için rahat bir psikolojik ortam oluşturmmalıdır. Tüm öğrencilerin kaygı ve korkudan uzak derse katılımını sağlamalıdır. Otoriter bir hava sınıftaki etkileşim ve iletişimi en düşük seviyede tutarak öğrencilerde endişe ve gerginlik yaratıp, onların sağlıklı bir şekilde düşünmesini engeller (Şişman, 2000; Büyükkaragöz ve Çivi, 1999).

Fisher (1995)'a göre de öğretmen çocuklarda iletişim sağlamaya çalışırken, onların yaptığı hatalardan çok, onların çabaları ve olumlu davranışları üzerinde odaklanmalıdır. Öğretmen çocukları yaratıcı ve eleştirel düşünmeye özendirilmeli ve bunun için de sınıfta öğrenciyi yargılamak yerine herkese eşit davranarak ve etkin bir dinleyici olarak onlara bağımsız bir ortam yaratmalıdır.

Yine, Raths, Wasserman, Jonas ve Rothstein (Akt. Akınoğlu, 2001) öğretmenin sınıfta öğrencilerini kendisine bağımlı kılacak şekilde davranmasının, onlara karşı düşük beklentiler içerisinde olmasının ve katı tutumlar sergilemesinin eleştirel düşünmeyi engellediğini belirtmişlerdir.

Ennis (1991)'e göre, eleştirel düşünme becerilerinin öğretilmesinde en önemli faktör öğretmendir. Hazırlanan metinler, çalışma kitapları, önceden düzenlenmiş planlar öğretim yardımcıları olabilir. Ancak, düşünme becerilerini geliştirmede tek başlarına yetersizdirler. En etkin öğretim, konu ve düşünme süreçlerinde bilgili, sürekli olarak düşünme ile ilgili beceri ve davranışları sergileyen ve öğrencilerde yazma ve konuşma çalışmalarında sistematik ve dikkatli düşünebilme beklentisi olan öğretmenden çıkar. Bu nedenle düşünme becerilerinin öğretiminde iyi yetiştirilmiş öğretmenlerin özel bir yeri vardır.

Walsh ve Paul (1998), öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için, öncelikle öğretmenlerin bu alanda eğitilmesi gerektiğini ve onlara hizmet öncesi ve hizmet sonrasında eleştirel düşünme bilişsel beceri derslerinin verilmesinin zorunlu olduğunu belirtmişlerdir. Walsh ve Paul'a göre ancak, bu şekilde öğretmenler öğrenciler için etkin düşünen örnek modeller olabilirler.

Son olarak, eleştirel düşünme becerilerinin konu temelli bir yaklaşımla öğretilmesi gerektiğini savunan Chambers bu becerilerin, gerek konu gerekse beceri temelli olarak kazanılmasında, öncelikle öğretmenlerin bu alanda yetiştirilmesi gerektiğini ve özellikle konu temelli yaklaşımda, öğretmenlerin kendi disiplinlerini yeterince bilmeleri, diğer disiplinlerin farklı yönlerini anlamaları ve böylece kendi konularında bilişsel becerileri nasıl öğretecekleri, ne zaman diğer alanlarla ilişki kurabilecekleri konusunda eğitilmeleri gerektiğini belirtmiştir (1998).

2.1.5. Eleştirel Düşünmeyi Gerekli Kılan Nedenler

Yukarıda da belirtildiği gibi, günümüzde eğitimin en önemli amacı, bireylere değişik koşullara uyum sağlayabilecek, esnek düşünebilecek, sorgulayabilecek becerileri kazandırmaktır. Bireylerde bu becerilerin oluşması temel düşünmeyle ilgili kavramların kazandırılmasıyla mümkündür. Bu nedenle de, sorgulayan, eleştirel düşünen, akli ve bilimsel süreci benimseyen çağdaş vatandaşların yetiştirilmesi için gereken eğitim programlarına olan ihtiyaç daha yoğun bir şekilde hissedilmektedir.

Günümüz toplumunda bireylerin eleştirel düşünmelerini gerektiren bir çok neden vardır. Kazancı (1989)'ya göre eleştirel düşünme gücünün geliştirilmesini hedefleyen eğitim anlayışının başlıca üç önemli gerekçesi vardır. Bunlardan birincisi, öğrencilerin yaşamları boyunca verecekleri önemli kararların başarı derecesi eleştirel düşünme sürecini kullanmasındaki becerileriyle paralel olacaktır. İkincisi, eleştirel düşünme gücünün, propaganda, reklam vb. tekniklerin olumsuz etkilerinden bireylerin korunmasında yararlanabilecek en önemli araç olmasıdır. Üçüncüsü, eleştirel düşünme gücü ancak erken yaşlarda geliştirilip kullanılmaya başlanırsa etkili olur, yaş ilerledikçe bu gücün gelişmesi güçleşir.

Literatür tarandığında eleştirel düşünmeyi gerektiren nedenler aşağıdaki gibi özetlenebilir:

1. Eleştirel düşünmeyi gerektiren en önemli nedenlerden birisi demokratik bir toplum kültürünü sürdürebilme ve geliştirebilme gerekliliğidir. Çünkü, eleştirel düşünme becerisi, demokratik bir vatandaşın sahip olması gereken en önemli becerilerden birisidir (Doğanay, tarihsiz)

2. Günümüzde eleştirel düşünmeyi gerektiren önemli bir gelişme de bilgi patlamasıdır. Bilgi gün geçtikçe çoğalmakta ve değişmektedir. Hızla çoğalan ve değişen bilginin hepsini eğitim programlarına koymak ve öğrencilere sunmak olanaksız olduğundan, öğrencilere eleştirel düşünme becerilerini kazandırarak öğrencilerin kendilerinin bilgiye ulaşması ve kendisi için gerekli bilgiyi edinme ve o bilgiyi anlama ilke ve yöntemlerini geliştirmesi gerekmektedir. Nitekim, Faciona (1998)'a göre eleştirel düşünme beceri ve tutumlarına sahip olmayan insanlar, hangi akademik beceriye sahip olurlarsa olsunlar, özgün bir şekilde eğitilmiş olmazlar.

3. Eleştirel düşünmeyi okullarda önemli hale getiren önemli nedenlerden birisi de, eleştirel düşünme becerileri ile okul başarısı arasındaki olumlu ilişkidir. Literatürdeki bir çok araştırmada, eleştirel düşünme becerilerine sahip olan öğrencilerin daha yüksek not ortalamalarına sahip oldukları yolunda bulgulara rastlanılmaktadır (Facione, 1998; Kazancı,1989).

Paul ve Elder (2001) birçok eğitim kademesi ve özellikle üniversitedeki derslerin içeriğinin ancak düşünülerek öğrenilebileceğini, aksi halde öğrencilerin birçok bilgiyi ezberleme yoluna gideceklerini belirtmektedir. Oysa ezber 21. yüzyıldaki çağdaş eğitim anlayışının kabul etmediği bir durumdur. Bir öğrenci bilgiyi ezberleyerek çok yüksek notlar alarak mezun olabilir, ancak bu durumda kalıcı ve anlamlı bir öğrenme olmadığı için bu öğrencinin çok nitelikli bir kişi olarak mezun olduğu söylenemez.

4. Ruggiero (1988)'a göre ise eleştirel düşünmeyi gerekli kılan en önemli nedenlerden birisi, insanları önyargı ve fanatizmden uzaklaştırmaktır. Önyargı ve fanatizme sahip insanların çok olduğu toplumların kendini yenilemesi geliştirmesi çok zordur. Çünkü, bu tür toplumlarda kişilerin nesnel düşünme, farklı bakış açıları geliştirme, farklı bakış açlarına hoş görü ile bakma ve yeniliklere direnme özelliği vardır. Örneğin, toplumumuzda son yıllarda özellikle spor dallarından olan futbolda yaşanan fanatizm tribünlerde bir çok insanın ölümüne yaralanmasına ve çevreye zarar vermesine neden olmaktadır. Bir başka deyişle bu fanatizm hem maddi hem manevi olarak topluma ve insanlara zarar vermektedir. Oysa, eleştirel düşünmenin yaygın olduğu toplumlarda insanlar önyargı ve fanatizmden uzak olduğu için, bu toplumların bir çok açıdan kendini yenilemesi, geliştirmesi daha kolaydır. Bu tür toplumlarda insanlar olaylara, durumlara daha geniş açıdan baktıkları ve diğer insanların düşüncelerine daha hoşgörülü, önyargıdan uzak bakabildikleri için daha mutlu ve üretken bir yaşam sürerler.

2.1.6. Eleştirel Düşünmenin Beceri ve Konu Temelli Olarak Öğretilmesi

Yukarıdaki açıklanan nedenlerden dolayı, öğrencilerin okullarda eleştirel düşünme becerisi kazanarak mezun olmaları ve bu becerileri ileriki yaşamlarında da kullanmaları oldukça önemlidir. Literatür tarandığında, öğrencilerin okullarda eleştirel düşünme becerilerini kazanıp bu becerileri ileriki yaşamlarında kullanabilmeleri için eleştirel düşünmenin nasıl öğretilmesi gerektiğine yönelik temel iki yaklaşım üzerinde durulduğu görülmektedir. Bu yaklaşımlar, konu ve beceri temelli yaklaşımlardır. Bazı araştırmacılara göre düşünme öğretimi bütün ders programları içerisinde yayılarak yani, konu temelli olarak öğretilmelidir.

Ruggiero (1988)'e göre düşünme öğretimi eğitim programları içerisinde yayılarak verilmelidir. Düşünmeyi eğitim programları içerisinde yayarak öğretme ifadesi, bir derse yabancı kavramlar getirmek ya da ders içeriğini değiştirip yerine yeni bir ders getirmek olmadığı gibi, bir ders içerisindeki hedefleri birer birer takip etmek de değildir. Bu ifade daha çok, öğrencilerin kendi kendilerine sonuçlara ulaşma ve problemleri çözümedeki becerileri elde etmeleri, problemlerin nasıl çözüldüğünü anlamaları veya bir disipline özgü tutumlara, alışkanlıklara ve bilimsel becerilere odaklanmaları anlamına gelmektedir. Bir başka ifadeyle, öğrenciler belli bir disiplinde karşılaştıkları karmaşık

durumlarla baş edebilsin diye onları diğer insanların bilgi ve başarılarıyla değil, kendi başarılarını geliştirmeye doğru yönlendirmek anlamındadır.

Ruggiero (1988), birçok ders içerisinde düşünmeyi öğretmenin iki zorlayıcı nedeni olduğunu belirtmiştir. Birinci neden, eğer düşünme sadece bir ya da iki derste öğretilirse, kazandırılmak istenen düşünme becerilerinin öğrencide yerleşmesi yani öğrencilerin bu becerileri kazanma ihtimali oldukça düşüktür. Düşünmeyi öğretmek okuma-yazma eğitimine benzer. Hem düşünme hem de yazma becerisinin kalıcılığı sürekli alıştırmaya ya da uygulama yaparak sağlanabilir. Günümüzde birçok araştırma, diğer derslerde özellikle yazma alıştırmaları yapılmadığı için öğrencilerin yazma becerilerinin bozulduğunu göstermektedir. İlkokuldan itibaren neredeyse her dönem yazma becerileri çalışan öğrencilerin durumu bu ise, daha az sistemli öğretilen düşünme becerilerinin öğrencilerde gelişmesini beklemek çok fazla mantıklı değildir. Eğer eğitimciler, öğrencileri düşünme becerilerinin yaşamın her alanında hayati önem taşıdığına inandırmak istiyorlarsa, bu becerilerin her disiplinin içerisine yayılarak öğretilmesinin önemli olduğuna dikkat çekmek zorundadırlar.

Düşünmeyi birçok ders içerisine yayarak öğretmenin ikinci zorlayıcı nedeni; öğrencilerin derse karşı olan ilgi, istek ve motivasyonunu arttırmaktır. Düz anlatım ve geleneksel ders kitaplarını, öğrencileri problemleri ve konuları analiz etmekten uzak tutar ve öğrencilerin derslerin hareketsiz, durağan ve ölü olduğunu düşünmelerine neden olur. Bir derste düşünmeyi öğretmek demek, hipotez oluşturma, yorumlama, alternatif görüş araştırma, sorunları ortaya çıkarma, değerlendirme, keşfetme süreçleri üzerinde durmak demektir. Bir eğitim programı ancak, bu sonuçları sağladığı zaman öğrencilerin derse katılımı ve ilgisini çekebilir.

McPeck (1981)'e göre de düşünmenin tüm boyutları önemlidir ve genel olarak bir dizi eleştirel düşünme becerisinden söz edilemez. Bunun için, eleştirel düşünmenin ayrı bir ders olarak beceri temelli verilmesi faydasızdır. Eleştirel düşünmenin konu alanının mantıksal normlarına uygun olması gerekir ve her konu alanına göre bu normlar değişir. McPeck (1981)'e göre öğrencilere genel olarak eleştirel düşünme ilke ve bileşenlerini öğretmek yerine, üzerine çalışılan konu alanının epistemolojik temelleri verilmeli ve olumlu tutum geliştirilmelidir.

Yine Paul, Binker, Jensen ve Krelau (Akt. Şahinel, 2001) öğrencilerin güçlü birer eleştirel düşünen olarak yetişmelerini sağlamak için, örnek eleştirel düşünce öğelerinin, standartlarının, zihin özelliklerinin ve eleştirel düşünme becerilerinin belirli disiplinler ve konu alanları içinde işlenmesi gerektiğinde ısrar etmektedir. Eleştirel düşünmenin

öğeleri amaç, problem durumu, sayılılar, kavramlar, çıkarımlar, görüşler, doğurgular ve sonuçlardan oluşmaktadır. Eleştirel düşünmenin örnek standartları ise, açıklığı, kesinliği, doğruluğu, derinliği, yeterliliği, ilişkili olmayı, bütünlüğü ve tarafsızlığı kapsamaktadır. Eleştirel düşünmede zihin özellikleri birbirinden bağımsız yedi grup içinde ele alınmaktadır (Paul, Binker, Jensen ve Krelau, Akt. Şahinel, 2001, 43):

1. **Zihinsel alçak gönüllülük:** Bireyin kendi bilgisinin sınırlarının farkında olması ve kendi görüşünün yanlılığına, ön yargılı olup olmadığına ve sınırlarına duyarlı olmasıdır.

2. **Zihinsel cesaret:** Diğer bireylerin güçlü ve olumsuz tepkileri ne olursa olsun, tarafsız görüşlerle ve inançlarla yüz yüze gelmeye ve onları sınamaya istekli olma.

3. **Zihinsel empati:** Diğer bireyleri eksiksiz anlamak için kendisini onların yerine koyma gereksinimlerinin farkında olma.

4. **Zihinsel dürüstlük:** Bireyin kendi düşüncesinde doğru ve eksiksiz olma ve kullandığı zihinsel standartlarında tutarlı olma gereksiniminin farkında olma.

5. **Zihinsel istençlilik:** Zorunluluklara, engellere ve düş kırıklığına rağmen zihinsel iç görü ve dürüstlüğü peşini bırakmamaya istekli olma.

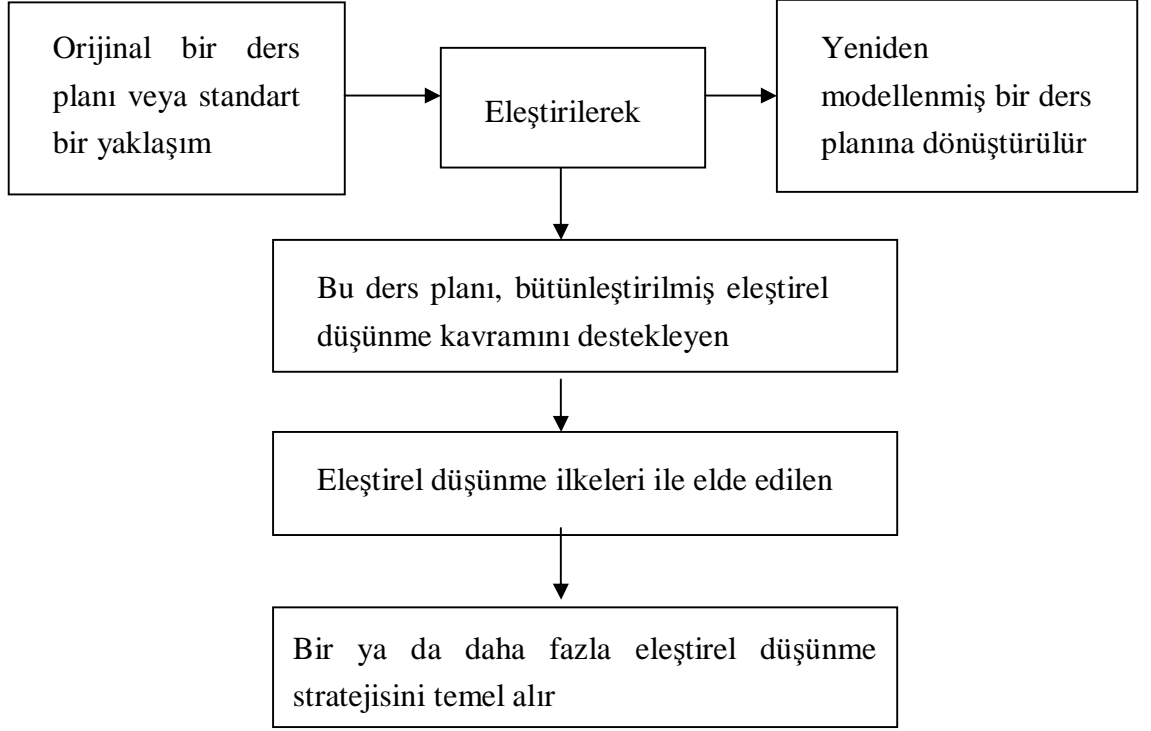
6. **Usa vurmada inançlılık:** Bireyin akılcı yetilerini geliştirip, diğer bireyleri onun kendi kararlarını kabul etmesi konusunda cesaretlendirerek, kendi özgür usa vurmanın insanlık adına yarar getireceğine inanma ve güven duyma.

7. **Zihinsel adalet:** Arkadaşlarının, bir grubun ya da toplumun duygularına ve kazanılmış haklarını bağlı kalmaksızın, tüm görüşlere hoşgörü ile bakmaya ve onları aynı zihinsel standartlar ile sınamaya isteklilik.

Paul, Binker, Jensen ve Krelau (Akt. Şahinel, 2001)'ya göre, yukarıda belirtilen eleştirel düşünmenin öğeleri, standartları ve zihinsel özellikleri tüm disiplinlerde, konu alanlarında ve günlük usa vurmalarda iyi düşünmek için uygulanabilir. Bunların yanında Paul, Binker, Jensen ve Krelau'nun eleştirel düşünme kavramları, konu alanlarına ve disiplinlere özgü usa vurma biçimlerini de içerir ve öğrencilerin sosyoloji, psikoloji ve biyoloji gibi farklı konu alanlarına ilişkin düşünme biçimlerini de öğrenmelerinin gerekli olduğunu vurgular. Paul, Binker, Jensen ve Krelau (Akt. Paul,1991,127) eleştirel düşünme becerilerinin geniş bir tanımını yaparak bu tanımları öğrenme-öğretme sürecine transfer etmeye çalışmışlardır. Bunun için yaptıkları çalışmalar ile Sosyal Bilimler, Fen Bilimleri, Dil gibi konu alanlarına yönelik eleştirel düşünme stratejilerinin yer aldığı örnek ders planları önermişlerdir.

Bu ders planlarını geliştirme sürecini, aşağıdaki Şekil 2.2'deki gibi "Eleştirel

Düşünme Ders Planını Yeniden Modelleme” başlığı altındaki gibi açıklamışlardır.



Şekil 2.2: Eleştirel Düşünme Ders Planını Yeniden Modelleme

Yukarıda Şekil 2.2’de, en son aşamada verilen eleştirel düşünme stratejilerini Paul, Binker, Jensen ve Krelau (Akt. Paul, 1991, 127) duyuşsal ve bilişsel stratejiler olarak ikiye ayırmışlardır. Duyuşsal stratejiler, bireyde özellikle bağımsız düşünebilmeyi geliştirmeyi hedeflerken, bilişsel stratejiler ise, düşünmeyi gerektiren farklı becerileri örgütleme içerir. Bu stratejiler kısaca, aşağıdaki gibidir:

A) Duyuşsal Stratejiler (Beceriler)

1. Bağımsız düşünme,
2. Ben merkezli veya toplum merkezli iç görüşler geliştirme,
3. Adil ya da tarafsız düşünme,
4. Duygu ve düşünceler arasındaki ilişkiyi anlama,
5. Ön yargılı olmama-yargıyı geciktirme
6. Sorgulama cesareti geliştirme
7. İyi niyetli ve dürüst düşünme
8. Düşünme azmi geliştirme
9. Düşünme becerisine güven duyma

B) Bilişsel Stratejiler (Beceriler)

10. Geçerli ve geçersiz genellemeleri fark etme,
11. Öğrendiklerini transfer etme
12. Kendi görüşlerini geliştirme
13. Çeşitli sorun, sonuç veya inançları açık hale getirme,
14. Çeşitli kavramları açık hale getirilmesi ve analiz edilmesi
15. Değerlendirme için ölçüt geliştirme
16. Bilgi kaynağının güvenilirliğini sorgulama
17. Sorunu derinlemesine inceleme
18. Görüşleri analiz etme ve değerlendirme
19. Çözüm üretme ve değerlendirme
20. Eylem ve politikaları analiz etme ve değerlendirme
21. Eleştirel okuma
22. Eleştirel dinleme
23. Disiplinler arası ilişki kurma
24. Soru sorma
25. Farklı görüşleri kıyaslama
26. Diyalektik düşünme
27. İdeal ile gerçeği birbirinden ayırt etme
28. Eleştirel sözcük dağarcığı kullanma
29. Önemli olan benzerlik ve farklılıkları tesbit etme
30. Varsayımları inceleme ve değerlendirme
31. Sorunla ilgili olan ve olmayan olguları ayırt etme,
32. Akılcı yorumlar yapma
33. Kanıtları ya da verileri açıklama ve değerlendirme
34. Tutarsızlık ya da çelişkileri fark etme
35. Doğurguları ve sonuçları keşfetme

Şahinel (2002)'e göre, eleştirel düşünme becerilerini temel alan bir yaklaşımla eğitim durumları, anlatma ve yapma gibi öğrenme yaşantıları ile değil, öğrencilerin geniş kapasiteleri için farklı öğrenme yaşantıları önerebilen bir yapıda örgütlenebilmelidir. Okullarda öğrencilere eleştirel düşünmeyi öğretme eğitim programı aracılığıyla başarılabilir. Özellikle eğitim durumları yapılandırılırken tasarlanan ve öğrencilerin katılımı ile gerçekleştirilen etkinlikler, öğrencinin süreçten bilgi ve beceri

kazanımı, düşünme değişikliği ve bireysel deneyimi ile öğrendiklerini ilişkilendirebilme gibi öğrenme ürünleri ile ayrılmasını sağlamalıdır.

Şahinel (2002,51) bir konu alanının öğrenme-öğretme sürecinde eleştirel düşünme becerilerini bir araç olarak kullanarak, bu becerilerden yararlanmayı hedef alan ve bu doğrultuda tasarlanan bir öğretim programının uygulamaya konulabilmesi için aşağıda listelenen stratejiler ve etkinliklerin işe koşulabileceğini belirtmiştir:

1. **Doğru soruyu sorma:** Etkili sorular, öğrencinin etkin bir şekilde bilgiyi işlemesini, birleştirmesini ve yanıt vermesini sağlar. Cruickshank, Bainer ve Metcalf (Akt. Şahinel, 2002) iyi soruların öğrencinin derse katılımını, düşünme düzeyini artıran, düşüncelerini örgütlemelerine yardımcı olan, akademik görevlerini başarıyla yerine getirmelerini sağlayan, öğrenmenin öğrencileri anlamalarına, izlemelerine olanak tanıyan ve dönüt sağlayan sorular olduklarını düşünmektedirler.

2. **Yaratıcı drama ve diğer bireylerin görüşlerini yeniden yapılandırma:** Eleştirel düşünme becerilerini temel alan öğretimin temel amaçlarından birisinin, diğer kişilerin düşünme biçimlerini doğru olarak nasıl yeniden yapılandırabileceğimizi ve onların düşünme biçimlerini nasıl zihnimizde canlandırabileceğimizi öğrenmek olduğunu ileri süren Paul, Binker, Jensen ve Kreklau (Akt. Şahinel, 2002,58) bu konuya ilişkin görüşlerini şöyle açıklamaktadır:

“İnsan düşüncesi için en önemli tehlike dar görüşlülüktür. Yeri geldiğinde doğal olarak bizden farklı düşünen insanların içgörülerine karşı açık görüşlü olmayabiliriz. Farklı düşünme biçimlerinin ürünü olan görüşler sunulduğunda kendi inanç sistemimizi değiştirmek ve geliştirmek yerine, sahip olduğumuz inanç sistemini savunmaya ve korumaya yönelik zekamızı ve bilişsel becerilerimizi kullanma eğiliminde oluruz. Diğer kişilerin düşünme biçimlerine nasıl ulaşacağımızı, onların algılamaları ile nasıl düşüneceğimizi ve sonuç olarak onların gördüğü gibi olayları görmeyi nasıl başaracağımızı öğrenmeden tarafsız olamayız.”

San (1996), sınıf içinde öğrencilerin çeşitli olay, olgu, yaşantı ve bilgilerini yeniden yapılandırmalarına fırsat tanıyan bir öğretim stratejisi olarak yaratıcı dramayı önermektedir. Üstündağ (1997)'da yaratıcı dramanın bir öğretim yöntemi olarak, bireylerin 2000'li yıllarda kendini rahatça ifade edebilen, yaratıcı ve grup çalışmalarında açık kişiler olmalarını sağlayacak bir yaklaşım olduğunu ifade etmekte ve yaratıcı dramanın en önemli amaçlarından birisinin de eleştirel düşünme yeteneği kazandırma olduğunu ileri sürmektedir.

Yaratıcı drama etkinliklerine ek olarak, öğrencilere bir öykünün sonucunu vermeden, onlardan bu sonuca ilişkin öykü karakterlerinin arasında geçebilecek olası diyalogun yazılmasının istenmesi de öğrencilerin karakterler arasındaki ilişkileri düşünerek olay ya da olaylara ilişkin nedenleri sıralayabilmelerine fırsat verir. Düşünme balonları da öğrencilerin diğer bireylerin düşünme biçimlerini doğru olarak yeniden yapılandırabilmelerine ve onların düşünme biçimlerini zihinlerinde canlandırabilmelerine olanak sağlayan eleştirel düşünme etkinliklerindedir (Şahinel, 2002).

3. Olgu, görüş ve nedenleri ile desteklenen usa vurma arasındaki farklılığı öğretme: Konu olgu öğretme olduğunda yanıtı tartışmaya gerek yoktur. Örneğin, “Bu ağaç parçasının ağırlığı ne kadardır” ya da “bu cismin boyutları nelerdir?” sorularının doğru yanıtlarını sağlayan süreç açıktır. Ancak, “Beğendiğiniz renk hangisidir?” “Tatilinizi nerede geçirmek istiyorsunuz?” soruları tek doğru yanıt olmayan, öğrencilerin bireysel tercihlerini ifade etmelerine olanak sağlayan sorulardır. Görüşleri öğretirken kullanılabilir. Fakat, günlük yaşantıda karşılaşılan önemli sorunların çoğu, olgu ve görüşlerle sınırlı değildir. Çoğu kez diğer kişilerin nedenler ile ifade ettikleri algılamalar göz önüne alınarak sonuca ulaşmak için usa vurma durumu ile karşı karşıya kalınır. Bu nedenle öğrenciler olguları bir araya getirmeyi bireysel tercihleri ifade etmeyi ve en önemlisi nedenler ile desteklenmiş düşünceler geliştirmeyi ve de bu üçünü birbirinden ayırt etmeyi öğrenmelidir (Paul, Binker, Jensen ve Kreklau; Akt. Şahinel, 2002, 60).

4. Sınıf içinde değerlendirme teknikleri: Angelo (Akt. Şahinel, 2002), öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini gözlemlemek ve bu becerilerin geliştirilmesine yardımcı olmak için sürekli sınıf içi değerlendirmelerin yapılmasını önermektedir. “Karar Tutanağı” olarak adlandırıldığı etkinlikte öğrenciler, “Bugünkü derste öğrendiğiniz en önemli şey nedir?” ve “Bugünkü derse ilişkin aklınızda yer eden soru hangisidir?” sorularını bir kağıda yanıtlayarak öğretmenlere verirler. Öğretmen öğrencinin yanıtlarını inceler ve bir ders sonra değerlendirmelerini sınıf ile paylaşır.

5. İşbirliğine dayalı öğrenme: İşbirliğine dayalı öğrenme, öğrencilerin küçük gruplar oluşturarak bir problemi çözmek ya da bir görevi yerine getirmek üzere ortak bir amaç uğruna birlikte çalışma yoluyla bir konuyu öğrenme yaklaşımıdır (Christon; Akt. Demirel, 1999).

Demirel’e göre (1999) bu modelde öğretmenin rolü, öğrencileri yönlendirme ve işbirliğine teşvik etmektir.

Şahinel (2002)'e göre de eleştirel düşünme becerilerini geliştirmenin en iyi yollarından birisi öğrenciler için grupla öğrenme durumları yaratmaktır. İyi yapılandırılmış işbirlikli öğrenme ortamlarında, öğrenciler gruptaki diğer öğrencilerden elde ettikleri destek ve dönüt ile daha etkin bir eleştirel düşünme edinimini ortaya koyabilirler.

6. **Örnek olay / Tartışma:** Örnek olay incelemesi, öğrencilerin sorunlu bir olaya daha etkin olarak katılımını gerektiren bir yöntemdir. Sorunlu olay gerçek ya da imgesel olabilir. Olayı anlatan ve gerekli verileri kapsayan bir rapor çalışan öğrenciler olayı öğrenir verileri analiz eder, sorunu değerlendirir. Tartışarak olayın nedenlerine ya da çözümüne ilişkin öneriler getirirler (Küçükahmet, 1999).

7. **Diyaloglar:** Robertson ve Rane-Szostak (Akt. Şahinel,2002) eleştirel düşünme becerilerinin kullanılmasına ve yararlı tartışmaların yapılabilmesine olanak veren iki tür diyalog çalışması önermektedirler. Bunlar:

a) Yazılı diyaloglar: Öğrencilere analiz etmeleri için yazılı diyaloglar verilir. Öğrencilerden küçük gruplarda çalışmaları ve diyalogda yer alan katılımcıların farklı görüşleri belirlemeleri istenir. Öğrenciler diyalogdaki görüşlerin yanlı olup olmadığını, önemli kanıtların sunulup sunulmadığını, alternatif yorumların neler olabileceğini, olguların yanlış ifade edilip edilmediğini araştırırlar. Bir sonuca ulaşıktan sonra, öğrenciler diyalogdaki rolleri canlandırır ve diyaloga ilişkin analizi diğer gruplar ile paylaşırlar.

b) Grup diyalogu: Tartışmayı yöneten ve yönlendiren “lider”, görüşlerini açıklayan “konuşmacı” bu görüşleri anlamaya çalışan “dinleyen” ve sunulan görüşlerle aynı görüşte olmayan “muhalif” rolleri dört kişiden oluşan gruba dağıtılır. Sınıftaki diğer öğrencilerde, bu rolleri canlandıran bireylerin ifadelerinde ve davranışlarında yer alan yanlılığı, düşünme hatalarını ve etik doğurguları değerlendirme ve inceleme gibi görevler verilerek, dört ayrı gruba ayrılır. Bu dört ayrı grupta yer alan öğrenciler gözlemlerinin sonuçlarını kendi aralarında tartışır.

8. **Eleştirel düşünme stratejilerini uygulama:** Yukarıdaki etkinlikler dışında, Paul, Binker, Jensen ve Krelau (Akt. Şahinel, 2002) daha önce belirtilen duyuşsal ve bilişsel olmak üzere toplam 35 eleştirel düşünme stratejisinin her birinin sınıfta nasıl uygulanacağını gösteren uygulamalar önermişlerdir.

Daha önceden de belirttiği gibi Paul, Binker, Jensen ve Krelau (Akt. Paul,1991), eleştirel düşünme becerilerini temel alarak, dil, sosyal bilimler ve fen bilimleri gibi konu alanlarında Şekil 2.2'deki (Bakınız sayfa 47) formata uygun çeşitli ders planları tasarlamışlardır. Ülkemizde, Demirel (1999)'inde Ali Yıldırım'ın denetiminde eleştirel düşünme becerilerine ilişkin verdiği örnek ders planlarını bu modellerden esinlenerek yapılandığı, yine aynı şekilde Şahinel (2001)'in de bu örnek ders planlarından yola çıkarak dil öğretimine ilişkin örnek ders planlarını düzenlediği ve doktora tez çalışmasında bu planları uygulamaya dönüştürdüğü görülmektedir.

Yukarıdaki araştırmacıların dışında, yine Resnick (1987) ve Pauker (1987)'de, eleştirel düşünme becerilerinin konu temelli öğretilmesi gerektiğine değinerek, öğrencilerin bilişsel eleştirel düşünme becerilerini bir dersle öğrenmelerinin, bu becerilerin gerçek hayatta ve konu temelli derslerde kullanacaklarını göstermediği üzerinde durmuşlardır. Resnick (1987), öğrencilerin eleştirel düşünmeye yönelik bilişsel becerileri kullanabilmesi için öğretim programı boyunca tüm derslerde aynı çabayı göstermesi gerektiğini savunmuştur.

Yukarıda belirtilen, düşünmenin ders programları içerisinde yayılarak öğretilmesi yani konu temelli olarak öğretilmesi fikrini benimseyen araştırmacılar yanında, eleştirel düşünme öğretiminde beceri temelli yaklaşımı benimseyen birçok araştırmacı da bulunmaktadır.

Beyer (1991) eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinin zaman alacağını belirterek, bu becerilerin uzun süreçli düşünme incelemelerinin içinde tutulan öğrencilerin kazanabileceğini ileri sürmektedir. Böyle bir amacı gerçekleştirmek için yapılması gerekenleri ise aşağıdaki şekilde açıklamaktadır.

1. Arzu edilen eğilimleri gösteren davranışlar için model oluşturma:

Öğretmenler, konu ile ilişkili bilgiyi elde edinceye kadar yargılara şüphe ile bakmalı ve konuya ilişkin görüş farklılıklarını bilinçli bir biçimde ortaya çıkarma çabası içinde olmalıdır. Aynı zamanda öğretmenler, öne sürdükleri iddialara ve verdikleri kararlara nasıl ulaştıklarını göstermelidir. Bunu yaparken nedenlerini öğrencilere açıklamalı ve öğrencilerin önemli düşünme özelliklerinin farkında olmalarını sağladıklarından emin olmalıdırlar.

2. Arzu edilen eğilimleri yansıtan öğrenci davranışlarında ısrar etme:

Öğrencilerin etkili düşünmenin destekleyicisi ve belirtisi olan davranışları sergilemeleri sağlanmalıdır. Öğrencilerin savlarını ve kararlarını destekleyen nedenleri belirtmeleri, diğer bireylerden de bunu istemeleri, seçim yapmadan önce seçenekler

yaratmaları, farklı görüşleri araştırıp keşfetmeleri ve yargılarını geciktirmeleri gerekmektedir. Öğrencilerin bu davranışları sergilemesinde öğretmenin ısrar etmesi, öğrencilerin eğilimlerinin bir süre sonra alışkanlık haline dönüşmesini sağlar.

3. Öğrencileri düşünme eğilimlerini temel alan davranışlar sergilemelerini gerektiren etkinlikler için çalışma:

Öğrenme etkinlikleri öğrencileri tutarlı ve sürekli bir biçimde ustaca düşünmeye ilişkin davranışları sergilemeye yönlendirmelidir. Öğrencilerin farklı görüşleri araştırıp bulabilecekleri, ek veriler toplayabilecekleri, yargılardan şüphe edecekleri, bir çok seçenek arasından seçim yapabilecekleri etkinlikler öğretmenler tarafından tasarlanıp işe koşulmalıdır.

4. Uygun düşünme eğilimlerinin belirtisi olan davranışları güdüleme:

İyi ve yetkin düşünmenin göstergesi olan davranışların önemi ve değeri açıklanarak, övgü ve not gibi güdüleme araçları kullanıp, öğrenciler bu istenilen davranışları sergilemeleri konusunda cesaretlendirilmelidir.

Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi amaçlandığında, sınıf ortamının düşünmeyi destekler bir biçimde tasarlanması ve öğretimin de bu yönde yapılması gerektiğini ifade eden Beyer (1991, 120-123), aşağıdaki beş önemli noktanın göz önüne alınması gerektiğini vurgular. Bunlar:

- Sınıf düzeni
- Öğrenci davranışları
- Öğretmen davranışları
- Öğrenme etkinlikleri
- Eğitim materyalleridir.

Yine, Beyer (1991)'a göre, eleştirel düşünme becerileri öğretiminde başarılı olmak isteniyorsa en az üç önemli etkeni fark etmek önemlidir. Bunlar:

- Eleştirel düşünme becerileri konu bazlı öğrenmeyi vurgulayan bilgilendirmenin otomatik bir çıktısı olarak öğretilemez. Bir başka deyişle, eleştirel düşünme becerileri konu temelli verilmemelidir.
- Hiçbir eleştirel düşünme becerisi tek bir ders veya biraz anlatımla yeterli öğrenilmez. Bunun için belirli bir zaman gereklidir.
- Öğrenciler, eleştirel düşünme becerilerini gerçekten kazanmışsa bu becerileri karşılaştıkları yeni durumlara transfer edebilmelilerdir.

Eleştirel düşünmenin, beceri temelli olarak öğretilmesi gerektiğini savunan kişilerden birisi de Matthew Lipman'dır. Lipman (1988)'a göre, eleştirel düşünme özel

bir kurs şeklinde öğretilmelidir. Eğer, eleştirel düşünme konu temelli olarak verilirse, derslerde özellikle konular üzerinde yoğunlaşılacağı için, eleştirel düşünme becerileri göz ardı edilecek ve öğrencilerde bu tür becerilerin gelişmesi sınırlandırılmış olacaktır.

Ennis (1991)'e göre de, eleştirel düşünme beceri temelli olarak öğretilmelidir. Beceri temelli olarak öğretildiğinde, konu içerisindeki temel disiplinlerin tekrarlanmasından kaçınılmış olur ve aynı zamanda kazanılan bilişsel becerilerin diğer derslere uygulanması ve o dersler tarafından desteklenmesi daha kolay olur.

Yine, düşünmenin ayrı bir ders olarak verilmesini savunan ve temel düşünme becerilerini geliştirmeyi hedefleyen çeşitli düşünme etkinliklerinden oluşan, dünya çapında hazırlanmış bazı programlar bulunmaktadır.

Bu programlardan birisi Fuerstein'in Aracılı Zenginleşme Programı, diğer ikisi ise Edward De Bono'nun Altı Şapkalı Düşünme ve Cort düşünme Programıdır.

Fuerstein'in Aracılı Zenginleşme Programı, akademik öğrenme ve başarı için önemli olan kavrama fonksiyonlarını arttırmak üzere hazırlanmış bir eğitim programıdır. Fuerstein' a göre, çocuğun düşünme becerilerini geliştirememesi, çok az amaçlı öğrenme yaşantısı geçirmiş olmasındandır. Çocuğun birlikte yaşadığı yetişkinler, arabulucular olarak çocuğun mevcut düşünme yapısını, çevresindeki bilgileri alıp organize ederek kullanmalarını sağlayıcı bir şekilde geliştirebilirler. Program "anlama dinamiklidir ve değiştirilebilir, sabit ve değişmez değildir" teorisine dayanır. Fuerstein'in Aracılı Zenginleşme Programı, temel düşünme becerisindeki yetersizlikleri gidermenin, öğrencilerin bağımsız öğrenenler gibi hareket etmelerini sağlamak için gerekli kavramlar elde etmenin, beceriler stratejiler, davranışlar sağlamanın, teşhis etmenin ve öğrencilere nasıl öğreneceklerini öğretmenin yollarını aramaktadır. Okul ve yaşam becerileri arasında bir köprü oluşturmak amacıyla tasarlanan bu program, 15 etkinlikten ve bir öğretmenin rehberliğinden oluşmaktadır. Program, çeşitli yaş gruplarında ve topluluklarda kültürleri ve yetenekleri farklı öğrencilerde kullanılmaktadır (2000).

Bu düşünme programının yanında, ayrıca şu anda, eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik, Amerika'da uygulanan 2 proje bulunmaktadır. Bunlar:

- Thisle Projesi (Thinking Skills in Teaching and Learning / Öğrenme ve Öğretimde Düşünme Becerileri)

Bu proje, şehirdeki okullarda öğrencilerin üniversite öncesi eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için uygulanan bir projedir (Oxman and Barrel, 1983).

- Lipman Felsefesi Projesi (Çocuklar İçin Felsefe)

Bu proje, daha genç yaştaki öğrencilerin informal mantık becerilerini arttıran ve

bunu da hikaye testlerinin tartışılması yöntemi ile yapan bir projedir. Bu proje, anlam, gerçek, ahlâk ve hayal gücü gibi kavramlardan yararlanır (Resnick, 1987).

Düşünmenin beceri temelli olarak verilmesi gerektiğini savunan kişilerden birisi de Edward De Bono'dur. Bu nedenle De Bono' da düşünmenin öğretimine yönelik bazı teknik ve programlar geliştirmiştir. Düşünme becerilerinin geliştirilmesini hedefleyen tüm bu beceri temelli programlar incelendiğinde, bu programların özünü bazı düşünme becerilerini kazandırmaya yönelik olarak planlanmış, etkinlikler ve aktivitelerin oluşturduğu söylenilebilir.

Bu çalışmada, Edward De Bono'nun Cort Düşünme programı temele alındığından, aşağıda kısaca önce De Bono'nun geliştirdiği Altı Şapkalı Düşünme Tekniği üzerinde durulmuş, daha sonra Cort Düşünme programına değinilmiştir.

2.1.7. Altı Şapkalı Düşünme Tekniği

Edward De Bono'ya göre, düşünmeyi engelleyen en önemli faktör, karmaşıklaktır. İnsan, düşünme sırasında bir çok şeyi aynı anda yapmak ister. Yani, düşünmenin içerisinde duygular, bilgiler, mantık, hayaller, buluşlar vardır ve bunlar hepsi bir aradadır. Düşünme sırasında bunların hepsi birbirine karışır ve içinden çıkılmaz bir duruma gelir. De Bono, bu durumu bir sürü topu havaya atıp, onları yakalamaya çalışmaya benzetmektedir (1997).

De Bono, yukarıda belirtildiği gibi günlük yaşamda düşünme sırasındaki karışıklığın önlenmesi için Altı Şapkalı Düşünme Tekniğini önermektedir.

Altı değişik şapkanın oluşturduğu sembolik yapı, birisinden (kendimiz dahil) olaya farklı bir açıdan bakmasını istemek için kolayca kullanılacak uygun bir yöntem sunmaktadır. Altı şapkalı düşünme tekniğinde değerler mevcuttur. Birinci değer, tanımlanmış rol oynama olanağı sunmasıdır. İkinci değer dikkati yönlendirmektir. Üçüncü değer uygunluktur. Dördüncü değer, beyindeki olası kimyasal temeldir. Beşinci değer, altı şapka yönteminin, saptanmış belirli kurallara göre oynanmasından kaynaklanır. Bu şapkaların renkleri ve taşıdığı özellikler aşağıdaki gibidir (1997).

Beyaz Şapka: Bu şapka bilgi, veri ve olguları içerir. Beyaz şapka düşünmesini takip ettiğinde, fikirleri veya argümanları değil, sadece bilgiyi takip edersiniz.

Kırmızı Şapka: Bu şapka, duyguları ve sezgileri kapsar. Kırmızı şapka düşünmesini yapan kişi, konuyla ilgili duygularını herhangi bir gerekçe gösterme veya açıklama gereği duymadan dile getirebilir.

Siyah Şapka: Bu uyarı ve yargı şapkasıdır. Siyah şapka ile bakışımızı tehlikelere ve zorluklara çevirir, neden yürümeyeceğine bakarız.

Sarı Şapka: Bu, iyimserlik şapkasıdır. Olumlu şapkadır, bir işin neden yürüyeceği, elde edilecek yararların neler olacağı işin yapılmasının nasıl mümkün olduğu şeklinde sorular bu şapkanın alanına girer.

Yeşil Şapka: Bu, yaratıcı şapkadır. Yeni fikirler ve alternatiflerdir. Teklifler ve kışkırtmalardır. Yeşil renk, yeşermeyi ve büyüme enerjisini çağırır.

Mavi Şapka: Bu şapka düşünme işlemini gözden geçirme şapkasıdır. Mavi şapkayla konu hakkında yürüttüğümüz düşünme faaliyeti hakkında, dışarıdan bakarak değerlendirmede bulunuruz. Bir başka deyişle mavi şapka özetleyici şapkadır.

Bir konuyu tamamen araştırmak için hangi şapkanın, hangi sırayla kullanılacağını belirleyen bir program önceden hazırlanabilir.

2.1.8. Cort Düşünme Programı

Cort (Cognitive Research Truth) düşünme etkinlikleri, Edward De Bono tarafından, düşünmenin doğrudan beceri olarak öğretilmesi için en yaygın materyalleri içererek hazırlanmış ve 1970'den beri uygulanmakta olan bir düşünme programıdır. Bu program, basit, açık ve uygulanması pratik olan derslerden oluşmaktadır. De Bono (2002)'ya göre Cort düşünme programı, düşünme becerilerini geliştirmek için hazırlanmış bir programdır. Düşünmeyi bir beceri olarak geliştirmenin avantajı, bu becerinin tek bir alanda geliştirilmediği için, her durumda kullanılabilmesidir. Cort düşünme programı, 6 bölümden meydana gelir ve her bölümde on ders bulunmaktadır.

Program, Amerika, Britanya Adaları, İrlanda, Kanada, Avustralya, Malta, Yeni Zelanda gibi ülkelerde çok yoğun bir şekilde uygulanmakta olup, Venezüela'da da bir yıllık bir pilot uygulamadan sonra, Cort düşünme dersleri ülkedeki tüm okulların eğitim programına eklenmiştir.

Kısaca, bu program gerek seçkin okullarda gerekse alt sosyoekonomik düzeye sahip okullarda uygulanmış ve çok olumlu sonuçlar alınmıştır. Ayrıca, De Bono tarafından programın çok değişik yaş grubundaki öğrencilere (6 yaşındaki çocuklardan

yetişkinlere kadar) ve 75 ile 140 arası zeka düzeyine sahip bireylere uygulanabileceği belirtilmiştir (De Bono, 2002).

Yukarıda da belirtildiği gibi Cort düşünme programı 6 bölümden meydana gelmektedir. Bu bölümler aşağıdaki gibidir (De Bono, 2002).

Cort 1- Genişletme (Breadth):

Bu bölümdeki dersler, bireyin herhangi bir durum ya da olay hakkında daha geniş bir perspektif içinde düşünmesini sağlayarak onun, olayların farklı yanlarını görmesine yardımcı olur. Cort1'deki her ders öğrencilerin düşünme yeteneklerini genişletmek için onları cesaretlendirme üzerine kurulmuştur. De Bono'ya göre gerek yetişkinlerin gerekse çocukların düşünmesinde yaygın olarak yapılan yanlış, görüşlerini çok dar tutma ve ani karar verme eğilimidir. İşte Cort1'deki dersler çocuğun, olayları tüm boyutları ile düşünmesini sağlayarak, onların daha geniş bir düşünme yelpazesi geliştirmesine yardımcı olur. Araştırmalar, Cort1'deki bu derslerin birçok yönden öğrenci üzerindeki önemli bir etkiye sahip olduğunu ve onların eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiğini göstermiştir.

Bu çalışmada, Genişletme yani Cort1 düşünme programındaki dersler kullanılmıştır. Araştırmada, Cort1'in (Genişletme'nin) kullanılmasının nedeni, bu bölümde bulunan derslerin eleştirel düşünme becerilerini kazandırmaya daha yakın olması bir başka deyişle eleştirel düşünme becerilerini daha çok içermesidir. Bu çalışmada Cort1 kullanıldığı için aşağıda bu bölümdeki on ders üzerinde kısaca durulmuştur (De Bono, 2002).

Ders 1: Fikirlerin Ele Alınış Tarzı (Treatment of Ideas-PMI)

Bu derste, bir fikrin ani bir şekilde kabul ya da red edilmesinden çok o fikrin iyi, kötü ve ilginç yönlerini belirleyip değerlendirmek söz konusudur.

Ders 2: İçerilen Faktörler (Factors Involved-CAF)

Bu derste, bir durum ya da olayı, mümkün olduğu kadar geniş bir bakış açısıyla ele alarak olayla ilgili tüm faktörleri göz önünde bulundurmak önemlidir.

Ders 3: Kurallar (Rules)

Bu derste, temel amaç ve ilkeleri göz önünde bulundurarak ilk iki dersi bir araya getirmek söz konusudur.

Ders 4: Sonuçlar (Consequences)

Bu derste, herhangi bir olayın yaratabileceği ani, kısa, orta ve uzun dönem sonuçlarının incelenmesi önemlidir.

Ders 5: Hedefler (Objectives-AGO)

Burada, hedefleri seçme ve tanımlama vardır. Bir kişinin kişisel hedeflerini ve diğerleri hakkındaki düşüncelerini açık bir şekilde anlama söz konusudur.

Ders 6: Planlama (Planning)

Bu derste, temel özellikleri ve işlemleri içerecek bir şekilde bir önceki iki ders (4 ve 5. dersleri) bir araya getirilir.

Ders 7: Öncelikler (Priorities-FIP)

Burada, bir olay ya da duruma yönelik birçok değişik olasılık ve alternatif seçilerek öncelikler sıralanır.

Ders 8: Alternatifler (Alternatives-APC)

Bu derste, öğrencilere sadece belirgin olanlara bağlı kalmadan, yeni alternatifler ve seçenekler yaratma becerisi kazandırılmaya çalışılır.

Ders 9: Kararlar (Decisions)

Burada, bundan önceki derslerin çoğunluğunu değişik süreçleri kapsayacak şekilde bir araya getirme söz konusudur.

Ders 10: Başka İnsanların Görüşleri (Other People's Views-OPV)

Bu derste öğrencilere, bir kişinin bireysel bakış açısını terk ederek, bir olaya katılan tüm insanların bakış açısını değerlendirme becerisi kazandırılmaya çalışılır.

Cort 2-Organizasyon (Organization):

Bu bölümdeki dersler, bireylere tanıma, analiz etme, karşılaştırma, fark etmek, seçme gibi önemli düşünme işlemleri ve bunların düzenlenmesine yönelik becerileri kazandırmayı amaçlar.

Cort 3- Etkileşim (Interaction):

Bu bölümdeki dersler, bireylerin bir olaydaki kanıtları bulup, bu olaydaki doğru ve yanlış olan şeyleri eleştirmesi ve tartışmasını sağlamaya yöneliktir.

Cort 4- Yaratıcılık (Creativity):

Burada, bireylerin sorunlar karşısında daha etkili ve yaratıcı düşünmesini ve daha çok alternatifler üretmesini sağlayıcı dersler vardır.

Cort 5- Bilgi-Duygu (Information and Feeling)

Bu bölümde, bilgiye pratik olarak ulaşma ve değerlendirme yolları ile inançlar, beklentiler, tutumlar gibi duygulara yönelik dersler yer almaktadır.

Cort 6- Tepki (Action)

Bu bölümdeki dersler, bireyin zihinsel veya düşünsel becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklerden oluşur.

2.1.9. Eleştirel Düşünmeyi Ölçmeye Yönelik Araçlar

Yurtdışındaki literatür tarandığında eleştirel düşünme becerilerinin hemen hemen her eğitim kademesinde önemli olduğu ve bu amaçla bu becerileri ölçmeye yönelik birçok ölçme aracının geliştirildiği söylenebilir.

Yurt dışında geliştirilen ve kullanılan ölçme araçlarından bazıları kısaca şunlardır (Ennis, 1993):

Cornell Critical Thinking Test Level X- Level Z(1985):

Ölçek R. H. Ennis ve J. Millman tarafından geliştirilmiştir. Testin Level X versiyonu İlköğretim 4. sınıftan lisans düzeyine kadar kullanılabilir niteliktedir. Testin Level Z versiyonu ise ortaöğretim düzeyinden itibaren kullanılmaya elverişli olup lisans öğrencileri hatta yetişkinler için de kullanılabilir.

California Critical Thinking Skills Test(1990):

P. Facione tarafından lise ve üniversite öğrencileri için geliştirilmiştir. Bu araç öğrencilerin tümevarım, tümdengelim, analiz, değerlendirme gibi becerilerini ölçmeye yönelik olan bir testtir.

New Jersey Test of Reasoning Skills(1983):

Virginia Shipman tarafından geliştirilen bu ölçme aracı, ilköğretim 4.sınıftan lisans düzeyine kadar olan öğrencilere uygulanabilecek bir testtir. Test maddelerinin yarıya yakını öğrencilerin “çıkarım” becerilerini ölçmeye yöneliktir.

Ross Test of Higher Cognitive Processes(1976):

J. D. Ross ve C. M. Ross tarafından 4. ve 6. sınıflar için geliştirilmiştir. Bu testte özellikle öğrencilerin, akıl yürütme, benzetim, sentez, problem çözme gibi bilişsel süreçlere yönelik özellikleri ölçülmeye çalışılmaktadır.

Test of Enquiry Skills(1979):

B. J. Fraser tarafından 7.ve 10. sınıflar için geliştirilmiş ve daha çok öğrencilerin araştırma becerilerini ölçmeye yönelik bir testtir.

Test of Inference Ability in Reading Comprehension(1987):

Test L. M. Phillips ve C. Patterson tarafından 6. ve 8. sınıflar için geliştirilmiş bir testtir. Bu testte öğrencilerin özellikle çeşitli okuma parçalarına eleştirel bir bakış açısı ile bakıp anlam ve sonuçlar çıkarmaları hedeflenmektedir.

Watson- Glaser Critical Thinking Appraisal(1980):

Goodwin Watson ve Edward M. Glaser tarafından geliştirilmiştir. Ortaöğretim 1.sınıf öğrencileri ve üzeri için uygun olan bu ölçek, eleştirel düşünmenin önemli

boyutlarını içermekte ve ölçeğin maddeleri bireylerin günlük yaşamlarında karşılaştıkları benzer sorunları, durumları, tartışmaları ve yorumları kapsamaktadır. Bu ölçme aracı özellikle soru örnekleri ve ek bilgileri de içererek kullanıcıya yardımcı olmayı amaçlamaktadır.

The Ennis- Weir Critical Thinking Essay Test(1985):

Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Yazılı Testi (E-WCTET), Robert H.Ennis ve Eric Weir tarafından ortaöğretim ve yükseköğretim düzeyindeki öğrenciler için geliştirilen ve eleştirel düşünme yeteneğini ölçen bir testtir. E-WCTET değerlendirme sistemi ile genel olarak eleştirel düşünmenin mantıksal boyutunu ölçmeye yöneliktir. Test özellikle belli bir programın etkisini sınamak için, ön test ve son test olarak desenlenmiş araştırmalar için uygun bir ölçme aracıdır. Bu araştırmada, kullanılan ölçme araçlarından birisi E-WCTET olduğu için araştırmanın yöntem bölümünde veri toplama araçları kısmında E-WCTET'nin özellikleri ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.

California Critical Thinking Dispositions Inventory:

1990 yılında Amerikan Felsefe Derneği'nin düzenlediği Delphi projesinin bir sonucu olarak ortaya çıkan bu ölçek, P.A. Facione ve N. Facione tarafından 1992 yılında geliştirilmiştir. Ölçeğin kuramsal olarak belirlenmiş ve psikometrik olarak da test edilmiş 7 alt ölçeği bulunmaktadır, ancak eleştirel düşünme eğilimini belirlemek amacıyla bu ölçeklerin toplamından oluşan puanlama sistemi kullanılmaktadır (Facione, Facione ve Giancarlo,1998). Bu araştırmada, kullanılan ölçme araçlarından birisi CCTDI olduğu için araştırmanın yöntem bölümünde veri toplama araçları kısmında CCTDI'nin özellikleri ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.

Kısaca, yukarıda da görüldüğü gibi yurtdışında literatür tarandığında eleştirel düşünme becerilerini ölçmek amacıyla, farklı yaş düzeylerine ve amaçlara yönelik hazırlanmış pek çok ölçme aracının bulunduğu ve bu ölçme araçları içerisinde en çok, “California Critical Thinking Dispositions Inventory” ve “Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal” ölçme araçlarının kullanıldığı söylenilebilir. Ülkemiz açısından bakıldığında ise, eleştirel düşünmeyi ölçmeye yönelik sınırlı sayıda ölçme aracının bulunduğu ve yukarıda belirtildiği gibi yurt dışında en sık kullanılan “Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal” ve “California Critical Thinking Dispositions Inventory” ölçme araçlarının ülkemizde de yapılan araştırmalar ya da tezlerde kullanıldığı görülmektedir. “Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal” ölçme aracının en son uyarlama çalışması, Çıkrıkçı ve Evcen (2002) tarafından yapılarak bu ölçme aracı 40 maddelik kısa form haline getirilmiş, geçerlik ve güvenilirliğine bakılmış ve bu ölçme

aracının ismi de Türkçe'ye "Watson –Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Testi" olarak çevrilmiştir. "California Critical Thinking Dispositions Inventory" ölçme aracının uyarlama çalışması ise Kökdemir (2003) tarafından yapılmış ve bu ölçme aracının ismi Türkçe'ye "California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği" olarak çevrilmiştir. Kökdemir'in bu uyarlama çalışması sonunda orijinali, toplam 7 faktör ve 75 maddeden oluşan ölçeğin, 6 faktöre ve 51 maddeye indirildiği görülmüştür.

2.2.İlgili Araştırmalar

Aşağıda eleştirel düşünme ile vatandaşlık ve insan hakları eğitimine yönelik yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.2.1 Eleştirel Düşünme İle İlgili Yapılan Çalışmalar

Aşağıda, öncelikle eleştirel düşünme alanında yapılan yurt içi araştırmalara daha sonra ise yurt dışı araştırmalarına yer verilmiştir.

2.2.1.1 Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar:

Ülkemizde eleştirel düşünme ile ilgili yapılan çalışmalar sınırlı sayıda olmakla beraber son yıllarda araştırmacıların bu alana daha yoğun ilgi gösterdiği ve alan üzerinde daha çok tartıştığı söylenebilir.

Yurt içinde "eleştirel düşünme" ile ilgili yapılan belli başlı araştırmalar aşağıda verilmiştir.

Akınoğlu (2001) "Eleştirel düşünme becerilerini temel alan Fen Bilgisi öğretiminin öğrenme ürünlerine yaptığı çalışmada, eleştirel düşünme becerilerini temele alan ilköğretim 4. sınıf Fen Bilgisi öğretimini uygulayan grupla, geleneksel anlayışı temele alan ilköğretim 4. sınıf Fen Bilgisi öğretimini uygulayan grubun erişim düzeyleri, eleştirel düşünme becerileri ve Fen Bilgisi dersine ilişkin tutumları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını araştırmıştır. Bu araştırma sonucunda aşağıdaki bulgular elde edilmiştir:

1. Araştırma sonucunda, eleştirel düşünme becerilerini temel alan, ilköğretim 4. sınıf Fen Bilgisi öğretimini uygulayan grupla, geleneksel anlayışı temele alan ilköğretim 4. sınıf Fen Bilgisi öğretimini uygulayan grubun bilişsel alanın bilgi ve kavrama düzeyi

erişileri arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

2. Aynı araştırmada, eleştirel düşünme becerilerini temel alan ilköğretim 4. sınıf Fen Bilgisi öğretimini uygulayan grupla, geleneksel anlayışı temel alan, ilköğretim 4. sınıf Fen Bilgisi öğretimini uygulayan grubun eleştirel düşünme becerilerinin, “Tutarlılık, Birleştirme, Uygulayabilme, Yeterlilik, İletişim Kurabilme” boyutları arasında Deney Grubu lehine anlamlı bir farkın olduğu saptanmıştır.

3. Araştırma sonucunda elde edilen üçüncü önemli bir bulgu da, eleştirel düşünme becerilerini temel alan ilköğretim 4. sınıf Fen Bilgisi öğretimini uygulayan grupla, geleneksel anlayışı temele alan ilköğretim 4. sınıf Fen bilgisi öğretimini uygulayan grubun eleştirel düşünme becerilerinin beş boyutunun toplamı arasında Deney grubu lehine anlamlı bir farkın olmasıdır. Yani, eleştirel düşünme becerilerini temel alan Fen Bilgisi öğretiminin eleştirel düşünme becerilerinin beş boyutunda geleneksel yaklaşımdan daha etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

4. Bu çalışmada son olarak elde edilen önemli bulgulardan bir tanesi de, eleştirel düşünme becerilerini temel alan ilköğretim 4. sınıf Fen Bilgisi öğretimini uygulayan grupla geleneksel anlayışı temele alan ilköğretim 4. sınıf Fen Bilgisi öğretimini uygulayan grubun Fen Bilgisi dersine ilişkin tutumları arasında Deney grubu lehine anlamlı bir farkın çıkmasıdır. Kısaca, eleştirel düşünme becerilerini temel alan Fen Bilgisi öğretiminin duyuşsal davranışları kazandırmada geleneksel yaklaşımdan daha etkili olduğu saptanmıştır.

Kaya (1997) “Üniversite öğrencilerinde eleştirel akıl yürütme gücü” ile ilgili yaptığı araştırmada, İstanbul Üniversitesi öğrencilerinin eleştirel düşünme gücünü ve eleştirel düşünme gücünü etkileyen etmenleri belirlemeye çalışmıştır. Araştırmanın örneklemini İstanbul Üniversitesi’nin Fen, Sağlık, Sosyal ve Mühendislik Bilimlerinin dördüncü sınıfında öğrenim görmekte olan tabakalı rastlantısal örneklem yoluyla seçilen 244 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, öğrencilerin eleştirel düşünme gücü puan ortalamasının orta düzeyde yoğunlaştığı ve öğrencilerin eleştirel düşünme gücü ile yakın ilişkisi olan bireysel özellikleri ve sorunların çözümünde kullandıkları yaklaşımlar incelendiğinde öğrencilerin kendilerini yeterince tanımadıkları tespit edilmiştir. Yine, aynı araştırmada, öğrencilerin bireysel özellikleri ve sorunların çözümünde kullandıkları yaklaşımlara göre eleştirel düşünme gücü incelendiğinde risk alan ve kendini araştırmacı olarak tanımlayanların eleştirel düşünme gücü arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunmuş, insancıl, adil olma, düşünmeye değer verme, sorumluluk üstlenme, kendine güvenme, sorun hakkında bilgi edinme, deneyimi ve

farklı seçenekleri dikkate alma vb. özelliklerde anlamlı farklılıklar bulunmamıştır.

Araştırma sonucunda Kaya, İstanbul Üniversitesi öğrencilerinin eleştirel düşünme gücünün orta düzeyde olduğunu saptandığını belirterek gerek politikaları, gerek yükseköğretim kurumları, öğretim elemanları ve öğrenciler açısından konunun gereken önemle ele alınması, ilgili girişimlerin, çalışmaların başlatılmasının bir zorunluluk olduğu üzerinde durmuştur.

Hayran (2000), “İlköğretim öğretmenlerinin düşünme beceri ve işlemlerine ilişkin görüşleri” üzerine bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmada, öğretmenlerin düşünme beceri ve işlemlerine sahip olup olmadıklarını cinsiyet, branş, mezun olunan yükseköğretim kurumu ve meslekteki kıdem değişkenleri açısından kendi görüşlerine başvurularak ortaya çıkarma amaçlanmıştır.

Araştırma sonucunda aşağıdaki bulgular elde edilmiştir.

1. Öğretmenlerin %89’unun problem çözerek düşünme ile ilgili becerilere sahip oldukları saptanmıştır.

2. Öğretmenlerin %88’i eleştirici düşünme becerilerini kullanmaları yönünde, öğrencilerinin düşündükleri, söyledikleri ve davranışları arasında tutarlılık olup olmadığını araştırdıkları ve öğrencisinin olumsuz bir davranışı karşısında onu etkilemek yerine bu olumsuz davranışa yönelten nedenleri bulmaya çalıştıklarını belirten ifadelerle en fazla katılım gösterdikleri belirlenmiştir.

3. Ayrıca öğretmenlerin büyük bir kısmı, herhangi bir iddia karşısında ona hemen inanmak yerine ona dayanak olacak delilleri değerlendirmeyi tercih ettiklerini ve bir olay hakkında yeterli ve uygun bilgi toplayıncaya kadar karar vermekten kaçındıkları yönündeki yargılara katıldıkları, dolayısıyla eleştirici düşünme becerilerine ilişkin görüşleri destekledikleri doğrultusunda görüş bildirmişlerdir.

4. Yine, aynı şekilde yaratıcı düşünme becerilerine ilişkin görüşleri doğrultusunda, öğretmenlerin, “sınıf ortamında öğrencilerin problem çözme, ödev yapma ve konuyu hazırlamada yeni ve orijinal yollar kullanmalarına fırsat tanım ve karşılaştığım yeni bir konu, olay veya problem karşısında önce bildiklerimi ve bilinen yöntemleri gözden geçiririm, sonra gerekiyorsa yeni yöntemler üretmeye çalışırım” ifadelerine büyük oranda katılım gösterdikleri saptanmıştır.

5. Son olarak da, öğretmenlerin eleştirel düşünme ile ilgili “çevremdeki insanlar ve sınıftaki öğrencilerim hakkında karar verirken, onların sadece hatalı ve eksik yönlerini değil, olumlu güzel yönlerini de göz önüne alırım” fikrine katılım oranının örneklemin çoğunluğunu oluşturduğu ortaya çıkmıştır.

Aynı araştırmada, ilköğretim öğretmenlerinin düşünme becerileri konusundaki görüşleri arasında cinsiyet değişkeni açısından kadın öğretmenler lehine anlamlı bir fark bulunurken, diğer değişkenler açısından (kıdem, branş, mezun olunan yükseköğretim kurumu) anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Şahinel (2001), “eleştirel düşünme becerileri ile tümleşik dil becerilerinin geliştirilmesi” adlı araştırmasında, nicel ve nitel boyutları olan deneysel bir çalışma yapmış ve Türkçe dersi öğretim programında, tümleşik dil becerilerinin geliştirilmesinde eleştirel düşünme becerilerinin etkililiğini incelemeyi amaçlamıştır. Eleştirel düşünme becerilerinin dil becerilerinin öğretimi üzerindeki kalıcılığını incelemek ve bu modelin uygulandığı sınıf içinde oluşan sosyal ortamdan öğretmen ve öğrencilerin nasıl etkilendiğini belirlemeye çalıştığı araştırmasının nicel sonuçlarına göre, eleştirel düşünme becerileri ile tümleşik dil becerilerinin geliştirilmesi yaklaşımının, öğrencilerin toplam erişileri, üç ve ondört haftalık kalıcılık düzeyleri ve Türkçe dersine yönelik tutumları üzerinde geleneksel öğretim yöntemlerinden daha etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Aynı araştırmada, nitel veriler, yapılandırılmış görüşme, video kayıtları, sınıf gözlemleri ve öğretmenler ile yapılan görüşme ve konuşma yoluyla toplanmıştır. Deney grubundaki öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda, öğrencilerin sınıfta yapılan bireysel projeler, sokratik sorular sorma, akran, grup ve sınıf tartışmaları, güncel ve örnek olaylar gibi etkinlikleri güzel, ilginç ve yararlı buldukları belirlenmiştir. Yine, aynı şekilde deney grubu öğretmeni ile yapılan görüşme sonucunda, öğretmen yeni tasarlanan öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin davranışları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu ifade etmiştir.

Özçınar (1996), “Orta seviyede İngilizce üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünce yeteneklerinin artırılması” konulu bir araştırma yapmıştır. Bu çalışmada, öğrencilerin konuşma, okuma ve yazma becerilerini kazanır ve kullanırken çeşitli düzeylerde karar verici konumda olduklarını varsayarak, problem çözümü, mantıklı düşünme, yaratıcılık ve hayal gücü gibi eleştirel düşüncenin sözü edilen beceriler üzerindeki etkileri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada, bulgular gerçek hayat problem testi ve dönem sınavı sonuçları ile toplanmış olup bulgular sonucunda eleştirel düşünceyi geliştireceği varsayılan etkinliklerin uygulandığı gruptaki öğrencilerin karşılaştıkları problemlere eleştirel yaklaştıkları ve yaratıcılık, hayal gücü ölçütlerinde daha yüksek performansa ulaştıkları saptanmıştır. Ayrıca, yine deneklerin okuma becerilerinin yazma becerilerinden daha iyi olduğu ortaya çıkmıştır.

Çıkrıkçı-Demirtaşlı (1996), 1992 yılında lise öğrencileri üzerinde yaptığı bir araştırmada, eğitim düzeyi yükseldikçe eleştirel düşünme gücünün arttığını saptamıştır. Ayrıca, eleştirel düşünmede zihinsel yeteneğin, olgunlaşma ve yaşantı zenginliğinin etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Yine aynı araştırmacı (1996), Ankara Üniversitesinin Fen ve Sosyal Bilimlerle ilgili bölümlerinin son sınıfında okuyan kız ve erkek öğrenciler üzerinde yaptığı çalışmasında eleştirel düşünme gücünde cinsiyet ve program türünün anlamlı bir etkisinin olmadığını saptamıştır.

Uysal (1998), “Sosyal Bilimler öğretim yöntemlerinin eleştirici düşünme gücünün gelişmesindeki rolü” konulu çalışmasında, öğrencilerin eleştirici gücünün geliştirilmesinde öğretim yöntemlerinin etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma, deneysel nitelikte yapılan bir araştırma olup, deney grubunu oluşturan İnönü Üniversitesi Tarih Eğitimi Bölümü II. sınıf öğrencilerine tartışma yöntemleriyle 1997-1998 bahar yarıyılında Türk Kültürü ve Medeniyeti dersi verilmiştir. Araştırma sonucunda, elde edilen bulgular, tartışma yönteminin eğitim-öğretimde etkin olarak kullanılmasının öğrencilerin olaylara, olgulara, eleştirel bakabilmesinde oldukça etkili olduğunu göstermiştir.

Özüberk (2002), “Feuerstein’in aracılı zenginleştirme programı temel alınarak hazırlanan programın lise 1. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine etkisi” adlı deneysel çalışmasında, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik Feuerstein’in Aracılı Zenginleştirme Programı temel alınarak hazırlanan programın, lise 1. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine etkisini sınınamaya çalışmıştır. Araştırmada, ön test ve son test ölçme aracı olarak Watson-Glasser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Ölçeği kullanılmış. Bu ölçek, eleştirel akıl yürütme gücünü, Çıkarılma, Varsayımların Farkına Varma, Tümdengelim, Yorumlama ve Karşı Görüşlerin Değerlendirilmesi olmak üzere beş alt boyutla ele almaktadır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin eleştirel düşünme yeteneklerini geliştirmeye yönelik olarak hazırlanan programın, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin “Varsayımların Farkına Varma” boyutu üzerinde etkili olduğu, ölçülen diğer boyutlar açısından etkili olmadığını ortaya koymuştur.

Öner (1999), İlköğretim Sosyal Bilimler dersinde, kubaşık öğrenme yönteminin eleştirel düşünme ve akademik başarıya etkisini araştıran deneysel bir çalışma yapmıştır. Ön test-son test gruplu çalışmada, örnekleme ilköğretim okulu 5. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, kubaşık öğrenmenin uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu arasında başarı testi

açısından deney grubu lehine anlamlı farklar bulunurken, eleştirel düşünme tutum puanları açısından anlamlı farklar bulunamamıştır.

Kürüm (2002), Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü düzeyleri ile bu gücü oluşturan düşünme becerilerindeki düzeyleri ve eleştirel düşünme gücünü etkileyen etmenlerin belirlenmesine yönelik tarama modelinde bir çalışma yapmıştır. Araştırmanın örneklemini, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesinin öğretmenlik eğitimi programlarının, 2000-2001 öğretim yılının, birinci, ikinci ve üçüncü sınıflarında öğrenim gören toplam 1047 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmada ölçme aracı olarak “Watson-Glasser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Ölçeği” ve Kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, aşağıdaki sonuçlar bulunmuştur:

1. Öğretmen adayları gerek bir bütün olarak gerekse eleştirel düşünmeyi oluşturan beceriler yönünden orta düzeyde eleştirel düşünme gücüne sahiptirler.

2. Cinsiyet, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü üzerinde belirleyici bir etmen değildir.

3. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü yaşlarına göre farklılık göstermektedir. Yaşı küçük olan öğretmen adaylarının gerek bir bütün olarak eleştirel düşünme gücü, gerekse onun göstergelerinden olan tümdengelim ve yorumlama gücü düzeyleri yaşı büyük olan öğretmen adaylarından daha yüksektir.

4. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü, bitirdikleri ortaöğretim kurumuna göre farklılık göstermektedir. Anadolu lisesini bitirmiş olan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü düzeyleri diğer lise türlerini bitirmiş olan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü düzeylerinden daha yüksektir.

5. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü, üniversiteye giriş puan düzeyine göre değişmektedir. Üniversiteye giriş puan düzeyi yüksek olan adayların eleştirel düşünme gücü, üniversiteye giriş puanı düşük olan adaylarınkinden daha yüksektir.

6. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü, üniversiteye giriş puan türüne göre değişmektedir. Elde edilen bulgulara göre sözel puan türü ile üniversiteye yerleştirilen öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü diğer puan türlerine göre yerleştirilen öğretmen adaylarınınkinden düşük, sayısal puan türü ile üniversiteye yerleştirilen öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü ise diğer puan türlerine göre (eşit, sözel ve yabancı dil) yerleştirilen öğretmen adaylarından daha yüksek bulunmuştur.

7. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü, öğrenim gördükleri programa göre değişmektedir. Öğrenim görülen programlara göre Almanca Öğretmenliği programında okuyan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü diğer programlarda okuyan öğretmen adaylarından düşüktür. Bunun yanı sıra en yüksek eleştirel düşünme gücü, İlköğretim Matematik Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği ile Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliğinde okuyan öğretmen adaylarına aittir.

Tokyürek (2001), “öğretmen tutumlarının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini nasıl etkilediğini” ortaya çıkarmak amacıyla tarama modelinde bir çalışma yapmıştır. Araştırmanın örneklemini, Sakarya İli merkezinde bulunan toplam dört ilköğretim okulundaki 100 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Öğretmenlerin % 44’i sınıfta eleştirel düşünme ortamı yaratmada öğretim programının engelleyici bir faktör olduğunu belirtmiştir.

2. Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun sınıfta adil, hoşgörü ve özgürlükçü bir yaklaşım sergiledikleri saptanmıştır.

3. Öğretmenlerin % 72’si eleştirel düşünmenin çocuklara öğretilmesinin bilim ve teknolojiyi geliştireceğini, belirtmiştir

4. Öğretmenler anlayış olarak eleştirel düşünmeye sıcak baksalar ve bunun eğitime ve bilimsel düşünmeye olumlu katkı yapacağına inansalar da, bu anlayışı öğrencilere kazandırmada resmi prosedürlerden kaynaklanan güçlüklerle karşılaştıklarını belirtmişlerdir.

Munzur (1998)’ de Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu’nun Ders Geçme ve Kredili Sistem’de ve 1996-1997 öğretim yılında uygulanmasına başlanan “Sınıf Geçme Sistemi’nde kullanılmak üzere kabul ettiği, Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarını inceleyerek, bu kitapları, Milli Eğitim Bakanlığı’nın Türk Dili ve Edebiyatı dersinin amaçlarından birisi olarak belirlediği “eleştiri yapabilen vatandaşlar yetiştirme” amacını gerçekleştirmeye katkısı açısından değerlendirmeye yönelik bir çalışma yapmıştır. Araştırma sonucunda, Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarının aşağıdaki bazı ortak sorunlara sahip olduğu saptanmıştır:

1. Kitaplarda önemsenen, sanat eğitimini gerçekleştirmek değil ansiklopedik bilgi vermektir. Bunun için kitapların içeriği, edebiyat tarihine ilişkin bilgilerle yüklüdür.

2. Kitaplar birçok önyargı ve koşullamayı içermektedir.

3. Kitaplarda dilbilgisi, edebiyat ve kompozisyona ilişkin bilgi, uygulama önerisi ve sorular, birbiriyle mantıklı bağlar kurulmadan verilmiştir.

4. Kitaplarda çağdaş, insani ve evrensel değerler yeterince işlenmemiştir.

5. Kitaplar, öğrencileri yaratıcı olmaya, özgür ve eleştirel düşünmeye, araştırma ve keşfetmeye, tartışma ve karşılaştırmalara yönlendirmemektedir.

6. Kitaplar, öğrencileri etkin katılımcı değil, edilgen alımlayıcı kılmaktadır.

7.Kitaplar, öğrencilerde okuma alışkanlığı kazandırabilecek ya da geliştirebilecek nitelikte değildir.

Şahbat (2002), “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmen tutumlarının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi” adı altında bir çalışma yapmıştır. Araştırma İstanbul’da 4 ilköğretim okulunda yapılmıştır. Araştırma sonucunda aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir:

1. Din dersi öğretmenlerinin öğrencilerin zihinsel etkinliklerine olumlu katkıda bulunduğu, öğrencilerin diğer alışkanlık ve düşünme biçimlerine bir bakış açısı kazandırdığı görülmüştür.

2. Din dersi öğretmenlerinin öğrencilerin kendi hayatında karşılaştığı dini problemlerin üzerinde düşünme becerisini kazanmasında olumlu etkisinin olduğu görülmüştür.

3. Din dersi öğretmenlerinin eleştirel düşünceyi geliştirici yöntemleri daha az kullandığı görülmüştür.

4. Öğrencilerin Din dersi öğretmenini ve din eğitimini rahatlıkla eleştiremedikleri görülmüştür.

5. Öğrencilerin, Din dersi öğretmenlerinin sözlerini doğru olarak kabul ettikleri, onlara güvendikleri görülmüştür.

6. Öğrencilerin çoğunluğunun eleştirel düşüncenin dini düşüncelyi olumlu yönde etkileyeceği ve gelişimine katkıda bulunabileceği fikrinde olduğu görülmüştür.

7. Öğrencilerin çoğunluğu, Din dersi programındaki bilgileri geleneksel ve yenilenmeyen bilgiler olarak nitelendirmişlerdir.

Dil-Coşkun (2001), “Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeyleri” ile ilgili yaptığı çalışmada, deney grubunu Hemşirelik Yüksekokulu öğrencileri, kontrol grubunu ise Sağlık Teknolojisi Yüksekokulu Beslenme ve Diyetetik Bölümü öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmada, Ölçme aracı olarak, Watson-Glaser Eleştirel Düşünme Gücü Ölçeği ve Ana-Baba tutum ölçeği kullanılmıştır. Çalışma sonucunda, elde edilen bulgulara göre, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerinin orta düzeyde olduğu, deney grubu öğrencilerinin öğrenim gördükleri sınıflara göre eleştirel düşünme düzeyleri arasında

fark olduğu, üst sınıflara geçtikçe eleştirel düşünme düzeyi puanında önemli artışlar olduğu saptanmıştır. Kontrol grubu öğrencilerinin ise öğrenim gördükleri sınıflara göre eleştirel düşünme düzeyi toplam puan ortalamasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir.

Her iki gruptaki öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyi toplam puan ortalamasını öğrencilerin yaş, medeni durum, anne-baba eğitim düzeyi ve anne-babanın çalışma durumlarının etkilemediği saptanırken, kontrol grubu öğrencilerinin sosyoekonomik düzeyleri yükseldikçe eleştirel düşünme düzeyi puanlarının arttığı, deney grubunda ise sosyoekonomik düzeyin eleştirel düşünme düzeyi puanı üzerinde bir etkisinin olmadığı saptanmıştır. Ayrıca, aynı araştırmada, deney grubu öğrencilerinde lise öğrenimini İç Anadolu Bölgesinde yapanların eleştirel düşünme düzeyi puan ortalamalarının diğer bölgelerde yapanlara göre anlamlı bir şekilde yüksek olduğu, kontrol grubunda ise lise öğreniminin yapıldığı bölgenin eleştirel düşünme düzeyini etkilemediği bulunmuştur.

Son olarak Kökdemir (2003), “Belirsizlik Durumlarında Karar Verme ve Problem Çözme” adı altında yaptığı çalışmada, üniversite öğrencilerinin belirsizlik durumlarında karar verirken kullandıkları çözüm yollarını araştırmıştır. Çalışmanın örneklemini, 1999-2000 öğretim yılı güz döneminde Başkent Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinde okuyan 193 birinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmada California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ve Karar verme ve Problem Çözme Becerilerini ölçmek amacıyla 10 sorudan oluşan bir ölçek kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, eleştirel düşünme puanları düşük ve yüksek grupların farklı karar verme davranışları gösterdikleri ve eleştirel düşünme eğilimi yüksek deneklerin daha rasyonel kararlarda buldukları, eleştirel düşünme eğilimi düşük olanların ise daha çok kestirme yol kullandıkları görülmüştür. Ayrıca, eleştirel düşünme puanı yüksek olan öğrencilerin daha tutarlı ve risklerden daha uzak oldukları saptanmıştır. Araştırmada, eleştirel düşünme eğiliminin, ortak olasılık hatasını azalttığı fakat tamamen ortadan kaldırmaya yetmediği saptanmıştır. Fiske ve Taylor (1991, Akt. Kökdemir,2003)’e göre ortak olasılık hatası oldukça önemlidir, çünkü bu hatanın sosyal yaşantımızda oldukça çok yansması vardır.

Örneğin, herhangi bir etnik gruba, cemiye ya da bireysel özelliğe yönelik önyargıların temelinde ortak olasılık hatasının bulunduğu düşünülebilir. Sadece belirli bir özelliğe bakılarak, (Örneğin, Diyarbakır doğumlu olmak) diğer özellikler (Örneğin, yasadışı bir örgüte üyelik) “doğru” bir karar olarak algılanabilir. Benzer şekilde, çeşitli konulardaki “komplo teorileri” de bu tür bir hatanın ürünüdür. Çünkü, bir komplonun

gerçek olabilmesi için oldukça çok sayıda değişkenin bir arada bulunması gerekir ki, eklenen her yeni değişken ortak olasılığı hızla düşürür.

Kökdemir (2003)'e göre bu hatalardan kurtulma ya da onları en aza indirmede eleştirel düşünmenin etkili olduğu bu çalışmada gösterilmiştir. Son olarak bu araştırma sonucunda, genel olarak öğrencilerin eleştirel düşünme puanı yükseldikçe akademik performansının da yükseldiği görülmüştür.

2.2.1.2 Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar:

Leshowitzs, Jenkins, It Eaton, Bought (1993), yaptıkları bir çalışmada, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde, daha karmaşık düşünmeyi öğretmek için, karmaşık düşünmeyi öğrenmeye yönelik özel programlar hazırlamış ve bu programları uyguladıktan sonra öğrencilerde eleştirel düşünme gücünün arttığını saptamışlardır.

Mckee (1988), Sosyal Bilgiler öğretim programında okuma, tartışma ve deneme yazılarıyla eleştirel düşünmeyi kazandırma ve öğrencilerin eleştirel düşüncelerini geliştirmeyi hedefleyen bir proje hazırlamıştır. Bu projede, üç yıl boyunca eleştirel düşünme becerilerinin öğretimi konusunda hizmet-içi eğitim verilen yedi onbirinci sınıf Tarih öğretmeni ve bu sınıflarda okuyan öğrenciler denek olarak alınmıştır. Araştırmada, veriler yapılandırılmış görüşme, gözlemler ve öğretmenler ile yapılan informal görüşme ve konuşmalarla toplanmıştır. Araştırma sonucunda, hizmet-içi eğitimde öğretmenlerle eleştirel düşünmenin sorgulama ve usa vurmanın dirik bir süreci olduğu, eleştirel düşünmenin etkin bir araştırma gerektirdiği öğretilmesine rağmen, öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi ders içeriğinde ayrı ve farklı bir beceri olarak yorumladıkları görülmüştür. Ayrıca, öğretmenlerin öğrenciler karşısındaki otoriter konumlarını korumak ve meslektaşları ile olan bağlılıklarını sürdürmek için, araştırma için geliştirilen öğretim programını değiştirdikleri, uyarlamalar yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Leming (1989), "Eleştirel düşünmenin öğretimi ile ilgili bazı düşünceler" adlı çalışmasında, Sosyal Bilgiler dersinde, düşünmeyi öğretmede neden etkisiz kalındığını saptamayı amaçlamıştır. Araştırmada, Leming Sosyal Bilgiler eğitiminin genelde sosyal sorunlar üzerinde temellendirildiğine, Sosyal Bilgiler öğretmenlerini çok iyi yetiştirmeye yönelik çabalara rağmen, öğrencilerin düşünme becerilerine yönelik öğrenim hedefinde belirsizliğin sürdüğüne dikkat çekmiştir.

Harvard Üniversitesi'nde gerçekleştirilen çalışmada, bir sosyal olay ele alınırken, yüksek düzeyde düşünmeyi gerçekleştirmek için, problemi açık bir şekilde tanımlama, gerçekleri inceleme, bakış açısının altında yatan nedenleri çıkarma, başkalarının düşünme ve varsayımlarını gözden geçirme ve durum için uygun çözüm getirmek için sistematik bir şekilde etik ve temel ilkeler geliştirmenin gerekliliği üzerinde durulmuştur.

McBride (1999, Akt. Akınoğlu, 2001), Beden Eğitimi sınıflarında, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için, bu sınıflarda öğrenme-öğretme ortamının nasıl yapılandırılması gerektiği ve psikomotor alanda eleştirel düşünme açısından ön hazırlıkların önemini belirlemeye çalışılmıştır. Araştırma sonunda, beden eğitimi sınıflarında eleştirel düşünme için önceden yapılan hazırlıkların önemli olduğu ve bu derse uygun hazırlanan bir çevre ile öğrencilerin daha yüksek düzeyde eleştirel düşünme becerileri kazandığı saptanmıştır.

White and Hargrove (1996), Teksas'ta 3-12 sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini göstermeleri için, öğretmenlere bu becerilerin kazandırılması gerektiği düşüncesinden yola çıkarak, 1995 yılında Lamar Üniversitesi'ndeki tüm öğretmen adaylarına bilişsel yetenek gelişim testini uygulayarak onların eleştirel düşünmeye ne kadar hazır olduklarını ölçmeye çalışmışlardır. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeye tam hazır olmadıkları özellikle analiz ve sentez yapmada zorluk çektikleri ortaya çıkmıştır.

Andrew (2000) tarafından "Öğretmenlerin davranışlarının ve tutumlarının Güney Dakota'daki devlet okullarının üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıflarında okuyan öğrencilerin eleştirel düşünceleri üzerindeki etkileri" adlı bir araştırma yapılmış ve bu çalışmada öğretmenlerin eleştirel düşünme konusundaki görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonunda, öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerinin önemli olduğunu belirttikleri ve %89'unun eleştirel düşünme becerilerini kazandırmada kendilerini yeterli buldukları ancak zamanın yetersiz olmasından dolayı eleştirel düşünme etkinliklerine fazla yer veremedikleri saptanmıştır.

Brooks ve Shepherd (1992) yaptıkları bir çalışmada, farklı düzeydeki hemşirelik eğitimi programlarındaki son sınıf öğrencilerinde profesyonellik ve eleştirel düşünme gücü arasındaki ilişkiyi araştırmışlar ve sonuçta hemşirelik eğitiminde deneyim yılı arttıkça profesyonelliğin ve eleştirel düşünme gücünün arttığını tespit etmişlerdir.

Hong Kong'da bir üniversitenin Hemşirelik Bölümü'nde birinci, ikinci ve üçüncü sınıf olmak üzere toplam 122 hemşirelik bölümü öğrencisinin eleştirel düşünme

düzeyleri ölçüldü. Araştırmada ölçme aracı olarak, California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (CCTDI) kullanıldı. Araştırma sonucunda, genel olarak öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük olduğu saptanmıştır. Ayrıca, CCTDI ölçme aracından en yüksek toplam puanı öncelikle ikinci sınıf, sonra birinci sınıf, daha sonra ise üçüncü sınıf öğrenciler almıştır. Bir başka deyişle, ikinci sınıf öğrencileri en yüksek eleştirel düşünme eğilimi gösterirken, üçüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin en düşük olduğu saptanmıştır. Araştırmacılar, çalışma sonunda öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik çok acil programda derslere yer verilmesi gerektiğini önermişlerdir (Ip, Lee, Lee, Chau, Wotton ve Chang, 2000)

Hermann (2002), üniversitede sosyal bilimler alanlarında farklı bölümlerde okuyan öğrenciler üzerinde deneysel bir çalışma yapmıştır. Çalışmada, eleştirel düşünmenin bilgisayar destekli eğitimde simülasyonlar aracılığıyla mı verildiğinde daha etkili olduğu yoksa geleneksel sınıf ortamında düz anlatımla verildiğinde mi daha etkili olduğu araştırılmıştır. Araştırmada, California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği kullanıldı. Araştırma sonunda, eleştirel düşünmenin bilgisayar destekli verildiği deney grubunun California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (CCTDI) sonuçları, eleştirel düşünmenin geleneksel düz anlatım yöntemiyle verildiği kontrol grubundan yüksek çıkmıştır.

Tiwari, Avery ve Lai (2003), yaptıkları bir çalışmada Biri Honkong diğeri Avustralya'da bulunan 2 üniversitenin hemşirelik bölümünde okuyan birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerini karşılaştırmaya yönelik bir araştırma yapmışlardır. Araştırmaya toplam 384 öğrenci alınmıştır. Bu öğrencilerin 222'si, Honkong'daki üniversiteden, 162'si Avustralya'daki üniversiteden örnekleme alınmıştır. Araştırmada ölçme aracı olarak, California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği(CCTDI) kullanılmıştır. Araştırma sonunda, iki grup arasında gözle görülür farklılıklar kaydedildi. Avustralya'daki öğrenciler California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeğinden , Honkongta'ki öğrencilerden daha yüksek puan aldılar. Bir başka deyişle Avustralya'daki öğrencilerin eleştirel düşünme eğiliminin Honkong'taki öğrencilerden daha yüksek olduğu saptandı. Bu araştırma, ayrıca kültürel faktörlerin eleştirel düşünme üzerindeki etkilerini ortaya koyma açısından da önemli sonuçlar ortaya koymuştur.

Yeni Zelenda'da Auckland Üniversitesi Hemşirelik Bölümü'nde alan bilgisi derslerini veren öğretmenlerin düşünme becerilerini belirlemeye yönelik Smythe

(2004) tarafından bir araştırma yapılmıştır. Araştırmada 26 öğretmenin hemşire adaylarına ders verirken düşünme becerilerini ne kadar kullandıkları saptanmaya çalışılmıştır. Çalışmada, öğretmenlerle görüşme yapılmış ve görüşme sırasında öğretmenlere sınıf içinde ve dışında düşünme becerilerini kullanıp kullanmadıklarına yönelik sorular sorulmuştur. Araştırma sonunda, öğretmenlerin düşünme deneyimi ve becerilerine sahip olmadıkları için bu becerileri ve deneyimleri sınıfta kullanmadıkları ortaya çıkmıştır. Smythe (2004)' a göre düşünmeyi sağlayan bazı stratejiler vardır. Bunlar problem çözme, eleştirel analiz gibi günlük yaşama yansıtılabilecek pratiklerdir. Mezuniyet sonrası çalışma yaşamında düşünme yeteneklerini kullanma önemlidir, ancak bu yetenekler mezuniyet öncesi, okullarda deneyimli öğretmenler aracılığıyla kazandırılabilir. Okullarda düşünme becerilerinin kazandırılabilmesi için önemli olan engellerden bazıları, öğretmenlerin yeterince bu becerilere sahip olmaması, sınıfların kalabalık olması ve bu kalabalık sınıflarda bu becerilerin kazandırılabilmesi için yeterli zamanın olmamasıdır.

Yeh ve Chen (2003), Çin'de ve Amerika'da hemşirelik bölümünde okuyan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini karşılaştırmaya yönelik bir araştırma yapmışlardır. Araştırmaya 214 Çin, 196 Amerikan öğrencisi katıldı ve ölçme aracı olarak California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (CCTDI) kullanıldı. Araştırma sonunda, alt ölçeklerde iki farklı grup arasında Çin öğrencileri lehine anlamlı farklılıklar bulundu. Bir başka deyişle Çin hemşirelik bölümü öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri Amerikalı hemşirelik bölümü öğrencilerine göre daha yüksek çıkmıştır. Araştırmacılar, araştırma sonucundaki bu bulgunun kültürel farklılıklardan kaynaklanmış olabileceğini belirtmişlerdir. Çünkü, California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeğini Çin öğrencilerine uygularken, ölçeğin Çince'ye çevrildiğini ve bunun da iki öğrenci grubu arasında eleştirel düşünme eğilimleri konusunda farklılıklara yol açmış olabileceğini ifade etmişlerdir.

İsrail'de yapılan bir çalışmada, İsraili 11. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri değerlendirilmiş ve araştırmada California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonunda aşağıdaki sonuçlar bulunmuştur:

- Fen bilimlerindeki öğrencilerin eleştirel düşünme biçimlerine göre davranışları arasında anlamlı farklılıklar olduğu
- Eğitim bilimlerinin farklı dallarında eleştirel düşünmenin önemli olduğu
- Öğrencilerin bilişsel becerilerinin eleştirel düşünme aracılığı ile geliştiği
- California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği'nin yapılacak diğer araştırmalarda

kullanılabilecek güvenilir bir ölçek olduğu saptanmıştır (Ben-Chaim, Ron, Zoller, 2000).

Kuzey Afrika’da Rand Afrikaans Üniversitesi Hemşirelik Bölümünde yapılan bir araştırmaya, 95 hemşire eğiticisi ve iki hemşirelik kolejinden seçilen 145 dördüncü sınıf hemşirelik öğrencisi ile görüşmeye dayalı nitel bir çalışma yapılmıştır. Çalışma sonunda, hemşirelik kolejindeki öğrencilerin, problem çözme, karar verme, bağımsız düşünme, cesaret, hastalar ya da diğer insanlarla empati kurma, açık fikirlilik, sabırlı olma, insancıl davranma ve bilimsel bilgiye sahip olma gibi özelliklere yeterince sahip olmadıkları ve bunun da, kolejdeki öğretmenlerin yeterli bilgiye sahip olmaması, hemşirelik eğitimi sırasında derslerde öğrencilerin eleştirel düşüncelerini geliştirmeye yönelik yöntemleri kullanmamaları, değişime karşı dirençli olmaları gibi nedenlerden kaynaklandığı saptanmıştır. Araştırma sonunda, araştırmacılar bu sorunun ortadan kalkması için eğitimcilerin eğitim ortamında tüm yönleriyle eleştirel düşünme modellerini kullanmalı gerektiğini, öğretmen merkezli bir süreç yerine öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirecek, öğrenci merkezli bir öğretim ortamı önermişlerdir (Mangena ve Chabeli, 2005).

2.2.2. Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Aşağıda, öncelikle Vatandaşlık ve insan hakları eğitimi alanında yapılan yurt içi araştırmalara daha sonra ise yurt dışı araştırmalarına yer verilmiştir.

2.2.2.1 Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar:

Yurt içinde Vatandaşlık ve İnsan Hakları ile ilgili yapılan çalışmalar sınırlı sayıda olmakla beraber, bu alanda yapılan hiçbir çalışmada bu dersi verecek öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeylerine yönelik doğrudan bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Ülkemizde “Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi” ile ilgili yapılan belli başlı araştırmalar aşağıda verilmiştir.

Gülcan (1997) “Türk eğitim sisteminde insan hakları eğitimi” üzerine yaptığı çalışmada, Türk Eğitim sisteminde İnsan hakları eğitimi konusundaki gelişmeleri 1990 yılından itibaren incelemeye çalışmış ve konuyla doğrudan ilgili olan kurum, kuruluş ve kişiler ile konuya ilgi duyan kurum, kuruluş ve kişilerin çalışmalarını değerlendirmiştir.

Gülcan, bu kuruluşlar arasından beş kuruluşun çalışmasını değerlendirmiştir. Bu kuruluşlar şunlardır:

Milli Eğitim Bakanlığı, İnsan Haklarından Sorumlu Devlet Bakanlığı, TODAİE (İnsan Hakları Derleme ve Uygulama Merkezi), Emniyet Genel Müdürlüğü (Eğitim Dairesi Başkanlığı), İnsan Hakları Yüksek Danışma Kurulu.

Araştırma sonucunda, bu seçilen beş kuruluş arasında İnsan hakları eğitimi konusunda işbirliğinin sağlandığı, incelenen çeşitli toplantı, seminer ve yazışma raporlarında bu kuruluşların işbirliği içinde çalıştıkları saptanmıştır.

Aynı araştırmada, Gülcan, örgün eğitim kurumlarında okutulan ilköğretim 8. sınıf “Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi” dersi ile ortaöğretimde seçmeli ders olan “Demokrasi ve İnsan Hakları” dersinin verimli bir şekilde işlenebilmesi için eğitime ilgi duyan tüm kurum kuruluş ve kişilerden destek görmesi ve kurumlarda hizmet içi eğitim kurslarında “her şey insan için” düşüncesini pekiştirecek konulara yer verilmesi gerektiğine dikkat çekmiştir. Ayrıca, halen Sosyal Bilgiler, Tarih ve Felsefe Grubu öğretmenlerinin girdiği bu dersin bir branş olmaktan çok, öğrencilere belli düşünce ve davranışları kazandırmayı amaçlayan, sosyal davranış kurallarının ezberlenmesi yerine günlük yaşamda bunların kullanılmasını sağlayan bir ders haline getirilmesi gerektiğine değinmiştir.

Üstündağ (1997), “Vatandaşlık ve insan hakları eğitimi dersinin öğretiminde yaratıcı dramının erişiyeye ve derse yönelik öğrenci tutumlarına etkisi” üzerine deneysel bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonucunda aşağıdaki sonuçlara ulaşmıştır.

1. Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi dersinde, yaratıcı dramının uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubunun erişiyeye puanları ortalamaları arasında bilişsel alanın bilgi düzeyinde anlamlı bir fark bulunduğundan, yaratıcı dramayla öğretim daha etkili olmuştur.

2. Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi dersinde, Yaratıcı dramının uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu arasında toplam erişiyeye puanları ortalamaları açısından anlamlı bir fark bulunduğundan yaratıcı dramayla öğretim daha etkili olmuştur.

3. Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi dersinde, grupların derse yönelik tutumları açısından, yaratıcı dramının uygulandığı deney grubunun ön ve son uygulamadan aldıkları tutum puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunduğundan, yaratıcı dramayla öğretim öğrencilerin tutumları açısından daha etkili olmuştur.

4. Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi dersinde, grupların derse yönelik tutumları açısından; yaratıcı dramının uygulandığı deney grubunun son tutum puanları ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunduğundan, yaratıcı dramayla öğretimin öğrencilerin tutumları açısından daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Üstündağ, yukarıdaki sonuçlardan yola çıkarak, vatandaşlık eğitimi alanında gerekli değişiklikleri saptamak için bu konuda diğer ülkelerde yapılan çalışmaların izlenmesi ve bu çalışmalar doğrultusunda gerekli değişikliklerin yapılması gerektiğine dikkat çekmiştir.

Bayram (1998), “İlköğretim ikinci kademe vatandaşlık ve insan hakları eğitimi dersinin hedefleri konusundaki öğrenci, öğretmen ve velilerin beklentileri” adlı çalışmasında bu dersin her bir hedefinin öğrencilerin, öğretmenlerin (kıdeme, hizmet içi eğitim durumu ve mezun oldukları eğitim kurumuna göre değişip değişmediği) ve velilerin (cinsiyet ve öğrenim düzeyine göre değişip değişmediği) beklentilerine uygun olup olmadığını araştırmış ve araştırma sonucunda bu hedeflerin genellikle bu üç hedef kitlenin beklentilere uygunluğu konusunda farklılaştığını saptamıştır.

Araştırmacı bu araştırma sonucunda, okullarda okutulacak olan derslerin, öğrencilerin, öğretmenlerin ve velilerin beklentilerine uygun olarak hazırlanması gerektiğini belirtmiştir.

Koca (1998), “Vatandaşlık bilgisi ve insan hakları eğitimi dersinin öğretmen algısına göre değerlendirilmesi” üzerine yaptığı çalışmada, bu dersin programının öğretmen algısına göre değerlendirilmesini araştırmış ve aşağıdaki bazı önemli sonuçlara ulaşmıştır:

1. Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi (VİHE) programı, öğretmenlere yöntem ve değerlendirme boyutlarında yardımcı olmamasına rağmen içeriğin belirlenmesinde yardımcı olmaktadır.

2. VİHE programı, öğretmenlere işlenecek konuları belirleme, dersin yıllık planını hazırlama, konuların işleniş sırasını belirleme, ders işlerken kullanılacak kaynakları belirleme konusunda esneklik sağlamamaktadır.

3. Öğretmenler, programda yazılı amaçların mevcut içerikle tam olarak gerçekleşmediğini belirtmektedirler.

4. Öğretmenler, konuların öğrenci düzeyine ve küreselleşen dünyaya uygun birey yetiştirmeye uygun olmadığını belirtmektedirler.

5. Öğretmenler, bu dersi işlerken soru-cevap ve düz anlatım yöntemleri tercih etmektedirler.

6. Öğretmenler, kitaptaki içeriğin anlaşılır ve mantıklı bir biçimde sunulmadığını, bilgilerin birbiri ile tutarlı olmadığını, programdaki amaçlara bu kitapla ulaşmanın zor olduğunu, içeriğin objektif ve gerçekçi olmadığını belirtmişlerdir.

Koca, bu araştırma sonuçlarından yola çıkarak, Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi ders programının içeriğinin gözden geçirilerek tutarlı ve objektif bir şekilde insan hakları yaklaşımı ile yeniden oluşturulması zorunluluğuna dikkat çekmiştir. Ayrıca, araştırmacı, temelinde demokrasi ve insan hakları öğretme amacı olan bu dersin yaşayarak öğrenilmesi gerektiğini, bu nedenle öğretmenlerin klasik öğretim yöntemleri yerine demokratik katılımı ve paylaşmayı en üst düzeyde gerçekleştiren “işbirlikli öğrenme” yöntemleri konusunda bilgilendirilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Kepe nekçi (1999), “Türkiye’de genel ortaöğretim kurumlarında insan hakları eğitimi” adlı bir çalışma yapmıştır. Bu çalışma sonucunda insan hakları eğitiminin özellikle uluslararası mevzuatta ayrıntılı bir şekilde ele alındığı, değişik ülkelerde insan hakları eğitimine yönelik, eğitim sistemi çerçevesinde önemli çalışmalar yürütülmesine karşılık, Türkiye’de insan hakları eğitimi alanındaki etkinlik ve araştırmalarda yetersiz kalındığı, liselerdeki “Demokrasi ve İnsan Hakları Dersi”nin taslak programında eksiklik ve yanlışlıkların bulunduğu, sözel nitelik taşıyan tüm lise ders kitaplarında, insan hakları ile ilgili kategorilerin ortalama yoğunluk puanınının 20.47 olduğu ve insan hakları konularına yer verme sıklığı bakımından ilk üç sırada yer alan ders kitaplarının Hukuk Bilgisi, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 3, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 1 olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmacı, bu araştırma sonucunda, liselerdeki “Demokrasi ve İnsan Hakları alanındaki içeriğin zenginleştirilerek tekrar gözden geçirilmesi, öğrencilerin özellikle bu alanlardaki uluslararası düzenlemeler hakkında bilgilendirilmesi ve ayrıca konuların uygun etkinliklerle desteklenmesi, her öğrencinin bu etkinliklere katılımınının sağlanması gerektiğine dikkat çekmiştir.

Aras (2000), “Vatandaşlık ve insan hakları eğitimi dersinde öğrencilere insan hakları ile ilgili tutumlarının kazandırılması” üzerine yaptığı çalışmada, ilköğretim II. Kademe vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Dersi’nde öğrencilere insan hakları ile ilgili tutumların kazandırılıp kazandırılmadığını belirlemeye çalışmış ve bu amaçla 7. sınıf Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Dersi’ nin “İnsanlığın Ortak Mirası”, “İnsan Hakları” ve “Etik ve İnsan Hakları” ünitelerini araştırma kapsamına almıştır. Araştırma sonucunda, özellikle aşağıdaki üç önemli sonuca ulaşılmıştır:

1. İnsanlığın ortak mirasının insanlık için taşıdığı öneme inanış bakımından 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin tutumları arasında 7. sınıf öğrencileri lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

2. İnsana, insani değerlere ve insan hakları düşüncesine gösterilen saygı ve bunları korumaya istekli oluş bakımından 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin tutumları arasında 7. sınıf öğrencileri lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

3. Etik değerlerin insanlık için taşıdığı önemi takdir ediş bakımından 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin tutumları arasında 7. sınıf öğrencileri lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Aras, araştırma sonuçlarından yola çıkarak, insan hakları eğitimi ve öğretiminin başarısının yalnızca Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Dersi'ni veren öğretmenlerle sağlanamayacağını, bu dersin öğretmenleri ile birlikte diğer tüm öğretmenlerin de bu alanda hizmet içi eğitimden geçirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca, dersin daha etkili ve kalıcı olması için sınıfta öğrenci merkezli yöntemlerin kullanılması gerektiğine değinmiştir.

Akbaşlı (2000), "İlköğretim II kademe 7. ve 8. sınıf vatandaşlık ve insan hakları eğitimi ders kitaplarının değerlendirilmesi" adlı bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmada, vatandaşlık ve insan hakları eğitimi ile ilgili eski ve yeni ders kitapları ve ders öğretim programları incelenmiş ve bunlar ilköğretim ders kitaplarının içerik analizi sonucu elde edilen bulgularla birlikte değerlendirilmiş ve aşağıdaki sonuçlar bulunmuştur.

1. Türk Milli Eğitiminin genel yapısında ilköğretim için, vatandaşlık, insan hakları ve demokrasi eğitiminin gerekliliği ilke ve amaçlarda belirtilmiştir.

2. Milli Eğitim Bakanlığı, diğer ilgili kurum ve kuruluşlar, vatandaşlık ve insan hakları eğitimi ile ilgili uluslararası belge ve toplantılarda, vatandaşlık ve insan hakları eğitiminin önemi vurgulanmış ve bu eğitimin değişik boyutları ayrıntılarıyla düzenlemiştir.

3. Dünyada, özellikle İkinci Dünya Savaşı'nı izleyen yıllardan sonra vatandaşlık ve insan hakları eğitimine oldukça önem verilmiş ve bu eğitimi konu alan etkinlikler, Milli Eğitim Bakanlığı, ilgili diğer kurum ve kuruluşların çalışmalarıyla sınırlı kalmış, akademik boyutta çalışmalar yetersiz kalmış, diğer uluslararası etkinlikler ise UNESCO'nun liderliğinde "Ortak Okullar Projesi" çerçevesinde yürütülmüş, uygulamada üye ve taraf devletlere yaptırımlar getirilmiştir.

Akbaşlı, araştırma sonucunda Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi ders kitaplarının içeriğinin zenginleştirilmesi, öğrencilerin özellikle bu alandaki uluslar arası

düzenlemeler hakkında bilgilendirilmesi ve bu dersin sınıflarda bilgi düzeyinde ezberletilmekten çok uygulama düzeyinde yaşatılarak verilmesi gerektiğine dikkat çekmiştir.

2.2.2.2 Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar:

Avrupa Konseyi, 1988 tarihinde vatandaşlık eğitiminin önemini kabul etmiş ve Avrupa vatandaşlığını, insan haklarını, sosyal adaleti dahası demokratik değerleri yükseltmek ihtiyacını göz önünde bulundurarak birçok karar vermiştir. Bu kararlardan sonra Avrupa’da eğitim programları, bütün genç Avrupalıları, kendilerini sadece kendi yöre ve ülkelerinin vatandaşı olarak değil, aynı zamanda Avrupa ve daha geniş dünya vatandaşı olarak görmeleri için düzenlenmiştir. Bütün genç Avrupalıların demokrasiyi, insan haklarını ve temel özgürlükleri korumak ve yüceltmesi için gerekli olan bilgi ve becerileri kazandırma yoluna gidilmiştir.

Ayrıca, yine 1989’da Avrupa Konseyi, Avrupa vatandaşlığı için genç insanların nasıl eğitilmesi gerektiği, ırkçılığa, yabancı danışmanlığa, demokrasiye, sosyal adalete, insan haklarına olan meydan okumalarına karşı etkili bir şekilde nasıl mücadele etmeleri gerektiği gibi sorunların üzerinde yoğunlaşarak bu sorunlara çözüm önerileri getirmeye çalışmıştır (Audrey, 1998).

Branson, “Making the case for education: Where we stand at the end of the 20th century” adlı makalesinde, Amerikalıların acil olarak ele alması gereken en önemli sorunlardan birisinin vatandaşlık eğitimi olduğuna değinmektedir. Branson’a göre günümüzde, Amerika’da ve diğer birçok ülkede eğitimin kalitesi sadece matematik, bilim, okuma vb. derslerdeki sonuçlarla eşdeğer görülmektedir. Oysa, vatandaşlık eğitimi gibi önemli bir konu sürekli göz ardı edilmektedir. Yapılan araştırmalar, gençlerin vatandaşlık eğitiminin medya ve günlük geçici olaylarla şekillendiğini, okullarda iyi vatandaş yetiştirmeye yeterli ilginin gösterilmediğini, eğitim programlarında vatandaşlıkla ilgili konulara haftada 1 ya da 2 saat yer verildiğini göstermektedir. Branson aynı makalesinde, Amerika’da NASS (National Association Secretaries State) tarafından 1999 yılında yapılan ve “Yeni Bin Yılın Projesi” adlı bir araştırmaya dikkat çekmektedir.

Bu araştırma 15-24 yaş arası 1005 Amerikan genci arasında, bir telefon araştırması olarak yapılmış ve araştırmada hem nicel hem de nitel veriler toplanmıştır.

Araştırmadan elde edilen bazı sonuçlar şunlardır:

1. Günümüzde Amerikalı gençler, Amerikan siyasetine ve günlük yaşam için gerekli olan vatandaşlık bilgi ve becerilerinden yoksundurlar. 1972 seçimlerinde, 18 yaşındakilere oy kullanma hakkı verildiğinden beri 18-24 yaş arası gönüllü oy kullanma oranı düşmüştür. 1972’de gençlerin %50’si bu hakkı kullanırken 1996’da bu yaş grubunun sadece %32’si, 1998’de ise %20’nin altında bir kesim oy kullanma hakkını kullanmıştır.

2. Amerika gençliğinin yaklaşık yarısı (%51) Amerika’nın en iyi yıllarının ileride olacağına inanırken, %39’u en iyi yılların geçmişte kaldığına inanmaktadır. Gençlere, insanlara güvenilip güvenilmeyeceği sorulduğunda ise, %65’i birçok insana endişeyle yaklaşılması gerektiğini, yani güvenilmeyeceğini belirtmişlerdir.

3. Gençlerin en yüksek öncelikleri kişisel yani bireysel olarak çıkmıştır. Onların üç önemli amacı, güçlü bağları olan bir aile yapısına sahip olmak (%61), çeşitli alanlarda bilgi ve beceriler elde etmek ve kariyerinde başarılı olmak (%50) şeklinde saptanmıştır. Gençlerin öncelikleri arasında en düşük sonuçları ise, ülkesinin iyiliğini düşünen iyi bir Amerikalı olmak, seçimlerde oy kullanmak, demokrasiyi yaşatmak (%26), toplumun gelişmesine yardım etmek (%25) gibi konular içermiştir.

4. Gençlerin yarıdan fazlası (%55) liselerin demokrasi sürecini, güncel olayları ve oy kullanmayı öğretmede başarısız olduğuna inanmakta ve okulların politika, politikacılar, güncel olaylar hakkında daha çok bilgi vermesini, gençleri daha katılımcı yapmak için politik faaliyetlerde yer almaları gerektiğini düşünmektedirler.

5. Araştırmada çıkan en önemli ve rahatsız edici sonuçlardan birisi ise, genç Amerikalıların demokratik bir toplumda vatandaş olmanın anlamı hakkında çok sınırlı bilgiye sahip olmalarıdır.

Aynı makalede, 2000 yılında Amerika’da gerek eğitim programlarında gerekse çeşitli sınavlarda, değişiklikler yapıldığı ve hükümetin, vatandaşlıkla ilgili konulara daha çok yer vermeye başladığı belirtilmektedir (<http://www.civiced.org/articles-mb-june99.html>.1999b)

Yine, 1998 yılında Meksika’da “değerler ve vatandaşlık eğitimi” üzerine yapılan bir konferansta, Avusturalya’da ulusal hükümet tarafından kurulan Vatandaşlık Bilgisi Uzman Grubunun yaptığı araştırmaya göre, sadece okullardaki gençlerin değil, aynı zamanda toplum içindeki yetişkinlerin vatandaşlık bilgisi konusunda çok az bilgiye sahip oldukları saptanmıştır. Aynı konferansta, ailelerin, devletin, eğitimcilerin ve toplumda bulunan diğer grupların kendi değerlerini çocuklara empoze etmeye

çalıştığını, özellikle öğretmenlerin kendi görüşlerinin en iyi olduğunu düşünüp bunun için öğrencilerin onu benimsemesini istedikleri ifade edilmiştir.

Ancak, okulların iyi ve etkili vatandaşlar yetiştirebilmeleri ve öğretmenlerin görevlerini tam anlamıyla yapabilmeleri için onların çeşitli değerleri ve görüşleri öğrencilere aktarırken oldukça tarafsız ve objektif olması gerektiği üzerinde durulmuştur. (<http://www.civic.teaching/values.education.html>.1998).

1999 yılında Washington’da Vatandaşlık Eğitim Merkezi tarafından yapılan Amerikan Ulusal Birliği Sempozyumu’nda, Vatandaşlık Eğitim Merkezi koordinatörlerinden Quigley, okullarda vatandaşlık eğitiminin yeterince verilmediğini, öğretmenlerin ve eğitim programlarının bu konuda yeterli düzeyde olmadığını belirtmiştir. Nitekim, aynı sempozyumda 1996’da Amerikan Eğitim İstatistikleri Ulusal Merkezi’nin ortaya koyduğu araştırma sonuçları öğretmenlerin vatandaşlık eğitimi konusundaki yetersizliklerini destekler nitelikteydi. Eğitim İstatistikleri Ulusal Merkezi tarafından 1996’da Tarih ve Vatandaşlık dersinin tarihle ilgili olmayan, bu alanda eğitilmemiş öğretmenler tarafından öğretildiği rapor edilmiştir. Quigley, bu sonuçlardan yola çıkarak, Amerikan demokrasisinin sürekliliği için, Amerikan gençliğinin vatandaşlık eğitimi konusunda özellikle anaokulundan başlayarak eğitilmesi ve okullarda vatandaşlık eğitiminin disiplinlerarası bir yaklaşımla öğretilmesi gerektiği üzerinde durmuştur.

Ayrıca, Washington’da yapılan bu sempozyumda Vatandaşlık Eğitimi Merkezi tarafından ülke çapında geliştirilen iki proje üzerinde durulmuştur. Bu projelerden biri “Biz İnsanlar.....Vatandaş ve Anayasa” diğeri ise “Biz İnsanlar....Vatandaşlık Projesi”dir. Bu projelerden birincisi öğrencileri günlük yaşamda anayasal konularda bilgilendirmeyi ve eğitmeyi hedeflerken, ikincisi ortaokul öğrencilerine hükümetin yerel ve ulusal problemleri nasıl çözdüğü, çözümlerin nasıl araştırıldığı ve keşfedildiğini öğretmeyi amaçlamaktadır. Bu iki projeye ilgili yapılan araştırmalar sonucunda, bu iki programa kayıtlı öğrencilerin, daha çok politik tolerans gösterdiklerini ve diğer öğrencilere, yetişkin Amerikalılara göre kendilerini politika konusunda daha etkili hissettiklerini göstermiştir. Aynı şekilde bu programa kayıtlı olan 900 lise öğrencisi ile temel bir üniversitedeki politik bilim kurslarındaki 280 tane 2. ve 3. sınıf öğrencisinin politik felsefe alanındaki performansları ölçülmeye çalışılmış ve sonuçta “Biz İnsanlar” programına kayıtlı lise öğrencilerinin üniversite öğrencilerine oranla politik felsefe alanında daha başarılı oldukları saptanmıştır (<http://www.civiced.org/papers-quigley99.html>.1999).

Vatandaşlık Eğitim Merkezi koordinatörlerinden olan, Margaret Stimmann Branson, “Project Citizen: An Introduction” adlı makalesinde bir sivil eğitim programı olan ve Çek Cumhuriyeti’nden Meksika’ya, Bosna’dan Rusya’ya ve Kazakistan’dan Ürdün ve İsrail’e kadar bir çok ülkede uygulanan ve etkili, katılımcı vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlayan bir vatandaşlık projesinden söz etmektedir. Branson’a göre bu proje bütün dünyada, gençler, öğretmenler, liderler, sivil toplum örgütleri tarafından desteklenen bir projedir ve bu projenin ilgi görme ve desteklenme nedenleri ise şunlardır:

1. Proje, gençlerin ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alan ve onların vatandaşlık becerilerini geliştirmeyi amaçlayan bir projedir.
2. Proje, toplumdaki insanları yerel ve genel yönetime, toplumdaki sorunlara karşı duyarlı hale getirmeyi ve böylece onlara vatandaş olarak etkili değişimin nasıl sağlanabileceği konusunda yol göstermeyi hedefleyen bir çalışmadır.
3. Bu proje, aynı zamanda genç insanların toplumdaki gelişmelerden neden ve nasıl yer alabileceklerini gösterme açısından önemlidir.

Branson’a göre, eğitimciler, yöneticiler ve sivil toplum örgütleri vatandaşlık eğitimine yönelik bu tür projeleri desteklemelidir. Çünkü, ancak vatandaşlık eğitimine yönelik bu tür projelerle aşağıdaki özelliklere sahip bir toplum oluşturulabilir(1999c).

1. İnsan haklarına saygı duyulan,
2. Kişilerin saygınlık ve değerlerinin kabul edildiği,
3. Hukuk yönetiminin yerine getirildiği,
4. İnsanların sorumluluklarını gönüllü bir şekilde yerine getirdiği
5. Eleştirel düşünme becerilerine sahip ve
6. Evrensel değerlere sahip bir toplum ve devlet yapısı.

David (1997), “School rule-making and citizenship education” adlı makalesinde toplumda katılımcı ve aktif vatandaşlar yetiştirmek için her şeyden önce okullarda okul ve sınıf kurallarının geliştirilmesi ve bu sürece öğrencilerin katılması gerektiği üzerinde durmaktadır. David’e göre birçok okul, öğrencilere vatandaşlık becerilerine yönelik pratik yapma fırsatını vermeden onlara vatandaşlık bilgisini öğretir. Oysa, öğrencilerle okul ve sınıf kurallarını belirlemede öğretmen ve yöneticilerin işbirliği yapması, onlara vatandaşlık becerilerinin kazandırılması için uygun ortamın sağlanması açısından önemlidir. Çünkü, bu onlara başkalarının görüşlerini dikkate almayı, genel sorunları çözmeye birlikte çalışmayı, kendi kararlarında sorumluluk almayı ve kuralların, yasaların önemini anlamalarını öğretir. Dahası, okul ve sınıf yönetimine katılan

öğrencilerin mezun olduktan sonra aktif vatandaş olma olasılıkları daha yüksektir. Nitekim, araştırmalar insanların kurallar konulmadan önce, bu kurallar hakkında kendi görüşlerini ifade edebilecekleri katılımcı ortamlar yaratıldığı zaman onların kurallara daha çok uymaya eğilimli olduklarını göstermektedir. Ayrıca, David'e göre okullar ne kadar çok öğrenci katılımlı ortamlar yaratırsa, o kadar çok eleştirel düşünebilen, sorgulayabilen bireyler yetiştirebilirler.

Aynı makalede, David Amerika'da bir çok okulda uygulanan çeşitli uygulamalardan söz etmektedir. Örneğin, Washington'da bir ortaokulda, bütün öğrencilerin ilk haftalarda, küçük grup tartışmaları kullanan, sorumluluk ve işbirliğini vurgulayan, öğrencilerin davranışlarının olumsuz sonuçlarını olduğu kadar olumlularını da tanımlayan ve içinde öğretmen ve her bir öğrencinin imzaladığı "sınıf yasaları" bulunmaktadır. New York'ta bir lisede her sınıf seviyesine göre seçilen beş öğrenci bir idareci ile birlikte bir okul yönetmeliği tasarlar ve sonra okulun öğrenci kuruluna teslim ederler. Sonra kurul tasarımı gözden geçirip düzeltmeden ve müdürün önerisine sunmadan önce tasarımı tartışır. Yine bir ortaokulda, müdür ve okul konseyi, tüm ebeveyn ve öğretmenlerle, kuralların amaçlarını açıklayan ve kuralların yeterince açık olup olmadığı, olumlu ve eğitsel olup olmadığı, düzeltilmesi veya eklenmesi gereken kurallar olup olmadığı konusunda onların yorumlarını isteyen bir rehber ve anket göndermektedir.

Chris (1999) tarafından İngiltere'de yapılan bir araştırmada, İngiltere'deki ilk ve ortaöğretim okullarındaki stajyer öğretmenlerin vatandaşlık anlayışları ölçülmeye çalışılmıştır. Çalışmada, öğrencilerin sosyal, politik ve ahlaki tutumları ile bu tutumların öğrencilerin gelecekteki mesleki rollerine yönelik sosyopolitik boyuta ilişkin algılarını nasıl etkilediği araştırılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrenciler arasında "iyi vatandaş" kavramının ne anlama geldiğine yönelik bilgi eksikliğinin bulunduğu saptanmıştır. Ayrıca, çalışmanın en çarpıcı sonuçlarından birisi, öğrenciler arasında politik bağımsızlık ve kinizm (İnsanın erdem ve mutluluğa bağımsız olarak ulaşabileceğini gösteren bir felsefi akım) görüşünün yüksek çıkmasıdır. Üniversiteyi bitirdikten sonra öğretmenliğe başlayan öğrencilerle 26 ve daha yukarı yaşlara sahip yetişkin öğrenciler arasında ilginç farklılıklar gözlenmiştir. Yaşça daha küçük öğrenciler genellikle kendilerini toplumda bir rol oynamada daha önemsiz ve kendilerini görüşleri sorulmayacak insanlar olarak algılamışlardır. Ayrıca, politikayı günlük yaşamlarıyla ilgisiz görmekte ve politik aktivitelerin yaşamlarını etkileyecek güçte olmadıklarını belirtmişlerdir.

1994 yılında, Amerika’da Vatandaşlık Eğitim Merkezi (Center For Civic Education) tarafından düzenlenen “Demokratik Eğitim” ile ilgili bir konferansta Amerika’da son yıllarda, vatandaşlık eğitimiyle ilgili çeşitli araştırmalar üzerinde durulmuştur (<http://www.civiced.org/attitudes.html>,1994).

Bu araştırmalardan birisi 1994 yılında Amerikan insanların okullara yönelik, siyasi tutum ve davranışlarını araştırmak için yapılmış ve aşağıdaki sonuçlar bulunmuştur:

1. Amerikalılar, okullarda öğretilmesi gereken disiplin veya konular hakkında belirli fikirlere sahiplerdir ve %62’lik gibi bir çoğunluk okul programlarında en çok önemin Tarihe ve Amerikan Hükümeti’ne verilmesi gerektiğini düşünmüştür.

2. Amerikalılar, aynı zamanda okullarda ahlak ya da karakter eğitiminin de güçlü bir şekilde öğrencilere verilmesi gerektiğini belirtmiş ve özellikle, “diğer insanlara karşı saygı, ilişkilerde tarafsızlık, nezaket, merhamet, kibarlık” vb. değerlerin öğretilmesine inandıkları üzerinde yoğunlaşmıştır.

3. Amerikan halkının aynı zamanda büyük bir kısmı okullarda, dünyadaki çeşitli dinler hakkında da öğrencilere bilgi verilmesi gerektiğine inandıklarını belirtmişlerdir.

4. Aynı araştırmada, 10 Amerikalıdan 1’i okullarda farklı geleneklerin öğretilmesi fakat yaygın kültürel geleneğin vurgulanması gerektiği üzerinde durmuştur. Benzer oranda % 11’lik kesim, yaygın kültür ve farklı kültürler öğretilmelidir, fakat farklılık daha çok vurgulanmalıdır derken; % 53’lük kesim ise, yaygın kültürel geleneklerin ve farklı geleneklerin eşit oranda verilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Aynı zamanda bu araştırmada Amerika’da halkın okullarla iletişiminin son on yıldır arttığı, özellikle okulla ilgili problemlere yönelik yapılan toplantılara katıldığı, sosyal aktiviteler için gerekli ortamların sağlanması konusunda halkın gerekli desteği verdiği saptanmıştır.

Aynı konferansta, yine öğrencilerin politik tutum ve davranışlarını ölçen 1994 yılında yapılan bir araştırmaya yer verilmiştir. Bu araştırmada, 427 yükseköğretim kurumundaki 220.000’den fazla öğrencinin cevapları dikkate alınmıştır. Bu araştırmanın sonuçları aşağıdaki gibi çıkmıştır:

1. Araştırma sonucunda, öğrencilerinin siyasi açıdan kendilerini sağcı ya da solcu olarak tanımlamaya daha çok gönüllü oldukları saptanmıştır.

2. Öğrencilerin yalnızca % 18’inin boş zamanlarında siyaset konuştuğu, yaklaşık % 40’ının siyasi gösterilere katıldıkları ortaya çıkmıştır.

3. Hayatta çok önemli gördükleri hedefleri belirtmeleri istendiğinde, öğrenciler

toplumsal hedeflerden ziyade kişisel hedefler üzerinde durmuşlardır. Örneğin; kendi alanlarında otorite olmayı, yetkili olmayı, aile kurmayı ve para kazanmayı istediklerini belirtirken, siyaseti yakından takip etmek, siyasi yapıyı etkilemek, ırkçı anlayışa karşı olmak vb. toplumsal hedefler üzerinde % 40'dan az bir öğrenci grubu durmuştur.

Konferansta ele alınan diğer bir çalışmada özellikle, Amerika'daki politikacı ve basına yönelik yetişkinlerin tutumunu belirlemeye çalışan ve Times Mirror Center tarafından yapılan araştırma olmuştur. Bu araştırma, 18 yaş ve daha büyükleri kapsayan 3800 yetişkini içermiştir. Araştırma sonucunda, halkın politikacılara güvenmediği, hükümetlerin özellikle fakirlik, azınlık göçmenler vb. alandaki problemlere kayıtsız kaldığı konusunda halkın hemfikir olduğu ve Amerikan halkının hem demokratik hem de cumhuriyetçi partilere karşı bağlılığının azaldığı saptanmıştır. Aynı araştırmada, Amerikan halkının büyük bir kısmının basın dünyasında özellikle televizyon haberleri karşısında bir güvensizlik içinde olduğu ve basının toplumun problemlerine yardımdan çok bir engel olduğuna inandıkları ortaya çıkmıştır. Amerikalılar, medyanın olayları tarafsız bir şekilde yorumlayıp sunmadığını belirtmişlerdir.

2.3. Araştırmaların Değerlendirilmesi

Toplum ve insan ilişkileri açısından, toplumsal, kültürel ve ekonomik kalkınmanın temel etkenlerinden biri olarak kabul edilen eğitimin genel amacı, bireylerin içinde yaşadıkları topluma sağlıklı bir şekilde uyum sağlamalarına yardım etmektir. Bu yönüyle de eğitim hem çevresini etkilemekte hem de çevresinden etkilenerek sürekli gelişmektedir. 21. yüzyıl eğitimi, esneklik, kendi kendine öğrenme, olaylara geniş açıdan bakabilme, eleştirel düşünme ve yaratıcı problem çözme yeterliliğine sahip vatandaşlar gerektirmektedir.

Özellikle, günümüz bilgi çağının bireylerinin kendisi ve toplumla ilgili gelişmeler ve tartışmalar dışında kalmaması için sahip olması gereken en önemli özelliklerden birisi eleştirel düşünme bilgi ve becerisidir. Çünkü, bugün tüm dünya ülkeleri arasında eleştirel düşünmenin egemen olmadığı bir toplumun, gelişmiş bir toplum olmayacağı görüşü yaygın olarak kabul görmektedir. Bir toplumun geçmişin bilgi birikimine sahip olması önemli görülmemekte, ancak daha da önemli olanın özgür ve yeni bilgiler üretebilmesi olduğu savunulmaktadır. Bilgiyi üretebilmenin de eleştirel düşünmenin bir ürünü olduğu belirtilmektedir. Birçok araştırmacı, eğitim sisteminin eleştirel düşünen,

sorgulayan bireyler yetiştirebilmesi için öncelikle, eğitimin en önemli ögesi olan öğretmenlerin bu tür bilgi ve becerilere sahip olmaları gerektiğini savunmaktadır (Sönmez, 1993; Kazancı, 1989; Ashton, 1988; Walsh ve Paul, 1988).

Ülkemizde, ilköğretim programları içerisinde etkili ve eleştirel düşünen vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlayan en önemli derslerden birisi Sosyal Bilgiler dersidir. Ancak, bu dersin eleştirel düşünen, etkili vatandaşlar yetiştirebilmesi için her şeyden önce ezberden uzak, çağdaş öğretim yaklaşımlarının kullanıldığı, düşüncelerin serbestçe tartışıldığı, özgür ve esnek bir sınıf ortamında işlenmesi gerekmektedir. Böyle bir sınıf ortamını yaratacak kişi ise öğretmendir. Öğretmenin, Sosyal Bilgiler dersinde, eleştirel düşünmeye uygun bir ortam yaratabilmesi için, öncelikle kendisinin eleştirel düşünme bilgi ve becerisine sahip olması gerekmektedir.

Ülkemizde eleştirel düşünme ile ilgili yapılan çalışmalar sınırlı sayıda olmakla birlikte, bu alanda yapılan çalışmaların da genellikle çeşitli derslerde eleştirel düşünme becerilerinin etkisini ölçmeye çalışan deneysel çalışmalar, çeşitli eğitim kademelerindeki öğrenci ve öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerine sahip olup olmadıklarını ya da ne kadar sahip olduklarını gösteren çalışmalar olduğu görülmektedir. Ancak, bu alanda yapılan hiçbir çalışmada öğretmen adaylarına eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılmasında beceri temelli öğretimin mi yoksa konu temelli öğretimin mi daha etkili olduğu konusuna değinilmemiştir.

Yine, ülkemizde vatandaşlık ve insan hakları eğitimi konusunda yapılan çalışmalar da sınırlı sayıdadır. Bu konuda yapılan çalışmalara bakıldığında, 2005 yılından önce ilköğretim ikinci kademe 7.sınıfta “Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi” adında bir ders olduğu için, 2005’ e kadar olan çalışmaların genellikle Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi ders programlarının amaçlarını, içeriğini, çeşitli davranışların öğrencilere tutum düzeyinde kazandırılması, bu alana yönelik ders kitaplarının değerlendirilmesi, çeşitli kuruluşların bu alana yönelik çalışmaları vb. boyutları değerlendirilmiş, ancak bu alanda yapılan hiçbir çalışmada okullarda vatandaşlık ve insan hakları eğitimini verecek öğretmen adaylarına eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılması konusuna değinilmemiştir. Oysa, 2005 yılından itibaren ilköğretim ikinci kademe 7. sınıfta verilen Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi” dersi kaldırılmış ve vatandaşlık ve insan hakları eğitimine yönelik bilgiler ilköğretim 4 ve 7. sınıf arasında okutulan Sosyal Bilgiler Dersi içerisinde verilmeye başlanmıştır. Bu noktada, yeni ilköğretim Sosyal Bilgiler programı incelendiğinde program içerisindeki en önemli amacın iyi vatandaş yetiştirme ve iyi vatandaşta bulunması gereken en önemli ve ilk

sırada yer alan becerinin de eleştirel düşünme becerisi olduğu görülmektedir.

Yukarıda ki açıklamalar dikkate alındığında ilköğretim ikinci kademe 6 ve 7. sınıflarda öğrencilere vatandaşlık eğitimi, bilinci ve eleştirel düşünme becerisi kazandıracak Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik araştırmaların yapılmasının önemli olduğu söylenebilir

Yurt dışında ise, Amerika ve birçok Avrupa ülkesinde eleştirel düşünen, sorgulayan, etkili ve sorumlu vatandaşlar yetiştirmek için gerek örgün eğitim gerekse yaygın eğitim düzeyinde hem eleştirel düşünme hem de vatandaşlık eğitimi alanındaki çalışmaların arttırıldığı ve okullarda bu alana yönelik amaçların, içeriğin yöntemin geliştirilmesi ve öğrencilerin evrensel değerler doğrultusunda yetiştirilecek “etkili ve sorumlu” vatandaşlar olabilmesi için çeşitli araştırma ve çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Özellikle, Vatandaşlık Eğitim Merkezi (Center For Civic Education)’nin yaptığı birçok çalışmanın amacının, gerek örgün eğitimdeki öğrencileri gerekse toplumda bulunan yetişkinleri düşünen, eleştiren, sorgulayan, sorumlu ve etkili vatandaşlar haline getirmek olduğu söylenebilir.

Kısaca, günümüz eğitim sisteminin en önemli amacı, düşünebilen, eleştirebilen, tartışabilen insanlar yetiştirmektir. Bunu sağlayabilecek en önemli kişiler ise öğretmenlerdir. Ancak, öğrencinin eleştirel düşünmeyi öğrenmesi, öğretmenin bu konuda eğitilmiş olmasına bağlıdır. Ülkemizde ilköğretim içerisinde eleştirel düşünen bireyler yetiştirmeyi amaçlayan en önemli derslerden birisi, yukarıda da belirtildiği gibi bir yaşam dersi olan Sosyal Bilgiler dersi. Bu dersi veren öğretmenler, ne kadar çok eleştiren, sorgulayan, tartışan kişiler olursa, bu ders o kadar çok amacına ulaşmış olacaktır. Bu nedenle bu çalışmada, Sosyal Bilgiler Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve düzeyine, Edward De Bono’nun beceri temelli Cort1 düşünme programı ve Sosyal Bilgiler Öğretimi dersinde konu temelli bir yaklaşımla öğretilen eleştirel düşünme programının etkisi araştırılmış ve bu araştırmanın bu alanda yapılacak diğer çalışmalara önemli derecede temel teşkil ettiği düşünülmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, deney ve kontrol gruplarında yapılan uygulamalar, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1 Araştırma Modeli

Bu çalışma, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve düzeyine (becerisine) Edward De Bono'nun beceri temelli Cort1 düşünme programı ve Sosyal Bilgiler Öğretimi dersinde konu temelli bir yaklaşımla öğretilecek eleştirel düşünme programının etkisinin araştırıldığı yarı-deneysel (quasi-experimental) bir çalışmadır. Kerlinger (1986)'in de belirttiği gibi, eğitim kurumlarında yürütülen araştırmalarda tam random atanmanın düşük bir olasılığa sahip olması nedeni ile araştırmanın modeli, yarı-deneysel biçimde desenlenmiştir.

Deneysel modellerde bağımsız değişkenlerdeki sistemli değişmelerin, bağımlı değişkenleri nasıl etkiledikleri saptanmaya çalışır (Karasar, 1994,88). Kerlinger (1986,369) deneme modellerine yönelik yapılan çalışmaların, hem kuramların test edilmesinde hem de uygulamadaki sorunların yanıtlanmasında oldukça kullanışlı olduğunu belirtmektedir.

Araştırmanın bağımsız değişkeni, Edward De Bono'nun beceri temelli Cort1 düşünme programı ve araştırmacı tarafından geliştirilen konu temelli eleştirel düşünme programının uygulanmasıdır. Bağımlı değişken ise, öğrencilerin "California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ve Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Yazılı Testi ölçme araçları ile belirlenen eleştirel düşünme eğilimleri ve düzeyleridir (becerileridir).

Bu çalışmada gruplar iki deney ve bir kontrol grubu desenine göre oluşturulmuştur. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilere, ön test ve son test olarak, California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (CCTDI) ile Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Yazılı Testi kullanılmıştır (E-WCTET).

Araştırma, deneysel araştırma modellerinden biri olan ön test-son test kontrol

gruplu deneme modeline göre desenlenmiştir. Modelin simgesel görünümü Tablo 3.1'deki gibidir.

Tablo 3.1: Araştırma Modelinin Simgesel Görünümü

G ₁	O ₁	X1	O ₂
G ₂	O ₃	X2	O ₄
G ₃	O ₅	-	O ₆

G1: Edward De Bono'nun beceri temelli düşünme programının uygulandığı Deney -1 Grubu

G2:Araştırmacı tarafından hazırlanan konu temelli eleştirel düşünme programın uygulandığı Deney-2 Grubu

G3: Hiçbir uygulamanın yapılmadığı, sadece ölçme araçlarının ön test ve son test olarak uygulandığı Kontrol grubu

X1: Beceri Temelli Düşünme Programı (CORT)

X2: Konu Temelli Düşünme Programı

O1,O3,O5: Ön testler

O2,O4,O6: Son testler

3.2 Çalışma Grubu

Bu araştırmada, 2004-2005 öğretim yılı Bahar döneminde Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileriyle çalışılmıştır. Dördüncü sınıf öğrencileri Deney-1 grubunu, üçüncü sınıf öğrencileri Deney-2 grubunu, İkinci sınıf öğrencileri ise Kontrol grubunu oluşturmuştur. Hem Deney grupları hem de kontrol grubunu, California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (CCTDI), Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Yazılı Testi (E-WCTET) ön test puanları ve Kişisel Bilgi Formu'na göre seçilen öğrenciler oluşturmuştur.

Araştırmanın Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı öğrencileri üzerinde yapılmasının temel nedeni, bu bölüm öğrencilerinin gelecekte ilköğretimde 6 ve 7. sınıfta okutulan Sosyal Bilgiler derslerine girecek olmalarıdır. "Sosyal Bilgiler"

dersinin en önemli amacı daha önceden de değinildiği gibi eleştirel düşünen, problem çözebilen etkili vatandaşlar yetiştirmektir.

Bu ders aracılığı ile eleştirel düşünen etkili vatandaşlar yetiştirebilmek için her şeyden önce bu dersleri veren öğretmenlerin eleştirel düşünme becerisine sahip olması gerekmektedir.

Yukarıda belirtilen gerekçeler doğrultusunda, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda uygulama yapılan ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinden toplam 76 öğrenci çalışma grubunu oluşturmuştur. Deney 1 grubunu 22, deney 2 grubunu 27, kontrol grubunu ise 27 öğrenci oluşturmuştur:

Deney grupları ve kontrol grubunun eşitlenmesinde aşağıdaki ölçütler göz önüne alınmıştır:

1. California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (CCTDI) ön test sonuçları
2. Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Yazılı Testi (E-WCTET) ön test sonuçları
3. Kişisel Bilgi Formu sonuçları

Araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formunda ise aşağıdaki bilgiler yer almıştır.

- Cinsiyet,
- Yaş,
- Annenin eğitim düzeyi,
- Babanın eğitim düzeyi,
- Ailenin yapısı,
- Ailenin sosyo-ekonomik düzeyi,
- Öğrencinin katıldığı etkinlikler,
- Öğrenciyi yansıtan bireysel özellikler.

Yukarıdaki ölçme araçları deney gruplarına ve kontrol grubuna uygulandıktan sonra, bu ölçme araçlarının sonuçlarına göre çalışma grubunda yer alacak öğrenciler belirlenmiş ve bu ölçütler doğrultusunda gruplar eşitlenmiştir.

Çalışma gruplarının belirlenen değişkenler açısından denk olup olmadığını belirlemek amacıyla, deneysel işlemin başında ön test ve deneysel işlemin sonunda son test olarak verilen "California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği" ve "Ennis Weir Eleştirel Düşünme Yazılı Testi" ön test sonuçları tek yönlü varyans analizi ile test edilmiş ve öğrencilerin bu ölçme araçlarından aldıkları ön test puanlarına ilişkin bulgular ile Kişisel Bilgi Formu'na yönelik bulgular aşağıda verilmiştir.

3.2.1. Grupların California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Ön Test “Toplam” Puanlarına İlişkin Bulgular

Deneysel işlemin başında uygulanan California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ön test toplam puanlarına ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma puanları ve N değerleri Tablo 3.2 de verilmiştir.

Tablo 3.2 Deney Grupları ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin “California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği” Ön Test Toplam Puanlarına İlişkin N, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

GRUPLAR	N	\bar{X}	SS
G1	22	190.40	13.74
G2	27	190.03	12.66
K	27	186.11	16.58

Tablo 3.2’ye göre, California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği toplam ön test puanları, Edward De Bono’nun beceri temelli Cort1 düşünme programının uygulandığı grubun (G1) 190.40; araştırmacı tarafından hazırlanan konu temelli eleştirel düşünme programının uygulandığı grubun (G2) 190.03, herhangi bir uygulamanın yapılmadığı sadece ölçme araçlarının uygulandığı kontrol grubunun (K) 186.11 olarak bulunmuştur.

Bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 3.3’de gösterilmiştir.

Tablo 3.3. Deney Grupları ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Ön Test Toplam Puanlarının Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	2	293.302	146.651	.700	P>0.5
Gruplar İçi	73	15282.948	209.355		
Toplam	75	15576.250			

Tablo 3.3 incelendiğinde, deney grupları ve kontrol grubundaki öğrencilerin California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği toplam ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

3.2.2. Grupların Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Yazılı Testi Ön Test “Toplam” Puanlarına İlişkin Bulgular

DeneySEL işlemin başında uygulanan Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Yazılı Testi toplam ön test puanlarına ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ve N değerleri Tablo 3.4’de verilmiştir.

Tablo 3.4 Deney Grupları ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin “Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Yazılı Testi” Ön Test Toplam Puanlarına İlişkin N, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

GRUPLAR	N	\bar{X}	SS
G1	22	7.81	3.30
G2	27	7.48	4.18
K	27	6.55	2.22

Tablo 3.4’e göre Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Yazılı Testi toplam ön test puanları, Edward De Bono’nun beceri temelli Cort1 düşünme programının uygulandığı grubun (G1) 7.81; araştırmacı tarafından hazırlanan konu temelli eleştirel düşünme programının uygulandığı grubun (G2) 7.48; herhangi bir uygulamanın yapılmadığı sadece ölçme araçlarının uygulandığı kontrol grubunun (K) 6.55 olarak bulunmuştur.

Bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 3.5’de verilmiştir.

Tablo 3.5 Deney Grupları ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Yazılı Testi Ön Test Toplam Puanlarının Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	2	21.570	10.785	.969	P>0.5
Gruplar İçi	73	812.680	11.133		
Toplam	73	834.250			

Tablo 3.5 incelendiğinde, deney grupları ve kontrol grubundaki öğrencilerin Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Yazılı Testi toplam ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir.

3.2.3 Kişisel Bilgiler

Bu çalışmada kullanılan kişisel bilgilerden çalışma gruplarının denkliklerini belirlemek için yararlanılmıştır. Kişisel bilgiler açısından, cinsiyet, yaş, annenin eğitim düzeyi, babanın eğitim düzeyi, ailenin yapısı, ailenin sosyo-ekonomik düzeyi, öğrencinin katıldığı etkinlikler, öğrenciyi yansıtan bireysel özellikler gibi değişkenlere bakılmıştır. Aşağıda bu değişkenlere ilişkin sayısal verileri içeren tablolara yer verilmiştir.

3.2.3.1. Cinsiyet

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin cinsiyetlerine göre düzenlenen Tablo 3.6 incelendiğinde, yapılan X^2 analizi sonucu cinsiyet açısından deney grupları ve kontrol grubu arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir. Başka bir deyişle gruplar cinsiyet açısından birbirinden farklılaşmamaktadır.

Tablo 3.6 Deney Grupları ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Gruplar	Kız		Erkek		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Deney 1	8	36.4	14	63.6	22	100.0
Deney 2	14	51.9	13	48.1	27	100.0
Kontrol	10	37.0	17	63.0	27	100.0

$X^2=1.634$, $p=.442$, $sd=2$

3.2.3.2 Yaş

Tablo 3.7 incelendiğinde, öğrencilerin büyük çoğunluğunun 17-22 yaş arasında olduğu görülmektedir. Aşağıdaki Tablo 3.7’de görüldüğü gibi Deney grupları ve kontrol grubundaki öğrencilerin, yaş açısından birbirinden anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını anlayabilmek için X^2 analizi yapılmış, ancak gözeneklerin % 20’sinden fazlasında frekansın (f) 5 ve daha az olduğu görülmüştür. Bunun için X^2 değeri değil de Tablo 3.7’deki frekans ve yüzde değerleri dikkate alındığında deney grupları ve kontrol grubundaki öğrencilerin yaş açısından birbirinden farklılaşmadığı söylenilebilir.

Tablo 3.7 Deney Grupları ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Yaşa Göre Dağılımı

Gruplar	Yaş								Toplam	
	17-22		23-28		29-34		34 ve üzeri			
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Deney 1	15	68.2	7	31.8	-	-	-	-	22	100.0
Deney 2	19	70.4	7	25.9	1	3.7	-	-	27	100.0
Kontrol	20	74.1	7	25.9	-	-	-	-	27	100.0

* X^2 analizi yapılmış ve gözeneklerin %20’sinden fazlasında frekans 5 ve daha az çıkmıştır

3.2.3.3 Anne Eğitim Düzeyi

Tablo 3.8 incelendiğinde deney grupları ve kontrol grubundaki öğrencilerin büyük çoğunluğunun annelerinin eğitim düzeylerinin ilkökul mezunu olduğu görülmektedir. Aşağıdaki Tablo 3.8’de görüldüğü gibi deney grupları ve kontrol grubundaki öğrencilerin, anne eğitim düzeyleri açısından birbirinden anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını anlayabilmek için X^2 analizi yapılmış, ancak gözeneklerin % 20’sinden fazlasında frekansın (f) 5 ve daha az olduğu görülmüştür. Bunun için X^2 değeri değil de Tablo 3.8’deki frekans ve yüzde değerleri dikkate alındığında deney grupları ve kontrol grubundaki öğrencilerin anne eğitim düzeyleri açısından birbirinden farklılaşmadığı söylenilebilir.

Tablo 3.8 Deney Grupları ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Anne Eğitim Düzeyine Göre Dağılımı

Gruplar	Deney 1		Deney 2		Kontrol	
	f	%	f	%	f	%
Okur-yazar değil	5	22.7	7	25.9	3	11.1
Okur-yazar	-	-	2	7.4	3	11.1
İlkokul mezunu	16	72.7	17	63.0	19	70.4
Ortaokul mezunu	-	-	-	-	1	3.7
Lise mezunu	1	4.5	1	3.7	1	3.7
Yükseköğretim	-	-	-	-	-	-
Toplam	22	100.0	27	100.0	27	100.0

* X^2 analizi yapılmış ve gözeneklerin %20’sinden fazlasında frekans 5 ve daha az çıkmıştır

3.2.3.4. Baba Eğitim Düzeyi

Tablo 3.9 incelendiğinde deney grupları ve kontrol grubundaki öğrencilerin büyük çoğunluğunun babalarının eğitim düzeylerinin ortaokul mezunu olduğu görülmektedir. Aşağıdaki Tablo 3.9’da görüldüğü gibi deney grupları ve kontrol grubundaki öğrencilerin, baba eğitim düzeyleri açısından birbirinden anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını anlayabilmek için X^2 analizi yapılmış, ancak gözeneklerin

% 20'sinden fazlasında frekansın (f) 5 ve daha az olduğu görülmüştür. Bunun için X^2 değeri değil de Tablo 3.9'daki frekans ve yüzde değerleri dikkate alındığında deney grupları ve kontrol grubundaki öğrencilerin baba eğitim düzeyleri açısından birbirinden farklılaşmadığı söylenilebilir.

Tablo 3.9 Deney Grupları ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Baba Eğitim Düzeyine Göre Dağılımı

Gruplar	Deney 1		Deney 2		Kontrol	
	f	%	f	%	f	%
Okur-yazar değil	-	-	-	-	-	-
Okur-yazar	1	4.5	2	7.4	-	-
İlkokul mezunu	5	22.7	7	25.9	3	11.1
Ortaokul mezunu	15	68.2	16	59.3	18	66.7
Lise mezunu	-	-	-	-	5	18.5
Yükseköğretim	1	4.5	2	7.4	1	3.7
Toplam	22	100.0	27	100.0	27	100.0

* X^2 analizi yapılmış ve gözeneklerin %20'sinden fazlasında frekans 5 ve daha az çıkmıştır

3.2.3.5 Ailenin Yapısı

Deney grupları ve kontrol grubundaki öğrencileri çeşitli kişisel özellikleri açısından eşitlemek için uygulanan Kişisel Bilgi Formu'nda öğrencilere "Ailenizin genel yapısı aşağıdakilerin hangisine uymaktadır?" şeklinde yapılandırılmış bir soru sorulmuştur.

Tablo 3.10 incelendiğinde deney grupları ve kontrol grubundaki öğrencilerin büyük çoğunluğunun "koruyucu aile" yapısına sahip olduğu görülmektedir. Aşağıdaki Tablo 3.10'da görüldüğü gibi Deney grupları ve kontrol grubundaki öğrencilerin, aile yapısı açısından birbirinden anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını anlayabilmek için X^2 analizi yapılmış, ancak gözeneklerin % 20'sinden fazlasında frekansın (f) 5 ve daha az olduğu görülmüştür. Bunun için X^2 değeri değil de Tablo 3.10'daki frekans ve yüzde değerleri dikkate alındığında deney grupları ve kontrol grubundaki öğrencilerin aile yapısı açısından birbirinden farklılaşmadığı söylenilebilir.

Tablo 3.10 Deney Grupları ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Aile Yapısına Göre Dağılımı

Gruplar	Deney 1		Deney 2		Kontrol	
	f	%	f	%	f	%
Otoriter	-	-	-	-	-	-
Demokratik	7	31.8	7	25.9	5	18.5
İlgisiz	-	-	-	-	-	-
Aşırı İlgili	1	4.5	1	3.7	1	3.7
Koruyucu	14	63.6	19	70.4	21	77.8
Toplam	22	100.0	27	100.0	27	100.0

* X^2 analizi yapılmış ve gözeneğin %20'sinden fazlasında frekans 5 ve daha az çıkmıştır

3.2.3.6 Ailenin Sosyo-ekonomik Düzeyi

Yine, deney grupları ve kontrol grubundaki öğrencileri çeşitli kişisel özellikleri açısından eşitlemek için uygulanan Kişisel Bilgi Formu'nda öğrencilere "Kendinizi aşağıdaki sosyo-ekonomik düzeylerin hangisinde görüyorsunuz?" şeklinde yapılandırılmış bir soru sorulmuştur.

Tablo 3.11 incelendiğinde deney grupları ve kontrol grubundaki öğrencilerin tamamına yakınının kendilerini "orta sosyo- ekonomik" düzeye sahip olarak gördüğü saptanmıştır. Aşağıdaki Tablo 3.11'de görüldüğü gibi Deney grupları ve kontrol grubundaki öğrencilerin, kendilerini hangi sosyo-ekonomik düzeyde gördükleri konusunda birbirinden anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını anlayabilmek için X^2 analizi yapılmış, ancak gözeneğin % 20'sinden fazlasında frekansın (f) 5 ve daha az olduğu görülmüştür. Bunun için X^2 değeri değil de Tablo 3.11'deki frekans ve yüzde değerleri dikkate alındığında deney grupları ve kontrol grubundaki öğrencilerin kendilerini ait gördükleri sosyo-ekonomik düzey açısından birbirinden farklılaşmadığı söylenilebilir.

Tablo 3.11. Deney Grupları ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Sosyo-ekonomik Düzeylerine Göre Dağılımı

Gruplar	Sosyo-ekonomik Düzey						Toplam	
	Düşük		Orta		Yüksek		f	%
	f	%	f	%	f	%	f	%
Deney 1	3	13.6	19	86.4	-	-	22	100.0
Deney 2	1	3.7	25	92.6	1	3.7	27	100.0
Kontrol	2	7.4	25	92.6	-	-	27	100.0

* X^2 analizi yapılmış ve gözeneklerin %20'sinden fazlasında frekans 5 ve daha az çıkmıştır

3.2.3.7 Öğrencilerin Katıldığı Etkinlikler

Deney grupları ve kontrol grubundaki öğrencileri çeşitli kişisel özellikleri açısından eşitlemek için öğrencilerin genel olarak günlük yaşamlarında ne tür etkinliklere katıldığı belirlenmeye çalışılmış ve onlara Kişisel Bilgi Formu'nda "Aşağıdaki etkinliklerden hangisine katılmaktan hoşlanıyorsunuz?" şeklinde yapılandırılmış bir soru sorulmuştur.

Tablo 3.12 incelendiğinde deney grupları ve kontrol grubundaki öğrencilerin büyük çoğunluğunun "kültürel etkinliklere" katıldıkları görülmektedir. Katılmaktan hoşlandıkları etkinlikler konusunda Deney grupları ve kontrol grubundaki öğrencilerin, birbirinden anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını anlayabilmek için X^2 analizi yapılmış, ancak gözeneklerin % 20'sinden fazlasında frekansın (f) 5 ve daha az olduğu görülmüştür. Bunun için X^2 değeri değil de Tablo 3.12'deki frekans ve yüzde değerleri dikkate alındığında deney grupları ve kontrol grubundaki öğrencilerin katıldıkları etkinlikler açısından birbirinden farklılaşmadığı, çünkü öğrencilerin büyük çoğunluğunun daha çok kültürel etkinliklere katılmaktan hoşlandığı söylenilebilir.

Tablo 3.12 Deney Grupları ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Katıldıkları Etkinliklere Göre Dağılımı

Gruplar	Etkinlikler						Toplam	
	Bilimsel Etkinlikler		Kültürel Etkinlikler		Sportif Etkinlikler			
	f	%	f	%	f	%	f	%
Deney 1	3	13.6	14	63.6	5	22.7	22	100.0
Deney 2	4	14.8	21	77.8	2	7.4	27	100.0
Kontrol	2	7.4	22	81.5	3	11.1	27	100.0

* χ^2 analizi yapılmış ve gözeneğin %20'sinden fazlasında frekans 5 ve daha az çıkmıştır

3.2.3.8 Öğrenciyi Yansıtan Bireysel Özellikler

Deney grupları ve kontrol grubundaki öğrencileri çeşitli kişisel özellikleri açısından eşitlemek için, Kişisel Bilgi Formu'nda on tane bireysel özellik sıralanmış ve öğrencilere "Aşağıdaki bireysel özelliklerden sizi en yansıtanların başına lütfen (X) işareti koyunuz" şeklinde yapılandırılmış bir soru sorulmuştur. Bu soruda öğrenciler birden fazla seçenek işaretlemişlerdir.

Tablo 3.13 incelendiğinde deney grupları ve kontrol grubundaki öğrencilerin on tane özellikten "sorumluluk üstlenebilme, kendine güvenme ve insancıl olma" özelliklerine daha çok sahip oldukları, özellikle eleştirel düşünme açısından önemli olan, "araştırmacı, girişken, risk alabilme, yeni fikirlere açık olma, düşünmeye önem verme, yaratıcı ve sorgulayıcı olma" gibi özelliklere ise daha az sahip oldukları söylenebilir. Yine, tablodaki χ^2 ve P değerlerine bakıldığında deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin bireysel özellikler açısından birbirinden farklılaşmadıkları görülmektedir.

Tablo 3.13 Deney Grupları ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Bireysel Özelliklere Göre Dağılımı

Bireysel Özellikler	Gruplar	Evet		Hayır		X ²	p
		f	%	f	%		
Araştırmacı	Deney 1	8	36.4	14	25.9	1.188	.552
	Deney 2	8	36.4	19	35.2		
	Kontrol	6	27.3	21	38.9		
Girişken	Deney 1	11	35.5	11	24.4	2.314	.314
	Deney 2	12	38.7	15	33.3		
	Kontrol	8	25.8	19	42.2		
Risk Alabilen	Deney 1	8	40.0	14	25.0	1.994	.369
	Deney 2	7	35.0	20	35.7		
	Kontrol	5	25.0	22	39.3		
Sorumluluk Üstlenebilen	Deney 1	16	30.8	6	25.0	3.351	.187
	Deney 2	21	40.4	6	25.0		
	Kontrol	15	28.8	12	50.0		
Kendine Güvenen	Deney 1	15	32.6	7	23.3	.837	.658
	Deney 2	16	34.8	11	36.7		
	Kontrol	15	32.6	12	40.0		
Yeni Fikirlere Açık	Deney 1	10	27.8	12	30.0	1.234	.540
	Deney 2	11	30.6	16	40.0		
	Kontrol	15	41.7	12	30.0		
İnsancıl	Deney 1	17	28.3	5	31.3	.164	.921
	Deney 2	21	35.0	6	37.5		
	Kontrol	22	36.7	5	31.3		
DüşünmeyeÖnem Veren	Deney 1	8	25.8	14	31.1	.328	.849
	Deney 2	11	35.5	16	35.6		
	Kontrol	12	38.7	15	33.3		
Yaratıcı	Deney 1	5	38.5	17	27.0	1.213	.542
	Deney 2	5	38.5	22	34.9		
	Kontrol	3	23.1	24	38.1		
Sorgulayıcı	Deney 1	7	41.2	15	25.4	2.019	.365
	Deney 2	6	35.3	21	35.6		
	Kontrol	4	23.5	23	39.0		

* Bu soruda öğrenciler birden fazla seçenek işaretlemişlerdir.

3.3 Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, bağımlı değişken olarak belirlenen eleştirel düşünme eğilimi ve düzeyini ölçmek için, Edward De Bono'nun beceri temelli Cort1 düşünme programının uygulandığı Deneysel-1 grubu ile araştırmacı tarafından hazırlanan konu temelli eleştirel düşünme programının uygulandığı Deneysel-2 grubundaki ve Kontrol grubundaki öğrencilere, ön test ve son test olarak, California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (CCTDI) ile Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Yazılı Testi (E-WCTET) kullanılmıştır.

Bu çalışmada başlangıçta, Watson-Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Testi'nin kullanılmasına karar verilmiştir. Ancak, yapılan güvenilirlik çalışması sonucunda testin alfa iç tutarlılık katsayısının düşük çıkmasından dolayı bu ölçme aracının araştırmada kullanılmasından vazgeçilmiştir. Ülkemizde ilgili literatür tarandığında uyarlaması yapılan ve Türkçe'ye "California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği" olarak çevrilen bir başka ölçme aracına rastlanmış ve uyarlama çalışması yapan araştırmacıdan gerekli izinler alındıktan sonra araştırmada bu aracın kullanılmasına karar verilmiştir.

Ayrıca araştırmada öğretmen adaylarının sadece eleştirel düşünme eğilimlerini değil, aynı zamanda eleştirel düşünme düzeyini (becerisini) ölçmenin de yararlı olabileceği düşünülerek bu özelliği ölçmeye yönelik hangi ölçme araçlarının var olduğu araştırılmıştır. Araştırma sonucunda yurt dışında özellikle eleştirel düşünme becerisini ölçen ve yükseköğretimdeki öğrenciler için de kullanılabilen, aynı zamanda çeşitli araştırmalarda sıkça kullanılan "Ennis- Weir Critical Thinking Essay Test" ölçme aracına rastlanmış ve bu ölçme aracının da araştırmada kullanılmasına karar verilmiştir. Bunun için testi geliştiren kişilerden biri olan Robert Ennis'e ulaşılmıştır. Robert Ennis tarafından test gönderilmiş ve araştırmacı tarafından bu ölçme aracının uyarlama çalışmaları yapılarak teste en son şekli verilmiş ve test araştırmada kullanılmıştır.

Araştırmada, deney gruplarının ve kontrol grubunun sağlıklı bir şekilde oluşturulabilmesi için, California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (CCTDI) ile Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Yazılı Testi (E-WCTET) dışında öğrencilere araştırmacı tarafından hazırlanan, cinsiyet, yaş, anne-baba eğitim durumu ve ailenin sosyoekonomik düzeyi gibi değişkenleri ve eleştirel düşünme nedir? gibi açık uçlu bir soruyu içeren Kişisel Bilgi Formu uygulanmıştır.

Daha sonra, CCTDI ölçeği ön test sonuçları, E-WCTET ön test sonuçları ve Kişisel Bilgi Formu sonuçlarına bakılarak deney grupları ve kontrol grupları eşitlenmiş ve grupları oluşturacak öğrenciler seçilmiştir.

Araştırmada, en son aşamada deney gruplarında uygulama bittikten sonra Deney-1 ve Deney-2 grubundaki öğrencilere onların eleştirel düşünmeyle ilgili fikirlerinde değişme olup olmadığını belirlemek amacıyla “eleştirel düşünme” nedir? sorusu tekrar sorulmuş ve yine Deney-1 ve Deney-2 grubundaki öğrencilerin dersin işlenişine yönelik görüşlerinin neler olduğu açık uçlu bir soru şeklinde sorularak bu görüşlerini araştırmacı tarafından verilen boş bir kağıda yazmaları istenmiştir.

Araştırmada ön test ve son test olarak kullanılan California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (CCTDI) ve Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Yazılı Testi'nin (E-WCTET) özellikleri aşağıda sırayla verilmiştir.

3.3.1. California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (CCTDI)

Bu ölçek 1990 yılında Amerikan Felsefe Derneği'nin düzenlediği Delphi projesinin bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Ölçeğin kuramsal olarak belirlenmiş ve psikometrik olarak da test edilmiş 7 alt ölçeği bulunmaktadır, ancak eleştirel düşünme eğilimini belirlemek amacıyla bu ölçeklerin toplamından oluşan puanlama sistemi kullanılmaktadır (Facione, Facione ve Giancarlo,1998). Bu alt ölçekler bu çalışmada ayrı ayrı değerlendirme amacıyla kullanılmamış olmakla birlikte, bir bütün olarak ölçeğin daha iyi anlaşılabilmesi için aşağıda ölçeğin orijinal boyutları ve Kökdemir'in ölçeği uyarlaması sonucu ölçekle ilgili ortaya çıkan alt boyutlara ve güvenilirliği ile ilgili ortaya çıkan sonuçlara yer verilmiştir.

Ölçeğin orijinal boyutları aşağıdaki gibidir (Kökdemir, 2003):

1. Doğruyu Arama Alt Ölçeği (Truth-Seeking)

Bu alt ölçek, alternatifleri ya da birbirinden farklı düşünceleri değerlendirme eğilimini ölçmektedir. Bu alt ölçekten yüksek puan alma kişinin gerçeği arama eğiliminin, soru sorma becerisinin, kendi düşüncesine ters veriler söz konusu olduğunda bile nesnel davranma olasılığının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Toplam 12 madde doğruyu arama boyutunu ölçmek için kullanılmaktadır.

2. Açık Fikirlilik Alt Ölçeği (Open Mindedness)

Açık fikirlilik, kişinin farklı yaklaşımlara karşı hoşgörüsünü ve kendi hatalarına karşı duyarlı olmasını ifade etmektedir. Açık fikirlilikteki temel mantık bireyin karar verirken sadece kendi düşüncelerine değil karşısındakinin görüş ve düşüncelerine de dikkat etmesidir. Yüksek puan kişinin bu boyut açısından iyi durumda olduğunu gösterir. Toplam 12 madde açık fikirlilik boyutunu ölçmek için kullanılmaktadır.

3. Analitiklik Alt ölçeği (Analyticity)

Analitiklik, potansiyel olarak sorun çıkabilecek durumlara karşı dikkatli olma ve zor problemler karşısında bile akıl yürütme ve nesnel kanıt kullanma eğilimini ifade eder. Yüksek puanlar bu eğilimin de yüksek olduğunu göstermektedir. Toplam 11 madde analitiklik boyutunu ölçmek için kullanılmaktadır.

4. Sistematiiklik Alt Ölçeği (Systematicity)

Sistematiiklik, örgütlü, planlı ve dikkatli araştırma eğilimidir. Sistematiiklik, bilgiye dayalı ve belirli bir prosedür izleyen bir karar verme stratejisi kullanma eğilimini göstermektedir. Yüksek puanlar daha sistematik, dikkatli ve örgütlü düşünme eğilimini göstermektedir. Toplam 11 madde sistematiiklik boyutunu ölçmek için kullanılmaktadır.

5. Kendine Güven Alt Ölçeği (Self-Confidence)

Kendine güven adından da anlaşılacağı gibi kişinin kendi akıl yürütme süreçlerine duyduğu güveni yansıtır. Yüksek puanlar bu güvenin yüksek olduğuna işaret eder. Toplam 10 madde kendine güven boyutunu ölçmek için kullanılmaktadır.

6. Meraklılık Alt Ölçeği (Inquisitiveness)

Meraklılık ya da entelektüel meraklılık, herhangi bir kazanç ya da çıkar beklentisi olmaksızın kişinin bilgi edinme ve yeni şeyler öğrenme eğilimini yansıtmaktadır. Yüksek puanlar bu eğilimin yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Toplam 10 madde meraklılık boyutunu ölçmek için kullanılmaktadır.

7. Olgunluk Alt Ölçeği (Maturity)

Olgunluk, zihinsel olgunluk ve bilişsel gelişim olarak tanımlanmaktadır. Bu ölçekten alınan puanlar yükseldikçe bireyin olgunluk düzeyinin de yükseldiği varsayılmaktadır. Toplam 10 madde olgunluk boyutunu ölçmek için kullanılmaktadır.

Toplam 7 boyut ve 75 maddeden oluşan California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği'nin alt ölçeklerinin iç tutarlılık katsayıları (alfa) .60 ile .78 arasında değişirken, ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .90 olarak bulunmuştur (Yim, Lee, Chau, Wootton ve Change, 2000).

Yukarıda alt boyutları anlatılan CCTDI benzer eleştirel düşünme ölçeklerinden farklı olarak (Örneğin, Watson -Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Testi) bir beceriyi ölçmek için değil, kişinin eleştirel düşünme eğilimini belirlemek amacıyla kullanılmaktadır. Bu ölçek eleştirel düşünme literatürü yardımıyla ortaya çıkmış kuramsal alt yapısı zengin bir ölçektir (Kökdemir, 2003).

Facione, Facione, ve Giancarlo (1998), California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği'nin, kuramsal bir tabana oturduğunu ve bu nedenle faktör yapısının araştırmaya yönelik çalışmalarda, aynı maddenin birden fazla boyutta görülebileceğini belirtmişlerdir. Bu durum eleştirel düşünme eğilimi toplam puan olarak hesaplandığı için uygulamada herhangi bir sorun yaratmamaktadır. Ancak, farklı kültürler söz konusu olduğunda hem faktör yapısının hem de tek tek maddelerinin farklılaşabileceği belirtilmiştir.

Nispett, Peng, Choi ve Norenzayan (2001)'a göre batı ve doğu kültürlerinde farklı bilişsel mekanizmaların varolduğu dikkate alınırsa bilişsel bir eğilimi ölçen California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği'nin, farklı kültürlerde madde ve boyut temelinde farklılıklar olabileceği beklenen bir sonuçtur.

Ülkemizde bu ölçeğin uyarlama çalışması Kökdemir (2003) tarafından , Başkent Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinde okuyan ve yaşları 17-28 arasında değişen 913 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Kökdemir (2003)'in uyarlama çalışması sonucunda, ölçek 6 faktöre ve 51 maddeye indirgenmiştir. Kökdemir (2003)'e göre toplam 51 maddeye indirgenen CCTDI ölçeğini oluşturan faktörler ve bu faktörler altında yer alan maddeler incelendiğinde ortaya çıkan faktör yapısı orijinal ölçekten farklı değildir. Ancak bazı maddelerin faktörler arasında yer değiştirdiği ve iki faktörün (Açık Fikirlilik ve Olgunluk) birleştiği görülmüştür. Aşağıda yeni şekillenen faktörler

ve bu faktörlerin altında yer alan maddelerle alt ölçeklerin iç tutarlılık katsayısına yer verilmiştir .

1. Analitiklik Alt Ölçeği (Analyticity)

Potansiyel olarak sorun çıkabilecek durumlara karşı dikkatli olma ve zor problemler karşısında bile akıl yürütme ve nesnel kullanma eğilimini ifade eden Analitiklik Alt Ölçeği toplam 10 maddeden oluşmaktadır. Analitiklik ölçeğinin, öz değeri 8.63, açıkladığı varyans %15.40 ve ölçeğin iç tutarlılık (alfa) sayısı .75 olarak bulunmuştur.

2. Açık Fikirlilik Alt Ölçeği (Open-Mindedness)

Açık fikirlilik, kişinin farklı yaklaşımlara karşı hoşgörüsünü ve kendi hatalarına karşı duyarlı olmasını ifade etmektedir. Açık fikirlilikteki temel mantık bireyin karar verirken sadece kendi düşüncelerine değil karşındakilerin görüş ve düşüncelerine de dikkat etmesidir. Bu alt ölçeği toplam 12 madde oluşturmaktadır. Olgunluk boyutu ise orijinal çalışmada zihinsel olgunluk ve bilişsel gelişim olarak tanımlanmaktadır. Faktör analizi sonucunda Olgunluk alt ölçeği açık fikirlilik alt ölçeği ile birleşmiş ve bu iki faktörün birleşmesi sonucu ortaya çıkan faktörün temel olarak açık fikirliliği ölçtüğü düşünüldüğü için bu alt ölçeğe Açık Fikirlilik Alt Ölçeği denmiştir. Açık Fikirlilik alt ölçeğinin öz değeri 4.02, açıkladığı varyans %7.17 ve bu alt ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (alfa) .75 olarak bulunmuştur.

3. Meraklılık Alt Ölçeği (Inquisitiveness)

Meraklılık herhangi bir kazanç ya da çıkar beklentisi olmaksızın kişinin bilgi edinme ve yeni şeyler öğrenme eğilimini yansıtmaktadır. Meraklılık Alt Ölçeği toplam 9 maddeden oluşmaktadır. Meraklılık Alt Ölçeğinin, özdeğeri 2.62, açıkladığı varyans %4.68 ve ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (alfa) .78 olarak bulunmuştur.

4. Kendine Güven Alt Ölçeği (Self-Confidence)

Kendine güven, kişinin kendi akıl yürütme süreçlerine duyduğu güveni yansıtır. Bu alt ölçeği toplam 7 madde oluşturmuştur. Bu alt ölçeğin özdeğeri 1.90, açıkladığı varyans %3.40 ve iç tutarlılık katsayısı (alfa) .77 olarak bulunmuştur.

5. Doğruyu Arama Alt Ölçeği (Truth-Seeking)

Bu alt ölçek, alternatifleri ya da birbirinden farklı düşünceleri değerlendirme eğilimini ölçmektedir. Bu alt ölçekten yüksek puan alma kişinin gerçeği arama eğiliminin, soru-sorma becerisinin, kendi düşüncesine ters veriler söz konusu olduğunda bile nesnel davranma olasılığının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu alt ölçek içerisinde toplam 7 madde yer almıştır. Doğruyu Arama alt ölçeğinin özdeğeri 1.56, açıkladığı varyans %2.79 ve ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (alfa) .61 olarak bulunmuştur.

6. Sistematiiklik Alt Ölçeği (Systematicity)

Sistematiiklik, örgütlü, planlı ve dikkatli araştırma eğilimidir Burada daha çok bilgiye dayalı ve belirli bir prosedür izleyen bir karar verme stratejisi kullanma eğilimi söz konusudur. Bu alt ölçek içerisinde toplam 6 madde yer almıştır. Ölçeğin, öz değeri 1.50, açıkladığı varyans %2.68 ve ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (alfa) .63'tür.

Toplam 6 boyut ve 51 maddeden oluşan yeni ölçeğin alt boyutlarının iç tutarlılık katsayıları (alfa) .61 ile .78 arasında değişirken, ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (alfa) ise .88 olarak bulunmuştur. Ölçeğin açıkladığı toplam varyans ise % 36.13 olarak saptanmıştır (Kökdemir, 2003).

Ayrıca, eleştirel düşünme eğilimi ile bu eğilimin motivasyonel yansıması olarak kabul edilebilecek biliş ihtiyacı (need for cognition) arasında bir ilişkinin bulunması gerektiği düşüncesinden yola çıkılarak Kökdemir tarafından (2003) uyarlaması yapılan ve 6 faktör ile 51 maddeye indirgenen California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği'nin alt boyutları ile Gülgöz ve Sadowski (1995) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan Biliş İhtiyacı Ölçeği arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Biliş ihtiyacı ölçeği toplam 18 maddeden oluşmaktadır ve her madde için 9'lu Likert tipi aralık kullanılmıştır. Ölçeğin ortalaması 1 ile 9 arasında değişebilecek şekilde hesaplanmıştır. Sonuçta, eleştirel düşünme eğilimi ile biliş ihtiyacı arasında olumlu doğrusal ve .05 düzeyinde anlamlı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. Kökdemir (2003)' e göre bu iki ölçeğin korelasyonlarının anlamlı olması beklenen bir sonuçtur ve bu sonuç CCTDI'nin tahmin edildiği gibi düşünme eğiliminin ölçümünde geçerli araçlardan birisi olduğuna işaret etmektedir.

Nitekim, yurtdışı literatür tarandığında da California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği'nin bir çok çalışmada kullanıldığı görülmüştür. Örneğin, Yim, Lee, Chau, Wootton ve Change (2000), tarafından Honkong'ta bir üniversitede hemşirelik

bölümünde okuyan birinci, ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri belirlenmiş ve araştırmada CCTDI ölçme aracı kullanılmıştır. Yine, Tiwari, Avery ve Lai (2003) tarafından yapılan araştırmada, Honkong ve Avustralya’da bulunan iki üniversitenin hemşirelik bölümünde okuyan öğrencilerin CCTDI ölçme aracı kullanılarak eleştirel düşünme eğilimleri karşılaştırılmıştır.

Ayrıca, bu çalışmanın “İlgili Araştırmalar” ile “Tartışma ve Yorum” bölümünde de CCTDI ölçme aracı ile ilgili yapılan başka çalışmalara da daha ayrıntılı bir şekilde yer verilmiştir.

Facione, Facione ve Giancarlo (1998) CCTDI’de her bir alt ölçek için puanı 40’dan düşük olan kişilerin o boyuttaki eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük, puanı 50’den yukarı olanların ise yüksek eleştirel düşünme eğilimine sahip olduklarını söylemektedir. Bu doğrultuda Kökdemir (2003) ’in uyarladığı ve 6 faktöre indirgediği CCTDI bir bütün olarak değerlendirildiğinde puanı 240’dan (40x6) az olan kişilerin genel eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük, puanı 300’den (50x6) fazla olanların ise bu eğilimlerinin yüksek olduğu söylenilebilir. Orijinal ölçek 7 boyuttan oluştuğu için Facione, Facione ve Giancarlo (1998) bu değerlerin sırasıyla 280 (40x7) ve 350 (50x7) olduğunu söylemektedir.

Bu çalışmada da Kökdemir’in uyarlama çalışması sonucu ortaya çıkan 6 boyut ve 51 maddeden oluşan California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 6’lı likert tipi bir ölçektir.

Ölçekteki dereceleme aşağıdaki gibidir:

- 1-Hiç katılmıyorum
- 2-Katılmıyorum
- 3-Kısmen katılmıyorum
- 4-Kısmen katılıyorum
- 5-Katılıyorum
- 6-Tamamen katılıyorum

Aşağıda ölçekte bulunan birkaç madde örneği verilmiştir:

- Tüm hayatım boyunca yeni şeyler çalışmak harika olurdu
- İnsanların iyi bir düşünceyi savunmak için zayıf fikirlere güvenmeleri beni rahatsız eder
- Cevap vermeye kalkışmadan önce, her zaman soruya odaklanırım
- Diğer insanlar entelektüel merakımı ve araştırmacı kişiliğimi takdir ederler

- Diğer insanların çeşitli konularda neler düşündüklerini anlamak benim için önemlidir
- İnsanlar çok acele karar verdiğimi söylerler
- Karmaşık problemleri çözmeye çalışmak eğlencelidir

California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği, bu çalışmada kullanılmadan önce güvenilirliğini test etmek için bir pilot uygulama yapılmıştır. Güvenirlilik çalışması için 2002-2003 öğretim yılında, CCTDI ölçme aracı Eğitim Fakültesinde İngilizce, Psikolojik Danışma ve Rehberlik, Resim Bölümü olmak üzere toplam 425 öğrenciye uygulanmış ve testin iç tutarlılığını kontrol etmek amacıyla yapılan istatistik sonucunda Cronbach Alpha katsayısı .78 olarak bulunmuştur. Gerçek uygulamada ise ölçeğe ait Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları tekrar incelenmiş ve ön test için bu katsayı .70, son test için ise .80 bulunmuştur.

3.3.2. Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Yazılı Testi (E-WCTET)

Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Yazılı Testi (E-WCTET), Robert H.Ennis ve Eric Weir tarafından geliştirilen ve eleştirel düşünme düzeyini (becerisini) ölçen bir testtir. E-WCTET her ne kadar bir eleştirel düşünme testi olsa da bu test aynı zamanda bir öğretim aracıdır. Yani, eleştirel düşünmenin bir derste öğretilmesi için kullanılacak bir araçtır. E-WCTET değerlendirme sistemi ile genel olarak eleştirel düşünmenin mantıksal boyutunu ölçmeye yöneliktir. Ennis ve Weir (1985) eleştirel düşünen bireylerin aşağıdaki yeterliliklere sahip olması gerektiğini belirtmiştir.

- Bakış açısını kavrama
- Nedenleri ve tahminleri görme
- İyi ve destekleyici nedenler sunma
- Olasılıkları (alternatifleri) görme

Testin amacı, bir kişinin ortaya attığı bir argumanı değerlendirme bir başka deyişle o argumanı çeşitli boyutlarıyla eleştirmedir. Ennis ve Weir (1985) testi yanıtlayan kişilerin testteki paragrafları eleştirirken aşağıdaki özelliklerin olup olmadığına dikkat etmeleri gerektiğini belirtmişlerdir.

- Sözle aldatma
- Konu dışına çıkma
- Kısır döngüye girme

- Fazla genelleme
- Aşırı şüphecilik
- İkna etmek için hissi (duygulara yönelik) bir dil kullanma
- Güvenilir kaynaklar

Test tündengelimli veya şekilsel bir argüman olmamakla beraber teknik bir bilgi de gerektirmemektedir. Birçok tündengelimli dayalı mantık testlerindeki argümanlarla karşılaştırıldığında, bu test gerçek bir hayat testidir. Çünkü, test hayali bir gazete editörüne yazılmış bir mektuptan ibarettir. Mektubun içeriği birçok kişinin bilgi sahibi olduğu otopark problemini yansıtmaktadır. Mektubu yazan kişi mektupta bir öneri sunmakta ve bu önerisini çeşitli paragraflarda destekleyici nedenlerle ortaya koymaktadır. Toplam 8 tane paragraf vardır. Mektubu okuyan öğrencilerden istenen, mektuptaki bu her paragrafı okuyup o paragrafa yönelik birer paragraf eleştiri yazmalarıdır. Ayrıca, mektubu okuyan öğrencilerden 9'uncu paragraf şeklinde bir paragraf yazıp bu paragrafta da mektubun tümüne yönelik genel bir eleştiri paragrafı yazmaları istenir.

Ennis-Weir (1985)'a göre E-WCTET'i öğrencilerin yanıtlaması için onlara 40 dakika süre verilmelidir. İlk 10 dakikayı öğrenciler genel olarak mektubu okuyup mektup hakkında düşünmek için kullanabilir. Daha sonraki 30 dakikada ise mektup içinde yer alan paragrafları teker teker okuyup her bir paragrafı değerlendirip, daha sonra da 9'uncu paragrafı yazıp mektubun tümü için genel bir değerlendirme yapmalıdırlar.

Testi değerlendiren kişilerin dikkat etmesi gereken noktalardan birisi, bu testin öğrencinin yazma becerilerini ölçen bir test değil, eleştirel düşünme yeteneğini ölçen bir test olduğudur. Bunun için kişinin yazma şekli değil, yazı aracılığıyla ortaya koyduğu düşünme kalitesi üzerinde durulmalıdır. Testi değerlendirecek, bir başka deyişle not verecek kişinin öğrencilerin ne yazdığını ve yazılanların kriterlere uygun olup olmadığına bakması gerekir. Değerlendiren kişi, testi cevaplayan öğrencinin, mektuptaki bir problemi anlayıp anlamadığına karar vermeli ve önemli bir nokta üzerinde durarak cevaplama kriterlerini yakalayan öğrenciye puan vermelidir. Testteki ilk 8 paragraf 0-3 puan arasında değerlendirilirken, öğrenciler tarafından testin tümüne yönelik genel olarak yapılacak bir eleştiriye kapsayacak olan 9'uncu paragraf 0-5 puan arasında değerlendirilecektir. Testi yanıtlayan kişilere eğer bir paragraf olduğu gibi yazmış ya da paragraf yönelik uygun bir eleştiri yapamamışsa sıfır (0), eğer öğrenci, herhangi bir

paragrafı cevaplama kriterlerinin tamamını dikkate alarak yanıtlamışsa ilk 8 paragraf için üç (3) puan 9'uncu paragraf için beş (5) puan verilmelidir. Ancak, öğrenci herhangi bir paragrafta yönelik çok farklı ve ilginç bir bakış açısıyla konuya yaklaşmış ve eleştiri yapmışsa o zaman o öğrenciye değerlendiren kişi puan verebilmelidir (Ennis-Weir,1985).

Değerlendiren kişiler öğrencilerin mektuptaki paragraflara yönelik yazdıkları eleştirileri değerlendirirken her bir paragrafta sırasıyla aşağıdaki kriterlere dikkat etmelidirler (Ennis-Weir,1985).

Paragraf 1

Bu paragrafı eleştiren öğrencinin, burada garaj kelimesine normalden farklı ve yanlış bir anlam yüklediği eleştirisini yapabilmesi gerekir. Cevaplayan kişinin, sadece bir uygunsuz karşılaştırma veya değişik bir anlam yükleme demektense, caddelerde park etmenin şekli konusunu vurgulaması ve garaj sahibi olmanın açıklayıcı bir şekilde tanımını yapması daha güçlü bir eleştiri olacaktır. Bu şekilde eleştiri yapan öğrenciye 3 puan verilmelidir. Küçük bir olasılıkla da olsa, cevaplayan kişilerden biri cadde üzerinde park yapılması ile oranın garaj olduğu anlamının benzerliğinden yola çıkarak muhtemelen yasaya aykırı olmadığını iddia edebilir. Birinci paragrafı bu şekilde yorumlayan bir kişiye tam not değil de 1 ya da 2 puan verilebilir.

Paragraf 2

Bu paragraftaki hata çok belirgindir. Gece yarısı cadde üzerindeki araba parkının yasaklanması, öğleden sonraki trafiği hafifletmeyecektir. Cevaplayan kişilerin bu argümanın hatalı olduğunu söylemekle kalmayıp hatayı tanımlamaları gerekir. Hatayı bu şekilde tanımlayan öğrencilere tam puan (3 puan) verilmelidir. Bu paragrafta hata çok açık ve belirgin olduğu için cevap verenlerin çoğunun tam puan alma ihtimali yüksektir. Testi cevaplayanlar, tüm paragraflarda önemli olan hataları vurgulamalı, önemsiz problemleri bulma ya da paragrafta bulunmayan problemler yaratmamalıdır.

Paragraf 3

Bu paragraf belirli caddeler için güçlü ve doğru bir paragraftır. Mektubun yazarı olan Raywift' in önerisine göre caddelerdeki araba parkı bir yasa ile engellenirse trafik akışı rahatlayacak ve sabah 6 vardiyasında işe giden kişiler için kolaylık sağlanmış olacaktır. Dolayısıyla otopark yasağının sabah saat 6 vardiyasına yetiyecek olan fabrika

işçilerinin izledikleri caddeler için yapılması doğru bir çözüm yoludur. Bu paragrafın yukarıdaki nedenlerden dolayı doğru olduğunu yazan öğrencilere tam puan (3 puan) verilmelidir.

Paragraf 4

Bu paragrafta “gece otoparkı istenmeyen, kötü ve kesinlikle karşı gelinmesi gereken bir durumdur” şeklindeki ifade de arzu edilmeyen bir şeyle, bir şeye karşı gelmek arasında küçük de olsa bir farklılık vardır. Eğer farklı olmadığını düşünecek olsaydık o zaman her arzu edilmeyen olaylara hepimizin karşı olduğu düşünülürdü. Bir başka deyişle Raywift bu paragrafta sadece kendi göstermiş olduğu sebep dışında başka bir sebep öne sürmemektedir. Dolayısıyla bu paragrafta, yazarın fikrini yeterince destekleyici kanıtlara başvurmadığını ve bunun için de aşırı genelleme yaptığını söyleyen öğrencilere tam puan (3 puan) verilmelidir.

Paragraf 5

Bu paragraftaki en önemli hata engellenmesi düşünülen kaza türü ile ilgilidir. Bu tür kazalar çok özel ve kısıtlı kazalardır (Gece saat 2 ile sabah saat 6 arasında caddelerde park etmiş arabalar ile hareket halindeki arabalar arasında olan kazalar) . Bir başka deyişle caddeler üzerinde parkın yasaklanacağı saatlerde caddelerde seyir halinde olacak arabaların sayısının çok olmayacağıdır. Bu nedenle önlenecek kaza sayısı çok kısıtlı olacaktır. Çünkü, çok daha belirgin olan değişik türden kazalar da vardır. Örneğin, seyir halinde olan iki aracın çarpışması ve günün değişik saatlerinde park halindeki araçlara çarpılması gibi. Bunun için mektubu yanıtlayan kişiler, yazarın önerileri yerine getirildiği takdirde önlenilecek kaza sayısının, günün diğer saatlerinde olan kazalarla karşılaştırıldığında önemsiz olacağı görüşünü paylaşacaktır.

Çünkü, zaten yazar ne bu paragrafta ne de diğer paragraflarda hareket halinde olan araçlarla park eden araçlar arasında meydana gelen kazaların gerçekleşip gerçekleşmediği ya da ne kadar sıklıkla olduğuna değinmemiştir. Bu açıklamaları yapan öğrencilere tam puan (3 puan) verilmelidir.

Paragraf 6

Bu paragrafın en önemli hatası, bir günlük deneme sürecinin yeterli olmayacağı konusudur. Bu paragraf, park yasağı levhaları konduğu için geçici bir şekilde kazaların önlendiği ve eğer diğer caddelerde de park yasağı uygulanırsa daha fazla kazanın

önlenebileceğini önermektedir. Burada deneme sonuçlarının diğer yerlere de genellenmesi söz konusudur. Oysa kazaların olmaması başka sebeplerle de açıklanabilir. Çünkü, bu paragrafı okuyan kişiler kazaların önlenmesi durumunun aslında park yasağı ile ilgili olmadığını, sadece şans eseri kazaların olmadığını düşünebilirler. Bu kadar kısa bir süre içerisinde hiçbir kazanın olmaması gerçekten şans eseri olabilir, eğer daha uzun bir süre park yasağı uygulanmış olsaydı, o zaman bu paragraftaki fikir daha kolay kabul edilebilirdi. Yine bu paragraftaki eksikliklerden birisi, geçen yıl Marquand Bulvarı'nda meydana gelen 400 kazadan kaç tanesinin park halinde olan araçları kapsadığının belirtilmemiş olmamasıdır. Eğer bu kazaların kaç tanesinin park halindeki araçlardan kaynaklandığı belirtilmiş olsaydı, diğer caddelerde de park yasağı konmasının kazaları önleyeceğine inanmak daha gerçekçi olabilirdi. Yukarıdaki açıklamaları yapan öğrencilere tam not verilmelidir.

Paragraf 7

Bu paragrafta yapılan hata, “güvenli” kelimesinin yapılan tanımının doğru olmadığıdır. Çünkü, bu kavramın tanımının doğru olduğu kabul edildiğinde bile şartların güvenilir olmadığı ve Raywift'in önerisi uygulandığında da kazaların önlenemeyeceği konusudur. Böylece Raywift'in tanımı, kendi amacı için kendi içerisinde çelişkili olabilecek bir tanımdır. Bu paragrafı yanıtlayan kişiler, yukarıda belirtildiği gibi “güvenli” kelimesinin yorumunda bir anlam yanlışlığı olduğunu öne sürerlerse onlara 3 puan verilmelidir.

Eğer cevaplayanlar, paragrafı doğru değerlendirmiş ancak, Raywift'in diğer insanların “güvenli kelimesinin anlamını bilmediğini” iddia ederek bu şekilde bir iftira attığını yazanlara sadece doğru yapmış oldukları değerlendirme için bir puan verilmelidir.

Paragraf 8

Bu paragraf mektup içerisinde iyi olan paragraflardan birisidir. Çünkü, bu paragrafta konuya yönelik otoritelerin tartışılan konu hakkında yeterli bilgisi olduğu açıklanmakta ve otoritenin tavsiyelerinin de Raywift'in önerilerine uygun olduğu konusu işlenmiştir. Cevaplayan kişiler, otoritenin yeterli ve uygun bir yorum yaptığı açıklamasını yaparsa burada cevaplayan kişiye 3 tam puan verilmelidir. Ancak, eğer paragrafı cevaplayanlar burada sadece otoritelerin belirlemiş olduğu kararı pozitif bulup bu uygunluğu konusunun neden ve nasıl olduğunu açıklamazsa değerlendiren kişi

cevaplayan deneğe 2 puan vermelidir. Raywift'in otoritelerin ne zaman ve nasıl bu açıklamayı yaptıklarına ya da otoritelerin bu açıklamaları yaparken neleri düşündüklerine dair açıklamasına gerek yoktur. Raywift'in bu şekilde detaylara girmediklerini düşünenler yanlış bir yargılama yapmış olurlar. Önemli olan buradaki otoritelerin tavsiyelerinin uygun olup olmamasıdır. Mantık dışı gelen bir aykırılık yoksa, sağlamlığı kolay tespit edilebilecek bilgilerin doğru olduğunun kabul edilmesi gerekir.

Paragraf 9

Bu paragraf testin içindeki en zor ve toplam 5 puan üzerinden değerlendirilecek paragraflardan birisidir. Çünkü, cevaplayan kişiden beklenen genel olarak mektubun tümü üzerinde uygun bir yargıya vararak, yani tüm paragrafları dikkate alarak bu son paragrafta cevap vermesidir. Ancak, bu son paragraf ilk 8 paragrafın özeti olmamalıdır. Cevaplayanlar 8 paragraftan 6 paragrafın hatalı sadece 2 paragrafın (3. ve 8. Paragraf) doğru olduğunu gerekçeleriyle birlikte basit bir şekilde özetleyip yazmışlarsa onlara 2 puan verilmelidir.

Cevaplayanlar testte, bazı paragraflarda park yasağının sadece bazı caddelerde olması gerektiğini bazı paragraflarda ise tüm caddelerde olması gerektiği gibi çelişkilerin bulunduğunu belirtmişlerse onlara 2 puan daha verilmelidir.

Yine eğer cevaplayanlar, giriş paragrafında kullanılan "akıllı vatandaş" ifadesinin sırf insanları etkilemek amacıyla kullanıldığı ancak böyle bir ifadenin insanları rencide edeceği şeklinde bir yorum yapmışlarsa onlara 1 puan verilmelidir.

E-WCTET den alınabilecek en yüksek puan 29'dur. Tabi ki 29 puan almak çok iyi eleştirel düşünme becerisine sahip kişiler için bile zor olabilir. Ancak, cevaplayan ne kadar yüksek puan alırsa bu durum onun o kadar eleştirel düşünme becerisine (düzeyine) sahip olduğunu gösterir. Bunun için de testi değerlendiren kişinin öğrencinin verdiği özel cevabı kavramaya çalışması gerekir (Ennis ve Weir, 1985).

Ennis ve Weir (1985), E-WCTET' nin lise ve üniversite öğrencileri için en uygun test olduğunu belirtmişlerdir. Onlara göre bu test için en önemli geçerlilik çeşidi, kapsam geçerliliğidir. Çünkü, bu testi çözenlerin ya da öğrencilerin olaylara yaklaşımları ve düşüncelerini formüle etme yeteneklerini ortaya çıkaran bir başka deyişle onların eleştirel düşünme yeterliliğini ölçen bir testtir. Ennis ve Weir testin güvenilirliği için testi iki farklı gruba uygulamışlardır. Test üniversite öğrencilerine ve 8 sınıf öğrencilerine uygulanmış ve iki farklı kişi tarafından değerlendirilmiştir.

Uygulama sonucunda testlerde .86 ve .82 güvenirlik katsayısı tespit edilmiştir. Bu sonuçlar testin yüksek güvenirliğe sahip olduğunu gösterme açısından önemlidir.

Yukarıda açıklanan Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Yazılı Testi İngilizce'den Türkçe'ye çevrildikten sonra bir İngilizce uzmanına gösterilmiş daha sonra gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra E-WCTET ölçme aracı deney gruplarına ve kontrol grubuna uygulanmadan önce, öğrenciler tarafından yeterince anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol etmek için İngilizce Öğretmenliği Bölümü 1. Sınıf öğrencilerinden 30 öğrenciye uygulanmış, uygulama sonucunda öğrencilerden gelen dönütler sonucunda ölçme aracındaki bazı ifadelerde küçük düzeltmeler yapılarak ölçme aracına son şekli verilmiştir. E-WCTET' e son şekli verildikten sonra yine bu ölçme aracı deney ve kontrol gruplarına uygulanmadan önce, İngilizce Öğretmenliği Bölümü 1.Sınıf öğrencilerinden 57 öğrenciye uygulanmış ve daha sonra 57 öğrencinin kağıtları öncelikle araştırmacı tarafından bütün paragraflar teker teker okunarak puanlandırılmış, sonra aynı kağıtlar Eğitim Bilimleri Bölümünden bir başka uzman tarafından okunarak puanlandırılmıştır. Eğitim Bilimlerindeki uzman kağıtları okumadan önce araştırmacı tarafından E-WCTET ölçme aracı ve bu aracın değerlendirme kriterlerinin neler olduğu konusunda bilgilendirilmiştir.

Daha sonra araştırmacı ve Eğitim Bilimleri Bölümündeki uzman tarafından okunan ve değerlendirilen 57 öğrencinin puanları bilgisayarda SPSS ortamına aktarılarak, puanlar arasındaki "Pearson Çarpım Momentler Korelasyon" katsayısına bakılmıştır ve bu katsayı .90 olarak bulunmuştur. Gerçek uygulamada ise, ön test için iki puanlayıcı arasındaki güvenirlik katsayısı .85, son test için ise bu katsayı .88 bulunmuştur. Bu katsayının gerek pilot gerekse gerçek uygulamada yüksek bulunması E-WCTET ölçme aracının kullanılabilirlik oranını yükseltme ve bu ölçme aracının sağlam bir ölçme aracı olduğunu gösterme açısından önemlidir.

3.4 Deney Gruplarında Beceri ve Konu Temelli Programlarının Uygulanması ve Kontrol Grubu

Aşağıda deney gruplarında beceri ve konu temelli programların nasıl uygulandığı ve dersin nasıl işlendiği ile kontrol grubunda yapılan işlemlere yer verilmiştir.

3.4.1 Beceri Temelli Programın Uygulanması

Bu çalışmada Edward De Bono'nun beceri temelli düşünme programı olan ve altı bölümden oluşan Cort programının, birinci bölümü yani Cort1 (Genişletme-Breadth) bölümü 12 haftalık (24 saat) bir süreyle Deney-1 grubuna yani Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı 4. sınıf öğrencilerine seçmeli ders olan "Düşünme Eğitimi" dersinde uygulanmıştır.

Araştırmada, Cort1'in (Genişletme'nin) kullanılmasının nedeni, bu bölümde bulunan derslerin eleştirel düşünme becerilerini kazandırmaya daha yakın olması bir başka deyişle eleştirel düşünme becerilerini daha çok içermesidir.

Cort1 bölümü 10 dersten oluşmaktadır ve her ders öğrencilerin düşünme yeteneklerini geliştirmek ve cesaretlendirmek üzerine kurulmuştur. Bu dersler öğrenciyi düşünmeye yönlendirerek onun daha geniş bir düşünme yelpazesi geliştirmesine yardımcı olur. Cort1' de yer alan 10 dersin adı ve içeriği kısaca aşağıdaki gibidir.

Ders 1: Fikirlerin Ele Alınış Yöntemi (Treatment of Ideas-PMI)

Bu derste, bir fikri hemen red etmek ya da kabul etmekten çok bu fikrin iyi, kötü ve ilginç yönleri üzerinde düşünerek karar vermek söz konusudur .

P (Plus-Artı): Bir fikir hakkındaki iyi (pozitif) yönler. Bir başka deyişle bu fikri neden sevdiğimizdir.

M (Minus-Eksi): Bir fikir hakkındaki kötü (negatif) yönler. Bir başka deyişle bu fikri neden sevmediğimizdir.

I (Interest-İlginç): Bir fikir hakkında ilginç bulduğumuz yönler

Günlük yaşamda bir fikri sevip sevmediğimizi belirtmektense PMI uygulayabiliriz. Çünkü, PMI uygulamak kişiye aşağıdaki yararları sağlar:

- PMI becerisi önemlidir. Çünkü, bu beceri kullanılmadığında ilk anda bize kötü gibi görünebilecek değerli ya da önemli bir fikri red edebiliriz.
- PMI becerisi kullanılmadığında çok olumlu bulduğumuz bir fikrin olumsuz yönlerini görme ihtimalimiz daha düşüktür.
- PMI becerisi, fikirlerin sadece iyi ve kötü olarak ele alınmasını değil, aynı zamanda fikirlerin ilginç yönlerinin de olduğunu göstermektedir.
- PMI becerisi sayesinde bir fikri her yönüyle düşünmeden önce değil, her yönüyle düşündükten sonra o fikri sevdiğimiz hakkında bir karar verebiliriz.

Ders 2: Kolayca Anlaşılmayan Faktörler-Bütün Faktörleri Göz Önüne Almak (Factors Involved-CAF)

Bu etkinlikte bir durum ya da olay hakkında ani bir bakış açısı dışında mümkün olduğu kadar geniş bir bakış açısıyla olayı ele alıp tüm faktörleri kapsayan bir şekilde bakmak önemlidir. Bir başka deyişle CAF, bir olay hakkında tüm faktörlerin göz önünde bulundurulduğu bir düşünme sürecidir. Bu düşünme biçimi, özellikle, karar verme, planlama ve sonuca ulaşmada oldukça önemlidir. İnsanlar genellikle tüm faktörleri göz önüne aldıklarını düşünürler ancak, bu göz önüne alınan faktörler insanların kendileri için belirgin olanlarla sınırlıdır. CAF'ı ciddi bir düşünme biçimine çevirmek insanın dikkatini olay hakkındaki önemli faktörlerden tüm faktörlere çekmesini sağlamakla mümkündür. Bu faktörler şunlardır:

- Kişiyi etkileyen faktörler
- Diğer insanları etkileyen faktörler
- Genel olarak toplumu etkileyen faktörler

Eğitim faaliyetleri sırasında CAF yapmak, özellikle öğrencilerin birbirlerinin düşünmelerine bakarak hangi önemli faktörlerin ihmal edildiğini ortaya çıkarmaları ve ayrıca, öğrencilerin aynı konuda yaptıkları CAF' ları birbiriyle karşılaştırıp dışarıda bırakılan faktörleri görmelerine yardımcı olması açısından da önemlidir.

Sonuç olarak, bir karar vermek ya da seçmek zorunda kaldığımızda bir çok faktörü göz önüne almamız gerekecektir. Bu faktörlerden bazılarını dışarıda bırakırsak, verdiğimiz karar bize o anda doğru gibi gelse de verdiğimiz kararın sonradan yanlış olduğunu görebiliriz. Diğer insanların fikirlerine baktığımızda, onların hangi faktörleri dışarıda bıraktıklarını kolayca görebiliriz

Ders 3: Kurallar (Rules)

Bu etkinliğin amacı, bundan önceki derslerde öğretilen PMI ve CAF etkinliğini uygulamaktır. Kurallar iyi tanımlanmış bir düşünme durumu yaratır. Halen uygulanmakta olan veya yeni önerilen bir kural PMI uygulaması için, kural yaratmadaki faktörler de CAF uygulaması için bir fırsattır. Düşünme durumunda kurallara da dikkat etmek gerekir. Neyi düşünürsek düşünelim, göz önüne alınacak değerlendirmeleri yaparken bazen kırılması zor olan belirli kuralları takip ederiz. Bu etkinlikte düşünerek ve tartışarak kuralları ortaya koymak önemlidir. Günlük hayatta ortaya konulan bir çok kural vardır. Bunlardan bazıları aşağıdaki alanlara yöneliktir:

- Bazı kurallar karmaşıklığı engellemek için yapılmıştır. Örneğin, arabaların yolun sadece bir kenarından gitmeleri gerektiği gibi.
- Bazı kurallar zevk almak için yapılmıştır. Örneğin, futbol oyununun kuralları oyunun oynanabilmesini sağlar
- Bazı kurallar çeşitli kurumların kendi bireyleri tarafından yapılmıştır. Örneğin, askerlerin nöbette oldukları zamanlarda üniforma giymeleri gerektiği gibi.
- Bazı kurallar da bazı kişilerin diğerlerinden hile ile yararlanmalarını engellemek için yapılmıştır. Örneğin, hırsızlık yapmamamız gerektiği gibi.

Genel olarak düşünüldüğünde kurallar, toplumun büyük bir kesimi için hayatı kolaylaştıran ve iyileştiren bir amaç için vardır. Bunun için kurallar ortaya konulurken iyi bir düşünme sürecinden geçilerek ortaya konulmalıdır.

Ders 4: Sonuçlar (Consequences)

Sonuçlar becerisi, bir hareketin, planın, kararın, kuralın, buluşun vb. sonuçlarını görüp ona göre önlem almak için ortaya konulan bir inceleme sürecidir. Bazı insanlar için iyi düşünme, sürekli CAF yapmaktan ibaret olabilir, ancak CAF temel olarak bir karara ulaşmayı sağlayan ve o anda çalıştırılan faktörlerle ilgilidir. Sonuçlar becerisi ise, bir karar verildikten sonra neler olabileceği üzerinde yoğunlaşır. Bir durum hakkında ani sonuçlar olabileceği gibi kısa dönem sonuçları (1-5 yıl), orta dönem sonuçları (5-25 yıl) ve uzun dönem sonuçları (25 yıldan fazla) da vardır.

Sonuçlar becerisi, eylemle ilgilidir. Bu eylem bir kişinin yapmayı düşündüğü bir eylem olabileceği gibi başkalarının da eylemlerinden ibaret olabilir. Burada amaç, bir eylemin ilk anki etkilerinin ardından düşünmeye çalışarak bakış açısını genişletmektir. Eğer bir eylem hakkında ilk anki düşüncemiz iyi ise o an için belirli bir eylem makul ve mantıklı gelebilir ancak kişi bu eylemin uzun dönem neticelerini değerlendirdiğinde aynı eylemin hiç de mantıklı olmadığını farkına varabilir. Bu durumun tamamen tersi de olabilir, yani uzun dönem sonuçları incelendiğinde son derece cazip, makul ve mantıklı olan bir durum hakkında ilk anki eylemsel düşüncemiz hiç de cazip ya da makul olmadığını ortaya çıkarabilir.

CAF bir durum hakkındaki anlık düşüncemizi gösterirken, sonuçlar becerisi daha ilerisini dikkate alarak düşünmek demektir. Belirgin bir şekilde, sonuçlar birer PMI parçası olabilir ancak sonuçlar becerisinde en önemli nokta, dikkatin direk olarak geleceğe odaklanmasıdır.

Kısaca “Sonuçlar” becerisinin yararları ile ilgili aşağıdakiler söylenebilir:

- Bir karar verirken kısa, orta ve uzun dönem sonuçlarının hepsinin göz önüne alınması yani, sonuçlar becerisinin uygulanması daha sağlıklı kararlar vermek açısından önemlidir.
- Kısa dönem sonuçları ile uzun dönem sonuçları birbirinin zıttı olabilir. Yani kısa dönem sonuçları çok iyi olmasına rağmen uzun dönem sonuçları kötü olabilir. Ya da kısa dönem sonuçları kötü olmasına rağmen uzun dönem sonuçları daha iyi olabilir.
- Sonuçlar becerisi, sadece bireysel olarak karar vermektense diğer insanların bakış açılarına göre karar vermemizi sağlar.
- Diğer insanlar davranışlarımızın sonuçlarını, bizden daha kolay görebilirler.

Ders 5: Amaçlar(Objectives)

Amaçlar becerisi, bir durum hakkındaki algımızı genişletir. Çünkü, bu beceri, öğrencilerin, eylemlerin arkasındaki amaca direk olarak odaklanmasını sağlar. Bu beceride, eylemi yapan kişi neyi amaçlamaktadır? Ne yapılmaya çalışılıyor? gibi sorular önemlidir.

Burada hedefleri seçme ve tanımlama, bir kişinin kişisel hedeflerini ve diğerleri hakkındaki düşüncelerini açık bir şekilde anlama önemlidir. Bazen bir amacı gerçekleştirmek ve başarmak için eylemlerde bulunuruz. Ancak, eyleme geçmeden önce neyi başarmak istediğimiz yani amaçladığımız konusunda düşünmek daha sağlıklı sonuçlar elde etmemizi sağlar. Yine, eğer başkalarının da hedeflerini görebilsek bu durum başkalarının düşüncelerini de anlamamıza yardımcı olur.

Ders 6: Planlama (Planning)

Planlama becerisinde, hedefleri, sonuçları konuların içerdiği faktörleri (CAF) ve fikirlerin ele alınmasını (PMI) bir araya getirip, planlamayı bir düşünme durumu olarak kullanma söz konusudur. Hedefler, sonuçlar, konuların içerdiği faktörler gibi önemli hususlar ele alınmadan, planlama yapılamaz. Çünkü, bu şekilde detaylı bir bakış açısı daha iyi planlamayı sağlar. Planlama, ileride bir işi nasıl yapacağımızı düşünmemiz anlamına gelmektedir. Çünkü, işlerin düzenli yürümesi için bir organizasyon yapmak ve plan yaparken ne yapacağımız konusunda bir taslak hazırlamak gerekir. Yapacağımız iş ne kadar karmaşık ise o kadar berrak bir plana ihtiyacımız vardır.

Günlük yaşamda bir çok kişi bir çok durumu planlayabilir.

Örneğin,

- Bir general, savaşı nasıl kazanacağını planlar
- Bir kişi nasıl bir tatil yapacağını planlar
- Bir futbol antrenörü bir maçı nasıl kazanacağını planlar
- Bir aile bir piknik yapmayı planlar
- Bir tren istasyonu müdürü, tren saatlerini organize etmeyi planlar
- Bir genç okuldan sonra yapacağı kariyeri planlar

Ders 7: Öncelikler (Priorities)

Yukarıda şimdiye kadar anlatılan etkinliklerde (PMI,CAF, Kurallar, Sonuçlar ve Amaçlar) genellikle daha fazla yeni fikir üretme üzerinde durulurken, önceliklere odaklanma becerisinde ise, en önemli fikirlerin,faktörlerin, hedeflerin ve sonuçların ortaya çıkarılması hedeflenmektedir. Doğal olarak düşündüklerimizden bazıları diğerlerinden daha önemli olacaktır. Bunun için önceliklere odaklanma becerisini kullanırken amaç, en önemli ve belirgin fikirler üzerinde odaklanmaktır.

Çünkü, başlangıçta herhangi bir konu hakkında sadece önemli düşünceler üzerinde duracak olursak dar bir bakış açısı geliştirmiş oluruz. Bunun için, başlangıçta mümkün olduğu kadar düşündüklerimizi önem sırasına göre sıralamadan değerlendirir ve önem sırasına daha sonra koyarsak daha değerli bir çalışma yapmış oluruz. Çünkü, öncelikle PMI,CAF, Kurallar becerisi, Amaçlar becerisi gibi becerilerle mümkün olduğu kadar herhangi bir konuya yönelik fikir ortaya atılıp daha sonra bunlar içerisinde en önemlileri seçilebilir. Yani “öncelikler becerisi” uygulanabilir. Önceliklere odaklanma becerisi bir yargı durumudur ancak kesin cevapları yoktur. Çünkü bu beceride fikirlerin önemine göre sıralanması kişiden kişiye göre değişebilir. Bu becerinin amacı ,dikkati direk önem sıralaması yapmaya yöneltmektir. Eğer bu beceriyi kullanmasak, bize ilk bakışta önemli gibi gelecek olan düşüncelere takılıp kalarak diğer fikir ve düşünceleri içeren geniş bakış açısını göz ardı etmiş oluruz.

Sonuç olarak, bazı faktörler, sonuçlar, amaçlar diğerlerine göre daha önemlidir. Bir durum hakkında düşünürken bazı fikirler ürettikten sonra hangilerinin diğerlerine göre daha önemli olduğunu düşünmeliyiz. Bunun için başlangıçta PMI,CAF,Amaçlar, Sonuçlar becerilerini kullanıp ve daha sonra “önceliklere odaklanma” becerisini kullanarak hangi fikirlerimizin öncelikli olduğunu ortaya çıkarabiliriz.

Ders 8: Alternatifler (Alternatives)

Alternatifler üzerinde odaklanma becerisi, alternatifleri belirgin bir şekilde ortaya çıkarma sürecidir. Bir durum hakkında karar verirken veya hareket ederken kısıtlı sayıda alternatifimiz var gibi görünebilir ancak daha değişik alternatifler arama çabası bu yöndeki tüm düşüncelerimizi değiştirebilir. Alternatifler üzerinde odaklanma becerisi, ilk anda düşünemediğimiz tüm alternatifleri, olasılıkları, seçenekleri bulmaya çalışmaktır.

Genellikle bir durum hakkında bize yeterli gelebilecek alternatiflerin dışına çıkmak pek doğal değildir ancak bu yönde özel bir çaba sarf ettiğimizde daha farklı alternatifler olduğunu anlarız. En uygun alternatif, bize ilk anda belirgin gelen bir alternatif olmayabilir. Alternatifler üzerine odaklanma becerisi olaylara duygusal yaklaşımdan çok farklı alternatifleri görüp onları mantıksal açıdan değerlendirme söz konusudur. Bir kişi belirli bir konuda sabit düşünüyorsa o kişiye alternatifler üzerinde odaklanma becerisini kullanması önerilebilir. Çünkü, bu beceriyi kullanan öğrenci farklı alternatifler üzerinde düşünüp farklı bakış açıları geliştirebilir.

CAF derslerindeki gibi burada da amaç hangi hususların değerlendirme dışı bırakılmış olduğunu bulmaya çalışmaktır. Amaç, öğrenci gruplarının aynı durum için daha farklı alternatifler veya seçenekler olmadığını düşündükleri anda bile belirgin bir çaba sarf ettikleri takdirde bu yönde yeni alternatifler veya seçenekler olduğunu görebilmelerini sağlamaktır. CAF derslerinde bir kişi kolaylıkla tüm alternatifleri düşündüğünü zannedebilir, ancak bu doğru değildir. Belirgin olarak bize ilk anda görülen alternatifleri aşarak yeni alternatifleri görebilmek için alternatiflere odaklanma becerisine ihtiyaç vardır.

Sonuç olarak, bir karar verdiğinizde ya da bir eyleme girişecek olduğunuzda başlangıçta tüm seçeneklere sahip olmadığımızı düşünebilirsiniz. Fakat bu konu üzerinde düşünerek ilk anda bize görünmeyen birçok seçenek bulabiliriz. Bir durumu tanımlarken her zaman ön plana çıkan çok belirgin açıklamalar olur. Bunun için sadece belirgin olan alternatif ya da seçeneklere bağlı kalmadan yeni alternatif veya seçenekler yaratma vardır.

Ders 9: Kararlar (Decisions)

Bu beceri daha önceki derslerde görülen birçok beceriyi bir araya getirme fırsatı tanır. CAF becerisi ile tüm faktörleri, amaçlar becerisi ile tüm amaçlarımızı, sonuçlar becerisi ile tüm sonuçları, alternatifler becerisi ile tüm alternatifleri göz önüne alarak

karar verebiliriz. Ayrıca karar verdikten sonra bir de PMI yaparak daha sağlıklı ve etkili bir karara ulaşabiliriz. Bir başka deyişle, bundan önce görülen bütün becerilerin kullanılarak, hem daha sağlıklı kararların alınması hem de kişiye olaylara daha geniş bir açıdan bakma özelliği kazandırma önemlidir. Ayrıca, karar verme becerisinde karar durumu ortaya çıktığında bireyin kişisel değerlerini kullanarak bir tepki verme söz konusudur.

Sonuç olarak, bazı kararlar kolay bazı kararlar ise zordur. Güncel hayatta, insanın karşısına her zaman karar verilmesini gerektiren durumlar ortaya çıkar. Hangi giysileri giymek, hangi plakaları almak, dışarı gezmeye çıkmak-çıkılmamak, nasıl eğleneceğini düşünmek, ne tür bir kariyer seçmek, bir işte kalıp kalmamak, bir konuda para harcıyıp-harcamama gibi. Bazen karar verirken alternatiflerden sadece bir tanesini seçeriz. Oysa daha sağlıklı ve etkili kararların verilmesi için, karar verirken tüm faktörlerin (CAF), hedeflerin, önceliklerin, sonuçların ve alternatiflerin göz önünde bulundurulması çok yararlıdır.

Ders 10: Başka İnsanların Görüşleri (Other People's Views-OPV)

Bu beceri, diğer insanların görüşlerinin ortaya çıkarılmasını sağlama açısından önemli bir beceridir. Bundan önceki dersler, düşünenin bakış açısı ile değerlendirmeyi yani bir durumun genişletilmesi ile algılama kabiliyetinin geliştirilmesi üzerine kurulmuştur. Ancak, bir çok düşünce durumu başkalarını da kapsar. Diğer insanların da herhangi bir olaya bakış açıları, bakış açımızı genişletmenin unsurlarından biri olduğu için, bu beceri diğer 9 beceriye temel sağlama açısından önemlidir. Bir başka insanın farklı hedefleri, öncelikleri, alternatifleri, sonuçları vb. olabilir. Diğer insanların bakış açılarını inceleyerek onları anlamak düşünce sürecinin önemli bir bölümüdür. Diğer insanların bakış açılarını anlamak için OPV becerisini uygulayabiliriz. Daha önceki becerilerimiz gibi OPV becerisi de gerek tek başına gerekse bir başka beceriyle kullanılabilir.

Öğrenciler kendi bakış açılarını aştıklarında diğer insanların durumunu da göz önüne almış olurlar. Hatta bu beceri ile öğrenciler bir durum hakkında daha yararlı bir bakış açısı geliştirebilirler. Bu beceri özellikle düşünme de bireyselliğin ortadan kaldırılmasını sağlama açısından çok önemlidir. Çünkü, diğer insanların düşünceleri hakkında şüpheli hisler taşımak yerine bu insanların bakış açılarını anlamaya çalışarak onlar hakkında zihnimizde daha kesin yargılar oluşturabiliriz. Bu becerinin öğretiminde vurgulanacak nokta, aynı durum hakkında bir başka insanın görüşlerinin farklı

olabileceğidir. Eğer herkesin bir durum hakkında aynı şeyi düşüneceğini varsayarsak o zaman diğer insanların bakış açılarını incelemek için fazla çaba sarf etmemiş oluruz. Ancak, aynı duruma birçok kişi farklı bakış açısı ile bakabilir. Düşünme de önemli becerilerden biri de diğer insanların görüşlerini anlamaya çalışmaktır. OPV becerisi de diğer insanların görüşlerini anlamaya çalışma açısından önemli bir beceridir.

Yukarıda açıklanan ve 10 dersten oluşan Cort1 düşünme programı İngilizce'den Türkçe'ye çevrildikten sonra, bir İngilizce uzmanına gösterilmiş daha sonra program Deney-1 grubu üzerinde uygulanmadan önce, programın öğrenciler tarafından yeterince anlaşılıp anlaşılmadığını belirlemek amacıyla, İngilizce Bölümü 1.sınıf öğrencileri üzerinde Cort1 düşünme programında yer alan ilk 3 etkinliğe (PMI,CAF,Kurallar) yönelik 6 saatlik bir pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama sonucunda etkinliklerin öğrenciler tarafından çok kolayca anlaşıldığı, öğrencilerin düşünme becerisi etkinliklerinden çok hoşlandığı ve büyük bir isteklilikle etkinliklere katıldıkları gözlenmiştir. Cort1 programı pilot uygulamadan sonra, gerçek Deney-1 grubu üzerinde uygulanmıştır. Ancak, program Deney-1 grubu öğrencilerine uygulanmadan önce onlara 6 saatlik yani 3 haftada 2'şer saatlik eleştirel düşünme ve eleştirel düşünme becerilerinin ne olduğuna yönelik bir eğitim verilmiştir. Bu eğitim sonunda her hafta sırayla Cort1 düşünme programında yer alan 10 etkinlikten biri Edward De Bono'nun da programın uygulanmasına yönelik önerileri dikkate alınarak 10 haftada ve her bir etkinliğe 2 saat ayrılarak aşağıdaki noktalar göz önünde bulundurularak Deney -1 grubu üzerinde uygulanmıştır:

1. Araştırmacı her hafta derse gelmeden önce o gün derste ele alınacak düşünme becerisine yönelik bir ders planı hazırlamış (Bakınız Ek-1) ve ayrıca öğrencilerde bulunması gereken öğrenci notları için fotokopi çektilererek dersin başında o günkü becerinin açıklanmasına yönelik fotokopileri, dersin sonunda ise o günkü becerinin önemi ve yararına yönelik bir tartışma ortamı yaratıldıktan sonra, o becerinin günlük hayattaki önemini içeren fotokopileri öğrencilere dağıtılmıştır.

2. Ders planında uygulama kısmına geçmeden önce öğrencilere öncelikle o gün derste üzerinde durulacak düşünme becerisinin ne olduğu açıklanmış ve daha sonra o becerinin daha iyi anlaşılması için örnekler sunulmuştur. Bu becerinin ne olduğuna yönelik yapılan açıklama ve beceri ile ilgili verilmiş örnekler öğrencilerin elindeki öğrenci notlarında da yer almıştır.

3. Beceri ile ilgili örnekler verildikten sonra artık öğrencilerin kendilerinin yapacağı uygulama konularına geçilmiştir. Ancak, öğrencilere uygulama konuları asetat

kağıdında yansıtılarak verilmeden önce sınıftaki öğrenci sayısına göre her hafta sınıfta 4'er kişilik gruplar oluşturulmuş ve bu gruplarda yer alan öğrencilerin her hafta farklı gruplarda yer almaları sağlanmıştır. Araştırmacı, grupların uygulamalar sırasında konuyla ilgili görüşlerini alırken özellikle farklı görüşler üzerinde yoğunlaşmış ve benzer olan görüşler üzerinde zaman kaybetmemiştir.

4. Uygulama konuları bittikten sonra öğrencilere, o gün üzerinde durulan beceriye yönelik (işe yarayıp yaramadığı, kolay olup olmadığı, ne zaman ve nasıl kullanılabileceği, kullanıldığında sağlayacağı yararlar) sorular sorularak becerinin işlevselliği üzerine bir tartışma açılmıştır. Araştırmacı tarafından tartışmaların grupsal değil bireysel katılımlı olmasına özen gösterilmiştir. Dersin sonunda tüm bu tartışmaları özetleyecek, yani kısaca o becerinin yararlarını gösteren bir fotokopi öğrencilere dağıtılmıştır.

5. En son aşamada, yani dersin sonunda öğrencilerin o gün derste üzerinde durulan düşünme becerisini ne kadar anlayıp anlamadığını belirlemek ve düşünme becerisini daha çok pekiştirmeleri için değerlendirme amaçlı ödevler verilmiştir. Öğrencilerin ödevlerini grupsal değil bireysel olarak yapmaları istenmiştir. Çünkü, araştırmacı, dönemin başında öğrencilere ödevlerin vize yerine geçeceğini ve geçme notlarının %50'sini oluşturacağını belirtmiştir. Öğrencilerin hazırlanan ödevlerin vize yerine geçeceğini bilmesi, onların ödevlere daha çok özen göstermesine neden olmuştur. Bazı öğrencilerin her bir düşünme becerisine yönelik hazırladıkları ödevler Ek-3'de verilmiştir.

6. Ayrıca, nitel veriler toplamak amacıyla 10 hafta boyunca her dersin sonunda ödevler verildikten sonra öğrencilere o gün derste işlenen beceriden zevk alıp almadıkları sorulmuş ve öğrencilerin bu konuya yönelik düşünceleri ile ders sırasında derse olan ilgileri araştırmacı tarafından gözlenmiş ve bu gözlemler zaman zaman günce olarak yazılmıştır.

3.4.2. Konu Temelli Programın Uygulanması

Bu çalışmada araştırmacı tarafından hazırlanan konu temelli program, 12 hafta ve her hafta 4 saat olmak üzere toplam 48 saat'lik bir süreyle Deney-2 grubuna, yani Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilin Dalı üçüncü sınıf öğrencilerine "Özel Öğretim Yöntemleri" dersinde uygulanmıştır. Bu derse araştırmacı bizzat kendisi girmiş ve her

hafta derse gelmeden önce o gün derste işlenecek konuya yönelik “Eleştirel Düşünme Ders Planları” hazırlamıştır (Bakınız Ek-2). Araştırmacı tarafından bu ders planları hazırlanırken daha önce kuramsal kısımda değinilen ve Paul, Binker, Jensen ve Krelau tarafından eleştirel düşünme stratejilerini temel alarak oluşturulan “Eleştirel Düşünme Ders Planlarını Yeniden Modelleme” (Bakınız sayfa 47’de Şekil 2.2) başlığı altında ele alınan ve ülkemizde de Demirel (1999) ve Şahinel (2001) tarafından bu modele göre oluşturulmuş ders planları dikkate alınmıştır.

Dönem başlamadan önce araştırmacı tarafından o dönem “Özel Öğretim Yöntemleri “dersinde hangi konuların ele alınacağı belirlenmiş ve bu konulara yönelik “eleştirel düşünme stratejilerini” temel alan ders planları oluşturulmuştur. Daha sonra dönemin ilk haftasındaki derste, öğrencilere derste hangi konulara yer verileceği ders ve dersin nasıl işleneceği, değerlendirmenin nasıl yapılacağına yönelik açıklamalar yapılmış ve aynı zamanda bu açıklamalara yer veren bir program dağıtılmıştır. Daha sonra sınıftaki öğrenci sayısına ve o dönem boyunca işlenecek konu sayısına göre öğrenciler gönüllülük esası dikkate alınarak gruplara ayrılmış ve sınıfta 6 tane grup oluşturulmuştur. Her bir gruba yazılı rapor olarak hazırlayacakları ve sözlü olarak sunacakları bir konu verilmiştir. Ancak, öğrencilere her hafta sadece anlatacak grubun değil diğer gruplardaki öğrencilerin de derse hazırlıklı gelmeleri, konuyu okumaları, farklı kaynakları taramaları istenmiştir. Çünkü, öğrencilere her hafta o gün işlenecek konuyu anlatacak grubun konuyu sunmadan önce, diğer gruplarda bulunan öğrencilerin o konuya yönelik görüşlerinin alınacağı ve gerek konuyu anlatacak öğrenciler ve gerekse araştırmacı tarafından onlara konuyla ilgili çeşitli soruların sorulacağı bir tartışma ortamının açılacağı söylenmiştir.

Ayrıca, o gün derste işlenecek konuya yönelik sadece anlatacak grubun değil diğer grupların da çeşitli materyaller hazırlaması ve bazı konular için okullara gidip, bazı konular için de literatür tarayarak çeşitli araştırmalar yapmaları gerektiği belirtilmiştir. Araştırmacı tarafından, sınıfta bulunan bütün öğrencilerin derse hazırlıklı gelmeleri aktif olarak katılımlarını sağlamak için, onlara vize sınavı yapılmayacağı hazırlayacakları ve sunacakları rapor ile sınıfta derse hazırlıklı gelme ve tartışmalara katılma, verilen sorumlulukları gruptaki diğer arkadaşları ile yerine getirme gibi faaliyetlerinin vize yerine geçeceği belirtilmiştir.

Dönemin ikinci haftası Kişisel Bilgi Formu, California Eleştirel Düşünme Ölçeği (CCTDI) ve Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Yazılı Testi (E-WCTET) uygulandıktan sonra üçüncü haftadan itibaren her hafta hangi grup anlatacaksa o grubun

öğrencileri araştırmacı derse gelmeden önce bütün hazırlıkları yapıp materyallerini hazırlamış ve sınıftaki diğer bütün öğrencilerin göreceği şekilde bir tartışma ortamı yaratacak şekilde tahtaya yakın oturmuşlardır. Yine sınıfta bulunan diğer öğrenciler de kendi grubu içindeki öğrencilerle beraber olacak şekilde oturmuşlardır. Daha sonra araştırmacı her hafta hazırladığı ders planı doğrultusunda, öncelikle o gün anlatılacak konuya yönelik diğer bütün gruplara çeşitli sorular sorarak onların düşüncelerini, o konuya yönelik yapmış olduğu araştırmaları ve hazırlamış oldukları materyalleri sınıfa sunmalarını istemiş ve daha sonra o gün konuyu anlatacak gruba söz hakkı vererek diğer grupların konuya yönelik düşüncelerini eleştirmelerini, kendilerinin o konuya yönelik düşüncelerinin neler olduğu, onların araştırmalar sonucunda neler bulduklarını sınıftaki diğer gruplarla tartışmaları istenmiştir.

Her dersin sonunda araştırmacı o gün işlenen konunun özetlenmesi ve konuyla ilgili bazı genellemelere ulaşılması için sınıftaki tüm öğrencilerden o gün işlenen konuya yönelik bir kaç sonuç cümlesi yazmalarını istemiştir. Daha sonra o sonuç cümleleri üzerinde kısaca tartışılarak ders bitirilmiştir. Ayrıca araştırmacı tarafından her ders bitiminde bir sonraki hafta hangi konu üzerinde durulacağı ve anlatacak grup ile diğer grupların o konuya yönelik yapmaları gereken sorumluluklar öğrencilere tekrar hatırlatılmıştır. Gerek o hafta konuyu anlatacak öğrencilere gerekse o konuya hazırlanacak diğer gruplara rapor hazırlama, kaynak bulma, çeşitli anketler ve ölçme araçları hazırlayıp uygulama, sınıftaki tartışmaları amacından sapmaması için yönlendirme konusunda kısaca her aşamada araştırmacı öğrenciler için önemli bir rehber olmuştur. Nitekim dönem ilerledikçe öğrencilerin, araştırmacının hazırladığı ders planlarında hedeflediği birçoğ eleştirel düşünme stratejilerini kazandığı gözlenmiştir. Örneğin, o gün ele alınacak konuya yönelik ilk haftalarda araştırmacı daha çok anlatacak gruba ya da diğer gruplara sorular yöneltirken zamanla öğrencilerin daha çok birbirlerine araştırmacının sorduğu türden düşünmeye yöneltici sorular sordukları ve kitaplarda konuya yönelik birçoğ bilgiyi düşünceyi eleştirme yoluna gittikleri, konuyla ilgili çok farklı kaynaklar taradıkları ve birbirlerini kişisel tartışmalara girmeyecek şekilde eleştirdikleri gözlenmiştir.

3.4.3 Kontrol Grubu

Bu araştırmada, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı ikinci sınıf öğrencileri araştırmanın kontrol grubunu

oluşturmuştur. Kontrol grubu olarak seçilen gruptaki öğrencilere sadece 2004-2005 Öğretim yılı Bahar döneminde ikinci haftada ön test olarak Kişisel Bilgi Formu, California Eleştirel Düşünme Ölçeği (CCTDI) ve Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Yazılı Testi uygulanmış son haftadan bir önceki hafta yani 13'üncü haftada ise son test olarak California Eleştirel Düşünme Ölçeği (CCTDI) ve Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Yazılı Testi kullanılmış bunun dışında bu grup üzerinde herhangi bir uygulama yapılmamıştır.

Araştırma ile ilgili ölçme araçlarının kontrol grubuna uygulandığı 2004-2005 öğretim yılı bahar döneminde bu grubun o dönemde eleştirel düşünme ile ilgili herhangi bir ders alıp almadığı ya da etkinlik yapıp yapmadığı araştırmacı tarafından araştırılmıştır. Kontrol grubunun 2004-2005 öğretim döneminde aldığı derslerin hangi dersler olduğu saptanmış ve bu dersleri veren kişilerle dersleri nasıl işlediği konusunda görüşülmüş, görüşme sonunda derslerde eleştirel düşünme ile ilgili etkinliklere yer vermedikleri saptanmıştır.

3.5. Verilerin Toplanması

Araştırma sürecinde kullanılan veriler aşağıdaki şekilde toplanmıştır.

1. California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (CCTDI) ve Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Yazılı Testi (E-WCTET) uygulamadan önce ve sonra, öğrencilere ön test ve son test olarak verilmiştir. CCTDI ve E-WCTET ölçme araçları deney grupları ve kontrol grubunda ön test olarak 2004-2005 Bahar döneminin ikinci haftası, son test olarak 13. Haftası uygulanmıştır. Ölçme araçları öğrencilere bizzat araştırmacının kendisi tarafından uygulanmıştır. Ölçme araçları öğrencilere uygulanırken bu araçların nasıl doldurulacağına yönelik her ne kadar ölçme araçlarının başına bir yönerge kısmı konulmuş olsa da, araştırmacı tarafından bu ölçme araçlarının önemi ve nasıl doldurulacağına yönelik bir açıklama tekrar yapılmıştır.

Ayrıca E-WCTET, her ne kadar Ennis ve Weir (1985)'a göre 40 dakikaya dayalı bir test olsa da , okuma ve yazmaya dayalı bir test olduğu için bu testi yanıtlamaları için öğrencilere ortalama 60 dakika süre verilmiştir.

2. Deney gruplarını ve Kontrol grubunu oluştururken grupların eşitlenmesi amacıyla CCTDI ve E-WCTET ön test sonuçları yanında, Kişisel Bilgi Formu kullanılmış ve bu form araştırmacı tarafından hazırlanıp öğrenciler tarafından doldurulmuştur. Kişisel Bilgi Formu'da yine 2004-2005 bahar döneminin ikinci haftası

CCTDI ve E-WCTET ölçme araçlarının ön test olarak uygulandığı hafta öğrencilere uygulanmıştır.

3. Deney grubundaki uygulamalar 2004-2005 Bahar döneminde 14 hafta sürmüş ve bu uygulamalar için araştırmacı kendisi bizzat derse girmiş, kontrol grubunda ise herhangi bir uygulama yapılmadan sadece ön test ve son testler uygulanmıştır. Daha önceden de belirtildiği gibi, Deney -1 grubunu, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmacı tarafından bu öğrencilerin “Düşünme Eğitimi” dersine girilmiş ve bu derste Edward De Bono’nun beceri temelli Cort1 düşünme programı uygulanmıştır. Deney-1 grubunda toplam 14 hafta olmak üzere her hafta 2 saat derse girilmiştir. İlk hafta öğrencilerle tanışılmış ve dersin içeriği, derste yapılacaklar açıklanmıştır. İkinci hafta, CCTDI, E-WCTET ve Kişisel Bilgi Formu ölçme araçları öğrencilere uygulanmış ve üç ile dördüncü haftayı da kapsayacak şekilde öğrencilere “düşünme ve eleştirel düşünme, eleştirel düşünme becerilerinin ne olduğu” hakkında bilgi verilmiştir. Beşinci haftadan itibaren de Edward De Bono’nun beceri temelli Cort1 düşünme programı uygulanmıştır.

Deney-2 grubunu ise, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı üçüncü sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmacı tarafından, bu öğrencilerin “Özel Öğretim Yöntemleri” dersine girilmiş ve bu derste araştırmacı tarafından hazırlanan konu temelli eleştirel düşünme programı uygulanmıştır. Deney-2 grubunda toplam 14 hafta olmak üzere her hafta 4 saat derse girilmiştir. İlk hafta öğrencilerle tanışılarak dersin içeriği hakkında öğrencilere açıklama yapılmış ve aynı zamanda öğrencilere araştırmacı tarafından hazırlanan dersin amacını, içeriğini, öğrenme-öğretme sürecinde yapılacak uygulamaları, öğrencilerin nasıl değerlendirileceğini ve rapor hazırlarken hangi kaynaklardan yararlanabileceklerini gösteren bir program dağıtılmıştır.

Ayrıca, yine ilk haftada dönem sonuna kadar bu derste işlenecek konu sayısı dikkate alınarak öğrencilerin sınıfta 6 tane grup oluşturmaları istenmiştir. Öğrencilerin grupları oluşturduktan sonra her grubun hazırlayacağı ve sunacağı rapor konusu verilmiş ve her hafta sunu yapacak grupla sınıftaki diğer grupların neler yapacağı, sorumluluklarının neler olduğu açıklanmıştır. İkinci hafta ise, Kişisel Bilgi Formu, CCTDI, E-WCTET ölçme araçları öğrencilere uygulanmıştır. Üçüncü haftadan itibaren de gruplar derse hazırlıklı gelmeye başlamış ve araştırmacı tarafından hazırlanan konu temelli eleştirel düşünme programı uygulanmaya başlamıştır.

4. Deney gruplarında nitel veri toplamak amacıyla her derste, ders sırasında karşılaşılan durumlar, öğrencilerin derse ilgileri, davranışları araştırmacı tarafından gözlenmiş ve zaman zaman günce olarak yazılmıştır. Ayrıca, yine araştırma için nitel veri toplamak amacıyla her iki grupta da ders aralarında öğrencilerle dersin işlenişine yönelik ve genel olarak eğitim sorunlarıyla ilgili sohbetler yapılmıştır.

5. En son aşamada uygulamalar bittikten sonra Deney-1 grubunda uygulanan beceri temelli Deney-2 grubunda uygulanan konu temelli eleştirel düşünme programının onların düşünce, duygu ve davranışları üzerindeki etkilerinin nasıl olduğunu belirlemek ve bu konuya yönelik nitel veri toplamak amacıyla deney gruplarındaki öğrencilere “derslerin işlenmesine yönelik görüşlerinin neler olduğu” yazılı olarak sorulmuş ve bu görüşlerini objektif olarak yansıtmaları için görüşlerini yazdıkları kağıda isim yazmamaları istenmiştir. Ek-4 ve Ek-5’de Deney-1 ve Deney-2 gruplarındaki bazı öğrencilerin derslerin işlenmesine yönelik görüşlerine yer verilmiştir. Ayrıca ön test olarak dönemin başında deney grupları ve kontrol grubuna uygulanan Kişisel Bilgi Formunun sonunda “eleştirel düşünme nedir?” şeklinde açık uçlu bir soru sorulmuş ve dönemin sonunda uygulamalar bittikten sonra deney gruplarında uygulanan programların öğrencilerde eleştirel düşünmenin içeriğine yönelik bir değişim oluşturup oluşturmadığını anlamak amacıyla aynı açık uçlu soru tekrar sorularak öğrencilerin bu soruya yönelik görüşlerini yazmaları istenmiştir.

6. Ayrıca öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ile akademik başarıları arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla uygulamalar bittikten sonra 2004-2005 öğretim yılının sonunda deney gruplarındaki öğrencilerin danışmanlarından yıl sonunda derslerdeki başarı ortalamalarını yansıtan transkripleri alınmıştır.

3.6. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Aşağıda öncelikle nicel verilerin çözümlemesi ve yorumlanmasına yer verilmiş daha sonra ise nitel verilerin çözümlemesi ve yorumlanması üzerinde durulmuştur.

3.6.1 Nicel Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Araştırmanın kapsamındaki deney grupları ve kontrol grubu üzerinde elde edilen veriler SPSS paket programı ile çözümlenmiştir. Verilerin aritmetik ortalama,

standart sapmaları betimsel olarak verildikten sonra, tek yönlü varyans analizi (Anova) ve Kovaryans (Ancova) analizi yapılmıştır. Verileri çözümlerken, deney gruplarının ve kontrol grubunun ön test puanları arasında fark olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (Anova), son test puanları arasında fark olup olmadığını belirlemek için ise kovaryans (Ancova) analizi kullanılmıştır. Sonuçların yorumlanmasında .05 anlamlılık düzeyi olarak kabul edilmiştir. İstatistiksel işlemlerinin sonunda elde edilen bulgular, araştırmanın dördüncü bölümünde verilmiştir. Bulgulara yönelik açıklayıcı yorumlar ve tartışmalar ise araştırmanın beşinci bölümünde yer almıştır.

3.6.2. Nitel Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Nitel veriler araştırmacı tarafından gözlem yapılarak ve açık uçlu sorular sorularak öğrencilerin sorulara yönelik görüşlerini bir kağıda yazmaları ile elde edilmiştir. Öğrencilerin sorulara yönelik görüşlerinin benzer ve farklı yönleri belirlenmiştir. Sorulara ilişkin verilen cevaplarda, sınıfın genel görüşünü yansıtanlar seçilerek bulgularda belirtilmiştir. Aynı zamanda öğrenci görüşlerinde bire bir alıntılar da yapılmıştır. Gözlem ile elde edilen veriler ve öğrencilerin sorulan sorulara yazılı olarak düşüncelerini ortaya koyduğu bulgular aynı zamanda nicel verileri yorumlarken de kullanılmıştır. Nitel verilerin çözümlenmesi, betimsel analizlere uygun olarak yapılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (1999,159)'e göre betimsel analizde, görüşülen ya da gözlenen bireylerin (öğrencilerin) görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık yer verilir. Bu tür analizlerde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu araştırmayı, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmada iki deney ve bir kontrol grubu kullanılmıştır. Birinci deney grubundaki öğrencilere, Edward De Bono'nun beceri temelli Cort1 düşünme programı uygulanırken, ikinci deney grubundaki öğrencilere araştırmacı tarafından hazırlanan konu temelli eleştirel düşünme programı uygulanmıştır. Böylece bu araştırmada, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve düzeyine Edward De Bono'nun beceri temelli Cort1 düşünme programı ve Sosyal Bilgiler Öğretimi dersinde konu temelli bir yaklaşımla öğretilecek eleştirel düşünme programının etkisi araştırılmıştır. Bu bölümde ön test, son test uygulamaları sonucunda elde edilen bulgular, araştırmanın alt amaçları doğrultusunda sunulmuştur.

4.1.Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt amacı aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir.

Birinci Alt Amaç:Edward De Bono'nun beceri temelli Cort1 düşünme programı uygulanan birinci deney grubu, konu temelli eleştirel düşünme programı uygulanan ikinci deney grubu ve kontrol grubunun California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (CCTDI) ön test puanları kontrol edildiğinde, son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 4.1'de deney gruplarının ve kontrol grubunun California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (CCTDI) ön test, son testlerinden elde ettikleri toplam puanların ortalama, standart sapma, düzeltilmiş ortalama ve standart hata değerleri verilmiştir.

Tablo 4.1 Deney Gruplarının ve Kontrol Grubunun California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Ön test, Son testlerinden Elde Ettikleri Toplam Puanların Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Düzeltilmiş Ortalama ve Standart Hata Değerleri

N	Gruplar	Toplam Puanlar				
		Testler	\bar{X}	SS	Düzeltilmiş Aritmetik Ortalama	SH
22	Deney -1	Öntest	190.40	13.74	-	-
		Sontest	213.90	9.15	212.83	2.46
27	Deney -2	Öntest	190.03	12.66	-	-
		Sontest	203.25	11.67	202.42	2.22
27	Kontrol Grubu	Öntest	186.11	16.58	-	-
		Sontest	192.22	20.24	193.92	2.23

Tablo 4.1’de görüldüğü gibi; deney gruplarının son test toplam puan ortalamaları ($\bar{X}=213.90$; $\bar{X}=203.25$), kontrol grubunun ortalamasından ($\bar{X}=192.22$) daha yüksektir. Gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için kovaryans analizi uygulanmış, elde edilen sonuçlar Tablo 4.1.1’de gösterilmiştir.

Tablo 4.1.1. Deney Gruplarının ve Kontrol Grubunun Düzeltilmiş Son Test Toplam Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları

VARYANSIN KAYNAĞI	KARELER TOPLAMI (KT)	Sd	KARELER ORTALAMASI (KO)	F	P
Öntest (Ort. Değ.) (Toplam)	6380.542	1	6380.542	47.978	.000
Grup (Ana Etki)	4272.381	2	2136.190	16.063	.000
Hata	9575.128	72	132.988		
Toplam	21686.526	75			

Tablo 4.1.1'deki, kovaryans analizi sonuçları dikkate alındığında ön test toplam puanları kontrol altına alındığında, grupların son test düzeltilmiş toplam puanları açısından gruplama ana etkisinin anlamlı olduğu görülmektedir ($F=16.063$; $P=.000$). Belirlenen farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için Bonferroni çoklu karşılaştırmalar testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 4.1.2'de sunulmuştur.

Tablo 4.1.2 Deney Grupları ve Kontrol Grubundaki öğrencilerin California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (CCTDI) Toplam Son Test Puanları Ortalamaları Arasındaki Farkların Anlamlılığına İlişkin Bonferroni Test Sonuçları

Karşılaştırma	Gerçek Farklılık	Standart Hata	P
Deney -1 / Deney-2	10.409*	3.312	.007
Deney -1 / Kontrol	18.910*	3.336	.000
Deney -2 / Kontrol	8.500*	3.160	.027

*Grupların ortalamaları farkı $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır

Tablo 4.1.2'de görüldüğü gibi deney grupları ve kontrol grubunun CCTDI ön test puanları kontrol edildiğinde, Deney-1 ($\bar{X}=212.83$) ile Deney-2 ($\bar{X}=202.42$) arasında, Deney-1 ile ($\bar{X}=212.83$) Kontrol Grubu ($\bar{X}=193.92$) arasında ve Deney-2 ($\bar{X}=202.42$) ile Kontrol Grubu ($\bar{X}=193.92$) son test düzeltilmiş aritmetik ortalamaları arasında anlamlı farklar vardır. Bir başka deyişle, Deney-1 ve Deney-2 gruplarının CCTDI son test düzeltilmiş aritmetik ortalamalarının Kontrol grubundan daha yüksek olduğu, ayrıca Deney-1'in son test düzeltilmiş aritmetik ortalamasının Deney-2'nin son test düzeltilmiş aritmetik ortalamasından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

4.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt amacı aşağıdaki gibidir.

İkinci Alt Amaç: Edward De Bono'nun beceri temelli Cort1 düşünme programı uygulanan birinci deney grubu, konu temelli eleştirel düşünme programı uygulanan ikinci deney grubu ve kontrol grubunun Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Yazılı Testi (E-WCTET) ön test puanları kontrol edildiğinde, son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 4.2’de deney gruplarının ve kontrol grubunun Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Yazılı Testi (E-WCTET) ön test, son testlerinden elde ettikleri toplam puanların ortalama, standart sapma, düzeltilmiş ortalama ve standart hata değerleri verilmiştir.

Tablo 4.2. Deney Gruplarının ve Kontrol Grubunun “Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Yazılı Testi” Ön test, Son testlerinden Elde Ettikleri Toplam Puanların Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Düzeltilmiş Ortalama ve Standart Hata Değerleri

N	Gruplar	Toplam Puanlar				
		Testler	\bar{X}	SS	Düzeltilmiş Aritmetik Ortalama	SH
22	Deney -1	Öntest	7.81	3.30	-	-
		Sontest	16.04	4.15	15.82	.76
27	Deney-2	Öntest	7.48	4.18	-	-
		Sontest	12.40	4.70	12.31	.68
27	Kontrol Grubu	Öntest	6.55	2.22	-	-
		Sontest	6.92	1.95	7.19	.69

Tablo 4.2’de görüldüğü gibi; deney gruplarının son test toplam puan ortalamaları (\bar{X} =16.04; \bar{X} =12.40), kontrol grubunun ortalamasından (\bar{X} =6.92) daha yüksektir. Gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için kovaryans analizi uygulanmış, elde edilen sonuçlar Tablo 4.2.1’de gösterilmiştir.

Tablo 4.2.1 Deney Gruplarının ve Kontrol Grubunun Düzeltilmiş Son Test Toplam Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları

VARYANSIN KAYNAĞI	KARELER TOPLAMI (KT)	Sd	KARELER ORTALAMASI (KO)	F	P
Öntest (Ort. Değ.) (Toplam)	124.430	1	124.430	9.792	.003
Grup (Ana Etki)	905.512	2	452.756	35.631	.000
Hata	914.895	72	12.707		
Toplam	2080.987	75			

Tablo 4.2.1’de görüldüğü gibi, kovaryans analizi sonuçları, ön test toplam puanları kontrol altına alındığında, grupların son test düzeltilmiş toplam puanları açısından gruplama ana etkisinin anlamlı olduğunu göstermiştir. ($F=35.631$; $P=.000$). Belirlenen farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için Bonferroni çoklu karşılaştırmalar testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 4.2.2’de gösterilmiştir.

Tablo 4.2.2 Deney Gruplarının ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin “Enis-Weir Eleştirel Düşünme Yazılı Testi” Toplam Son Test Puanları Ortalamaları Arasındaki Farkların Anlamlılığına İlişkin Bonferroni Testi Sonuçları

Karşılaştırma	Gerçek Farklılık	Standart Hata	P
Deney-1 / Deney-2	3.506*	1.025	.003
Deney-1 / Kontrol	8.625*	1.036	.000
Deney-2 / Kontrol	5.119*	.977	.000

*Grupların ortalamaları farkı $p<.05$ düzeyinde anlamlıdır

Tablo 4.2.2’de görüldüğü gibi deney grupları ve kontrol grubunun E-WCTET ön test puanları kontrol edildiğinde, Deney-1 ($\bar{X}=15.82$) ile Deney-2 ($\bar{X}=12.31$), Deney-1 ile ($\bar{X}=15.82$) Kontrol grubu ($\bar{X}=7.19$) ve Deney-2 ($\bar{X}=12.31$) ile Kontrol grubu ($\bar{X}=7.19$) son test düzeltilmiş aritmetik ortalamaları arasında anlamlı farklar vardır. Bir başka deyişle, Deney-1 ve Deney-2 gruplarının E-WCTET son test düzeltilmiş aritmetik ortalamalarının kontrol grubundan daha yüksek olduğu, ayrıca Deney-1’in son test düzeltilmiş aritmetik ortalamasının Deney-2’nin son test düzeltilmiş aritmetik ortalamasından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

4.3 .Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt amacı aşağıdaki gibi ifade edilmiştir.

Üçüncü Alt Amaç: Deney gruplarındaki öğrencilerin California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ve Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Yazılı Testi’nden aldıkları puanlar ile akademik başarıları arasında bir ilişki var mıdır?

Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi ve düzeyi ile akademik performansları (dönem sonu ders ortalamaları) arasında ilişki olup olmadığını öğrenmek için çalışmaya katılan Deney-1 ve Deney-2 grubundaki öğrencilerin o dönem gördükleri derslerden aldıkları notların ortalamaları ile eleştirel düşünme puanları arasındaki

Pearson korelasyon katsayılarına bakılmıştır. Bunun için Deney-1 ve Deney -2 grubundaki öğrencilerin dönemin 13. haftasında uygulanan California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ile, Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Yazılı Testinden aldıkları toplam puanları ile aynı dönemin sonunda ilan edilen notların 4 üzerinden rakamsal değerinin ortalamaları arasındaki Pearson korelasyon katsayıları hesaplanmıştır.

Aşağıda sırayla önce deney gruplarının California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği puanları ile dersler arasındaki korelasyona bakılmış daha sonra ise deney gruplarının Ennis-Weir Eleştirel düşünme yazılı testi puanları ile dersler arasındaki korelasyona bakılmıştır.

4.3.1 Deney-1 Grubunun California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Puanları İle Derslerden Alınan Notlar Arasındaki Korelasyonlara İlişkin Bulgular

Deney-1 grubunun California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği puanları ile derslerden alınan notlar arasındaki korelasyon katsayıları Tablo 4.3.1’de verilmiştir.

Tablo 4.3.1. Deney-1 Grubunun California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Puanları ile Derslerden Alınan Notlar Arasındaki Korelasyona İlişkin Sonuçlar

Dersler	r	p	N
Günümüz Dünya Sorunları	-.00	.976	22
İnsan İlişkileri ve İletişim	.25	.251	22
Rehberlik	.14	.508	22
Düşünme Eğitimi	.03	.885	22

$p > .05$

Tablo 4.3.1 incelendiğinde Deney-1 grubu öğrencilerinin California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği puanları ile derslerden aldıkları notlar arasında anlamlı bir korelasyonun olmadığı söylenebilir. Bir başka deyişle eleştirel düşünme eğilimi ile akademik performans arasında anlamlı bir korelasyon bulunmamaktadır.

4.3.2 Deney-2 Grubunun California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Puanları İle Derslerden Alınan Notlar Arasındaki Korelasyona İlişkin Bulgular

Deney-2 grubunun California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği puanları ile derslerden alınan notlar arasındaki korelasyon katsayıları Tablo 4.3.2’de verilmiştir.

Tablo 4.3.2 Deney-2 Grubunun California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Puanları İle Derslerde Alınan Notlar Arasındaki Korelasyona İlişkin Sonuçlar

Dersler	r	p	N
Çağdaş Dünya Tarihi	.18	.353	27
Siyasi Coğrafya	-.36	.059	27
Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri	-.015	.940	27
Vatandaşlık Bilgisi	-.16	.424	27
Türkçe Öğretimi	.12	.525	27
Sınıf Yönetimi	.11	.570	27
Özel Öğretim Yöntemleri	-.08	.216	27

P>.05

Tablo 4.3.2 incelendiğinde Deney-2 grubu öğrencilerinin California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği puanları ile derslerden alınan notlar arasında anlamlı bir korelasyonun olmadığı görülmektedir. Bir başka deyişle eleştirel düşünme eğilimi ile akademik performans arasında anlamlı bir korelasyon bulunmamaktadır.

4.3.3 Deney-1 Grubunun Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Yazılı Testi Puanları İle Derslerden Alınan Notlar Arasındaki Korelasyona İlişkin Bulgular

Deney-1 grubunun Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Yazılı Testi puanları ile derslerden alınan notlar arasındaki korelasyon katsayıları Tablo 4.3.3’de verilmiştir.

Tablo 4.3.3. Deney-1 Grubunun Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Yazılı Testi Puanları İle Derslerden Alınan Notları Arasındaki Korelasyona İlişkin Sonuçlar

Dersler	r	p	N
Günümüz Dünyası Sorunları	-.00	.973	22
İnsan İlişkileri ve İletişim	.18	.2421	22
Rehberlik	.19	.5395	22
Düşünme Eğitimi	.29	.176	22

P>.05

Tablo 4.3.3. incelendiğinde Deney-1 grubu öğrencilerinin Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Yazılı Testi puanları ile derslerden aldıkları notlar arasında anlamlı bir korelasyon olmadığı söylenebilir. Bir başka deyişle eleştirel düşünme düzeyi (becerisi) ile akademik performans arasında anlamlı bir korelasyon bulunmamaktadır.

4.3.4 Deney-2 Grubunun Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Yazılı Testi Puanları ile Derslerden Alınan Notlar Arasındaki Korelasyona İlişkin Bulgular

Deney-2 grubunun Ennis-Weir Eleştirel Düşünme yazılı testi puanları ile derslerden alınan notlar arasındaki korelasyon katsayıları Tablo 4.3.4.'de verilmiştir.

Tablo 4.3.4. Deney-2 Grubunun Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Yazılı Testi Puanları İle Derslerde Alınan Notlar Arasındaki Korelasyona İlişkin Sonuçlar

Dersler	r	p	N
Çağdaş Dünya Tarihi	-.13	.493	27
Siyasi Coğrafya	-.15	.432	27
Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri	-.11	.566	27
Vatandaşlık Bilgisi	.02	.917	27
Türkçe Öğretimi	.10	.597	27
Sınıf Yönetimi	.15	.436	27
Özel Öğretim Yöntemleri	-.06	.731	27

P>.05

Tablo 4.3.4.'e bakıldığında Deney-2 grubu öğrencilerinin Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Yazılı Testi puanları ile derslerden aldıkları notlar arasında anlamlı bir korelasyon olmadığı görülmektedir. Bu bulgudan yola çıkarak eleştirel düşünme düzeyi (becerisi) ile akademik performans arasında anlamlı bir korelasyon olmadığı söylenebilir.

4.4 .Dördüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt amacı aşağıdaki gibi ifade edilmiştir.

Dördüncü Alt Amaç: California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ile Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Yazılı Test'i arasında bir ilişki var mıdır?

Eleştirel düşünmeye ilişkin eğilimi ölçmeye yönelik olan California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ile daha çok eleştirel düşünme düzeyini (becerilerini) ölçmeye yönelik olan Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Yazılı Testi arasında herhangi bir ilişkinin olup olmadığını tespit etmek için deney grupları ve kontrol grubunun CCTDI ve E-WCTET ön test ve son test puanları arasındaki korelasyona bakılmıştır. Aşağıda Tablo 4.4.'de her iki ölçme aracı arasındaki korelasyona yer verilmiştir.

Tablo 4.4. California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği İle Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Yazılı Testi Arasındaki Korelasyona İlişkin Sonuçlar

	Enis-Weir toplam öntest	Enis-Weir toplam sontest
California toplam öntest		
r	.17	-
p	.12	-
N	76	-
California toplam sontest		
r	-	.37
p	-	.001
N	-	76

Tablo 4.4'e bakıldığında California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ön test puanları ile Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Yazılı Testi ön test puanları arasında düşük bir ilişkinin olduğu ve bu ilişkinin anlamlı olmadığı ($r=.17$, $p=.12$) California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği son test puanları ile Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Yazılı Testi son test puanları arasında ise orta düzeyde ve anlamlı bir ilişkinin olduğu ($r=.37$, $p=.001$) görülmektedir.

4.5. Beşinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt amacı aşağıdaki gibi ifade edilmiştir:

Beşinci Alt Amaç: Deney-1 grubuna Cort1 düşünme programı ve Deney-2 grubuna konu temelli eleştirel düşünme programı uygulanmadan önce ve uygulandıktan sonra öğrencilerin eleştirel düşünme kavramına ilişkin algılarında bir değişim olmuş mudur?

Deney -1 grubuna Cort1 düşünme programı, Deney -2 grubuna da konu temelli eleştirel düşünme programı uygulanmadan önce ve uygulamalar bittikten sonra, “eleştirel düşünme” kavramının ne olduğuna yönelik görüşlerin de bir değişim olup olmadığını belirlemek için ikinci hafta diğer ölçme araçlarıyla beraber uygulanan Kişisel Bilgi Formu’nun sonunda “Eleştirel düşünme kavramından ne anlıyorsunuz?” şeklinde açık uçlu bir soru sorulmuş ve öğrencilerin cevaplarını yazılı olarak ifade etmeleri istenmiştir. Dönemin sonunda 13. hafta deney gruplarına California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ve Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Yazılı Testi son test olarak uygulandıktan sonra öğrencilere tekrar “Eleştirel düşünme” nedir sorusu sorulmuş ve öğrencilerin düşüncelerini yazılı olarak ifade etmeleri istenmiştir.

Aşağıda Tablo 4.5’de öncelikle Deney-1 ve Deney-2 grubundaki öğrencilerin uygulamadan önce ve uygulamadan sonra “eleştirel düşünme” kavramını genel olarak nasıl algıladıkları sunulmuş daha sonra ise Deney-1 ve Deney-2 grubundaki öğrencilerin bu soruya uygulamadan önce ve uygulamadan sonra verdikleri yanıtlardan direk alıntılara yer verilmiştir.

Tablo 4.5. Deney-1 ve Deney-2 Grubundaki Öğrencilerin Uygulamadan Önce ve Sonra “Eleştirel Düşünme Nedir?” Sorusuna Genel Olarak Verdikleri Yanıtlar

	Deney-1 Öğrencileri	Deney-2 Öğrencileri
Uygulamadan Önce	<ul style="list-style-type: none"> -Olayları sorgulama -Olaylara daha geniş bakabilme -Farklı bakış açısı geliştirme -Farklı fikirlere açık olma 	<ul style="list-style-type: none"> -Olaylara farklı bakış açısı ile bakma -Olayları sorgulama -Farklı fikirlere açık olma -Olaylara daha geniş bakabilme
Uygulamadan Sonra	<ul style="list-style-type: none"> -Üst düzeyde düşünme -Önyargısız düşünme -Kanıtı dayalı düşünme -Mantıksal olarak anlayarak düşünme -Araştırarak karar verme -Olayların pozitif, negatif ve ilginç yanlarını görebilme -Karar verilecek durumun bütün boyutlarını dikkate alarak karar verme -Alternatif geliştirme 	<ul style="list-style-type: none"> -Olayları sorgulama -Yeni fikirlere açık olma -Olaylara daha geniş bakış açısı ile bakabilme, -Sabit fikirli olmama

4.5.1 Deney-1 ve Deney-2 Grubundaki Öğrencilerin “Eleştirel Düşünme Nedir?” Sorusuna Uygulamadan Önce Verdikleri Yanıtlara İlişkin Bulgular

Bu soruya Deney-1 ve Deney-2 grubundaki öğrencilerin verdiği yanıtlarda sınıfın genel görüş eğilimlerini yansıtan bazı öğrencilerin görüşlerinden direk alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

Deney-1 grubundaki öğrencilerin yanıtları;

“Bir konu hakkında düşünürken tek boyutlu değil de çok boyutlu konunun artılarını ve eksiklerini göz önüne alarak düşündürmektir. Olaylara kendi düşüncesinden bağımsız bakabilmektir.”

“İnsan düşüncelerinin sorgulanması olarak algılıyorum. Yani herhangi bir düşünceyi olduğu gibi değil onu inceleyerek benimsenmesi olarak görüyorum. Böylece çevresindeki başka düşüncelere de yer verilmesine olanak tanınmış olacaktır. Bununla insan tek yönlü değil daha geniş çerçevede edinmiş olacaktır.”

“Olayları olduğu gibi kabullenmemeyi anlıyorum. Birtakım olaylar durumlar karşısında yorum yapabilmek gerekir. Olaylar ve durumlar hakkında yorum yapmadan onları kabullenmek yanlış olur. Örneğin bir insanın söylediği fikirleri eleştirmeden kabul etmek kişinin düşünmesini engeller.”

Yukarıdaki bulgular Deney-1 grubundaki öğrencilerin neredeyse tamamına yakınının düşüncelerini kapsamaktadır. Yukarıdaki bulgular dikkate alındığında Deney-1 grubundaki öğrencilerin Cort1 düşünme programı uygulanmadan önce “eleştirel düşünme” kavramını genel olarak olayları “sorgulama, olaylara daha geniş ve farklı bakış açıları ile bakabilme” olarak algıladıkları görülmektedir.

Deney-2 grubundaki öğrencilerin yanıtları;

“Kendini eleştiren, karşı görüşlere saygılı, insancıl, yaratıcı, sorgulayıcı, yeni fikirlere açık düşünmedir.”

“Kendi bildiği doğruları savunabilme, fikirlerine karşı konularda bunları eleştirip

karşı çıkabilmedir. Kendine verilmeye çalışan bilgileri sorgulayarak düşünmedir.

“Eleştirel düşünme kişinin özgün, sorgulayıcı düşünme biçimine sahip olmasıdır. Eleştirel düşünme sayesinde kişi yeni fikirlere açık olur. Böylece sabit fikirlerle yetinmeyerek kendini geliştirir.”

“Dünyayı hayatı, insanları kısacası her şeyi olduğu gibi ve başkalarının bize aktardığı gibi kabul etmek yerine sorgulayıcı bir yaklaşım izlemektir. Bireylerin eleştirel yaklaşımı kendi fikirlerini ve hayata bakış açılarını oluşturur.”

Yukarıdaki bulgular Deney-2 grubundaki öğrencilerin neredeyse tamamına yakınının düşüncelerini kapsamaktadır. Yukarıdaki bulgular dikkate alındığında Deney-2 grubundaki öğrencilerin konu temelli eleştirel düşünme programı uygulanmadan önce “eleştirel düşünme” kavramını genel olarak Deney-1 grubundaki öğrenciler gibi “olayları sorgulama, olaylara daha geniş ve farklı bakış açıları ile bakabilme, kendi fikirleri dışında farklı fikirlere açık olma” olarak algıladıkları görülmektedir.

4.5.2 Deney-1 ve Deney-2 Grubundaki Öğrencilerin “Eleştirel Düşünme Nedir?” Sorusuna Uygulamadan Sonra Verdikleri Yanıtlara İlişkin Bulgular

Dönemin sonunda 13. hafta deney gruplarına California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ve Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Yazılı Testi son test olarak uygulandıktan sonra öğrencilerin eleştirel düşünme kavramına yönelik görüşlerinde bir değişiklik olup olmadığını anlamak için onlara tekrar “Eleştirel düşünme” nedir sorusu sorulmuş ve öğrencilerin düşüncelerini yazılı olarak ifade etmeleri istenmiştir.

Bu soruya Deney-1 ve Deney-2 grubundaki öğrencilerin verdiği yanıtlarda sınıfın genel görüş eğilimlerini yansıtan bazı öğrencilerin görüşleri aşağıda verilmiştir.

Deney -1 grubundaki bazı öğrencilerin yanıtları;

“Düşünme zihinsel bir süreçtir, eleştirel düşünme ise üst düzeyde düşünmedir. Çünkü, eleştirel düşünme saplantısız nesnel ve derinlemesine düşünme anlamına

gelir. Eleştirel düşünme, önyargılı bakış açısına izin vermez. İnsanların öne sürülen fikirlere eleştirel gözle bakanlarsa çok daha sağlıklı bilgilere ulaşırken ve daha doğru karar verir. Eleştirel düşünme sırasında insanların zihinlerini en üst düzeyde faaliyete geçirerek tek yönlü bakış açısına saplanıp kalmazlar. Eleştirel düşünmede değerlendirme, kanıta dayalı düşünceler, mantıksal olarak anlama ve yanıtı dayalı kararlar alma gibi faaliyetler vardır.”

“Eleştirel düşünme, herhangi bir fikri ya da ideolojiyi olduğu gibi değil de o fikri ya da ideolojiyi araştırma sentezleme gibi süreçlerden geçirip ona göre doğru yada yanlışlığına karar vermektir. Günlük hayatımızda hiç bilmediğimiz yeni görüşler ya da yeni yargılarla karşılaşabiliyoruz. Bunlara bakış açımız önyargılı değil de bunları tahlil ettikten veya araştırdıktan sonra bunların doğru yada yanlış şekilde özümsemek daha yarında olur. Eleştirel düşünme bir bakımı da ön yargının ortadan kalkması ve bunun yerine de araştırmacı ve eleştirel bir kimliğin yerleşmesi de denilebilir. Toplumda insanların çatışmalarına yol açan ve kalıplaşmış etkenlerden bazıları ön yargı ve kalıplaşmış fikirlere dir. Bunun için eleştirel düşünme ancak ön yargı ve kalıplaşmanın ortadan kalkmasıyla gerçekleşir.

“Eleştirel düşünme bir olayın, durumun olumlu ve olumsuz yönlerini, ilginç yanlarını kişileri yaptıkları davranışlara iten nedenleri v.b. bütün faktörleri göz önüne alarak bakmaktır. İnsan sosyal bir varlıktır. Günlük hayatta diğer insanlarla etkileşime girmek zorundadır ve bu etkileşim sırasında bir çok sorunla karşı karşıya kalabilir. Eğer olaylara bakış açısı tek taraflı ise bu durum bireyin çok daha fazla sorun yaşamasına neden olabilir. Ancak olayların olumlu olumsuz yönlerini ya da sorunun kaynaklarını farklı bakış açıları ile çözümlerse daha mutlu bir hayat yaşayabilir. Kısaca eleştirel düşünme insanların görmek istediği, görmekten kaçındığı durumların tamamını görmesidir.

“Sadece bir düşünce üzerinde eleştirel düşünme yapılmaz. Bir işyeri açarken bir araba alırken veya meslek seçerken vb. durumlarda da karar verirken olayları farklı bakış açıları ile değerlendirmek gerekir. Çünkü, bütün kararlar hayatımızı çok yakından ilgilendiren ve hayatımıza yön veren kararlardır. Bu tür kararları verirken, eleştirel düşünmenin önemi daha da çok ortaya çıkmaktadır. Kısaca eleştirel düşünme de düşüncelerin artı eksi ve ilginç yönleri düşüncenin amaçları ve sonuçları önemlidir. Bu özellikler karar vermemizde olayların farklı yönlerini görmemize etkili olmaktadır.”

Yukarıdaki bulgular Deney-1 grubundaki öğrencilerin neredeyse tamamına yakınının düşüncelerini kapsamaktadır. Deney-1 grubundaki öğrencilerin uygulama sonrası “eleştirel düşünme nedir?” sorusuna verdikleri yanıtlar incelendiğinde, öğrencilerin uygulamadan önce eleştirel düşünmeyi daha dar bir kapsam da ele alırken uygulama sonrasında bu kavramı daha geniş boyutları ile ve bilimsel bir yaklaşımla ele aldıkları görülmektedir. Deney-1 grubundaki öğrencilerin özellikle Cort1 düşünme programındaki becerileri de içerecek şekilde eleştirel düşünme kavramını açıkladıkları görülmektedir.

Deney-2 grubundaki bazı öğrencilerin yanıtları;

“Eleştirel düşünme karşımızdaki insanın düşüncelerine hoşgörüyle yaklaşmak, saygı duymaktır. Her insanın düşünceleri, yaşam şekilleri, ideolojileri farklıdır. Aynı olması gerekmez. İnsanların kendi bildikleri doğrular üzerinde hareket etmeli, o düşünceye saplanıp kalmamalıdır. İnsan sürekli kendini geliştirmeli, farklı düşüncelere açık olmalıdır. Bir başka deyişle bildikleriyle yetinmemelidirler.”

“Eleştirel düşünme objektif bir bakış açısı yakalamaktır. Savunduğumuz doğruları sorgulama ve nedenlerini ve neden olmadığını açıklamak ve başkalarının fikirleri ne olursa olsun saygı duymak ama yine de kendi fikirlerini açıkça söylemektir.”

“Eleştirel düşünme bir olayın sebeplerini, sonuçlarını iyi düşünerek olayı analiz edebilmektir. Eleştirel düşünmede tek bir düşünceye bağlı kalıp diğer bütün düşünceleri reddetmek yoktur. Eleştirel düşünen bir insan bir olaya çok değişik açılardan bakabilir. Düşüncelerini sürekli sorgular ve doğruya ulaşmaya çalışır.”

“Eleştirel düşünme insanların düşünürken konuşurken duyduklarını anlamlandırırken ikinci defa düşünmesidir. Yani, insanların karşısındakinin söylediklerini olduğu gibi kabul edip kafasına kodlaması değil de söylenenler üzerinde düşünmesidir. Gördüğünü, duyduğunu sorgulaması, nedenleri üzerinde düşünmesidir. Bir başka deyişle olaylara ve durumlara şüphe ile bakmasıdır.”

Yukarıdaki bulgular Deney -2 grubundaki öğrencilerin neredeyse tamamına yakınının düşüncelerini kapsamaktadır. Deney-2 grubundaki öğrencilerin uygulama sonrası “eleştirel düşünme nedir?” sorusuna verdikleri yanıtlar

incelendiğinde, öğrencilerin uygulamadan sonra da eleştirel düşünmeyi genel olarak uygulama yapılmadan önceki şekilde algıladıkları bir başka deyişle eleştirel düşünmeyi “olayları sorgulama, olaylara daha geniş bakış açısı ile bakabilme, kendi fikirleri dışında farklı fikirlere açık olma” olarak algıladıklarını görülmektedir.

4.6. Altıncı Alt Amaca İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt amacı aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir:

Altıncı Alt Amaç:Deney-1 ve Deney-2 gruplarının dersin işlenişine ilişkin görüşleri nelerdir?

Deney gruplarındaki öğrencilere, uygulamalar bittikten sonra 13. haftada ölçme araçları uygulandıktan sonra ayrıca öğrencilerin bir kağıda “dersin işlenmesine yönelik görüşlerini” yazılı olarak ifade etmeleri istenmiştir.

Aşağıda öncelikle Tablo 4.6.’da Deney-1 ve Deney-2 gruplarındaki öğrencilerin dersin işlenmesine ilişkin genel görüşleri özetlenerek sunulmuş daha sonra ise sırayla Deney-1 ve Deney-2 grubundaki bazı öğrencilerin bu soruya verdikleri yanıtlardan direk alıntılara yer vermiştir. Ayrıca Ek-4’de ve Ek-5’de Deney-1 ve Deney-2 grubundaki bazı öğrencilerin dersin işlenmesine yönelik olarak yazdığı görüşlere yer verilmiştir.

Tablo 4.6. Deney-1 ve Deney-2 Grubundaki Öğrencilerin Dersin İşlenişine Yönelik Genel Görüşleri

Deney-1 Öğrencileri	Deney-2 Öğrencileri
<p>-Bu ders sayesinde artık daha kolay ve sağlıklı kararlar verebiliyoruz</p> <p>-Bu derste gördüğümüz etkinlikler hem günlük hemde öğretmenlik hayatımızda bize çok faydalı olacak</p> <p>-Bu ders hayata olan bakış açımızı değiştirdi</p> <p>-Bütün öğretmen adayları bu dersi almalı</p> <p>-Bu derste etkinlikler günlük hayatta diğer insanlarla olan iletişimimizi kolaylaştırdı</p> <p>-Daha küçük yaşlarda, düşünmeye yönelik bu etkinlikler hem okulda hem evde çocuklara kazandırılmalı</p>	<p>-Bu dersin bizim aktif katılımımızla işlenmesi çok güzeldi</p> <p>-Derste sürece yönelik bir değerlendirme olması bizi derse karşı güdüledi</p> <p>-Derste konu sayısının az olması konuları daha iyi ve kalıcı öğrenmemizi sağladı</p> <p>-Derste sürekli soru-cevap yönteminin kullanılması bizi düşünmeye ve eleştirmeye yöneltti</p> <p>-Bu derste grup çalışmasının yapılması arkadaşlarımızla olan iletişimimizi arttırdı</p>

4.6.1 Deney-1 Grubundaki Öğrencilerin Dersin İşlenmesine İlişkin Görüşleri

Aşağıda, Deney-1 grubundaki öğrencilerin verdiği yanıtlarda sınıfın genel görüş eğilimlerini yansıtan bazı öğrencilerin görüşlerinden direk alıntılara yer verilmiştir.

“Düşünme eğitimi dersini aldıktan sonra olaylara bakış açısı değişti. Olayları durumları tek yönlü düşünmekten kurtuldum. Bir durumun hayatımdaki önemini farklı açılardan değerlendirmeye başladım. Bir karar verirken verdiğim bu kararın önemini alternatiflerini sonuçlarını pozitif, negatif ve ilginç yönlerini düşünmeye başladım. Bu becerileri sadece kendi kararlarımla değil başka arkadaşların kararlarında da uygulamaya başladım. Eleştirel düşünme ben de artık bir alışkanlık haline geldi. İster istemez bir karar vermek durumunda kaldığımda eleştirel düşünme becerilerini sırayla uyguluyorum ve bunun sonucunda da doğru karar verdiğimi düşünüyorum.”

“Bu derste gördüklerimiz ve uyguladıklarım günlük yaşamda da kullanabileceğimiz etkinlerdir . Bu dersi almadan önce bir konuyla ilgili karar alırken o karar üzerinde çok yönlü düşünüyordum. Ancak bu dersi almaya başladığımdan beri bir şey hakkında karar vereceksem onu çeşitli yönleriyle düşünmeye başladım. Bu derste öğrendiğimiz becerilerin hem günlük yaşamda hem de öğretmen olduğumuzda bir çok faydası olduğunu düşünüyorum. Bunun için bütün öğretmen adaylarının bu dersi alması gerektiğini düşünüyorum. Çünkü öğretmen olacak birinin olaylara eleştirel bakması ve öğrencilerine da bu bakış açısını öğretmesi gerektiğini düşünüyorum.”

“Bir öğretmen adayı olarak bu dersi seçtiğim için memnunum. Tüm öğrencilere bu dersi seçmedikleri takdirde neler kaybettiklerini anlatmak isterdim. Ben bu dersi alarak onların iki adım önüne geçtim. İnsanların hayatındaki en önemli şey düşünmedir. Düşünme insanı diğer canlılardan ayıran en önemli özelliktir. Ancak burada eleştirel düşünme ile kastedilen sıradan bir düşünme değil, tam tersi önemli olan doğru düşünmek ve düşünülenleri günlük hayatta uygulayabilmektir. Bu derste yapmış olduğumuz etkinlikler benim ufku genişleterek olaylar karşısında daha geniş düşünerek doğru kararlar vermeme sağladı. Daha önemlisi karar verirken daha duygusal davranıyordum. Ama şimdi daha objektif kararlar aldığımı düşünüyorum. Artık bir seçim yapacağım zaman en azından amacımın ne olduğunu hangi faktörleri göz önüne alacağımı ve bu kararın sonuçlarının neler olabileceğini düşünerek bir planlama yaparak karar verebiliyorum. Kısaca bu dersi seçtiğim için çok mutluyum.”

“Bu derste gördüğüm düşünme etkinlikleri samimi olmak gerekirse benim hayata olan bakış açımı değiştirdi diyebilirim. Her şey ilk algıladığım şekilde kabullenmek yerine bunun (+), (-) ve ilginç yanları neler getirebileceği, alternatifleri vb. yönleri ise koşarak karar vermeye başladım. Öğretmen adaylarının ilerde meslekleri sağlıklı bir şekilde yürütebilmeleri için kesinlikle düşünme eğitimi dersini almaları gerektiğine inanıyorum. Bize kazandırdığımız her şey için teşekkür ederim.”

Yukarıdaki bulgular Deney-1 grubundaki öğrencilerin neredeyse tamamına yakınının düşüncelerini kapsamaktadır. Deney-1 grubundaki öğrencilerin dersin işlenmesine ilişkin görüşleri incelendiğinde öğrencilerin genel olarak derste yapılan eleştirel düşünme etkinliklerine karşı olumlu tutum içerisinde oldukları, bu derste kazandırılmaya çalışılan eleştirel düşünme becerilerinin tüm öğretmenlere kazandırılması gerektiğine inadıkları ve bu becerilerin aynı zamanda günlük yaşamda da önemli olduğu konusunda ortak bir fikre sahip oldukları söylenebilir.

4.6.2. Deney-2 Grubundaki Öğrencilerin Dersin İşlenmesine İlişkin Görüşleri

Aşağıda, Deney-2 grubundaki öğrencilerin verdiği yanıtlarda sınıfın genel görüş eğilimlerini yansıtan bazı öğrencilerin görüşlerinden direk alıntılara yer verilmiştir.

“Dersin öğrencileri aktif kılarak işlenmesi çok güzeldi. Bizden derse hazır olarak gelmemizin istenip derste konu hakkındaki görüşlerimizin istenmesi bizi derse katılmaya sevk etti. Ayrıca bu derste derse katılımımızın da değerlendirilmesi yani sürece yönelik bir değerlendirmenin olması da bizim derse karşı güdülenmemizi sağladı. İyi bir öğretmen olmamızda bu şekilde işlenen derslerin çok önemli olduğunu düşünüyorum. Ayrıca sizin hoca olarak bize yakın davranıp yardımcı olmanızda bizleri derse adapte olmaktan olumlu etkiledi.”

“Bu dersi işleyiş yöntemi bana göre uygundu. Sadece dönemin başında her hafta farklı kaynaklara çalışılacak olması ve sırayla herkesin konuşması beni tedirgin etmişti. Fakat daha sonraki derslerde gördüm ki ders çok zevkli geçti. Bizim hazırlayıp sunduğumuz konularla sizinde katılımınız ve katkılarınızla sorularla işlediğimiz dersinizde bir çok şey öğrendiğime inanıyorum.”

“Bu derste çok şey öğrendiğimi düşünüyorum. Çünkü diğer bir çok ders sıkıştırılmış bir programla işlendiği için o derslerdi işin açıklaması kalıcı öğrenmenin olduğunu düşünüyorum. Ama sizin dersinizde konu sayısının az olması, bizleri sürekli sorularla aktif hale getirmeniz bu derste bilginin daha kalıcı olması ve konuları tam olarak öğrenmemizi sağladı. Umarım dersleri hep böyle işlemeye devam edersiniz ve bence böyle devam ettiğiniz sürece derslerden daha fazla verim alacağınızdan eminim. Ayrıca bize gösterdiğiniz ilgi ve güler yüzlülüğünüzde derse olan ilgimizi daha çok artırdı. Teşekkür ederim her şey için.”

“Dersin işlenişini ilk başta bize çok fazla sorumluluk yüklediği için tepkiyle karşılarsam da şimdi size hak veriyorum. Çünkü, bizim her hafta derse hazırlıklı gelmemizi sağladınız ve öğrenci aktifliğini artırdınız. Dersin en çok sevdiğim yanı soru-cevap şeklinde işlenmesidir. Ben zaten soru-cevap yöntemini çok seviyorum ve öğretmen olduğum da kullanacağım yöntemlerden biri olacak bu yöntem. Bu yöntem özellikle herkesin kendi fikirlerini söyleme açısından çok iyi oldu. Ayrıca derste rapor hazırlarken ve diğer etkinlikler için grupla çalışmamız çok iyi oldu. Çünkü böylece hem birbirimizi daha iyi tanıdık hem sorumluluk duygumuz daha çok gelişti.

Ayrıca gruptaki herkesin ders sırasında fikirlerinin teker teker sorulması da derse katılmamızı ve dersten önce o konuyu bir çok kaynaktan taramamıza neden oldu. Her şey için teşekkürler Hocam.”

Yukarıdaki bulgular Deney-2 grubundaki öğrencilerin neredeyse tamamına yakınının düşüncelerini kapsamaktadır. Deney-2 grubundaki öğrencilerin dersin işlenmesine ilişkin görüşleri incelendiğinde öğrencilerin hemen hemen tamamının başlangıçta, derse her hafta hazırlıklı gelmek, okuduklarını ve arkadaşlarının anlattıklarını eleştirme soru-sorma vb. konularda aktif olma gibi uygulamaların kendilerine fazla sorumluluk yüklemesinden dolayı tedirgin oldukları, ancak zamanla bu sorumluluklar sayesinde konuyu daha iyi ve ezberden uzak bir ortamda öğrendiklerini gördükleri zaman dersin işlenişine yönelik olumlu tutum içerisine girdikleri söylenilebilir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

Beceri temelli Cort1 düşünme programı ve konu temelli eleştirel düşünme programının Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı Bölümü öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve düzeyine etkisinin araştırıldığı çalışmanın bu bölümünde ön test, son test uygulamaları, eleştirel düşünme ile akademik başarı arasında bir ilişki olup olmadığı, deney grubu öğrencilerinin uygulamalardan önce ve sonra “eleştirel düşünme kavramından ne anladıklarına yönelik algılarında bir değişim olup olmadığını” ve deney grubundaki öğrencilerin dersin işlenişine yönelik görüşlerinin neler olduğu sorularına yönelik verdikleri yanıtlar sonucu elde edilen bulgular araştırmanın alt amaçları doğrultusunda tartışılmış ve yorumlanmıştır.

5.1. Araştırmanın Alt Amaçlarına İlişkin Tartışma ve Yorumlar

Aşağıda araştırmanın alt amaçlarına yönelik tartışma ve yorumlara yer verilmiştir.

5.1.1. Birinci ve İkinci Alt Amaca İlişkin Tartışma ve Yorumlar

Aşağıda, araştırmanın birinci ve ikinci alt amacı birbiriyle ilişkili olduğu için birlikte ele alınıp tartışılmış ve yorumlanmıştır.

Araştırmanın birinci ve ikinci alt amacı aşağıdaki gibi ifade edilmiştir.

Birinci Alt Amaç:Edward De Bono'nun beceri temelli Cort1 düşünme programı uygulanan birinci deney grubu, konu temelli eleştirel düşünme programı uygulanan ikinci deney grubu ve kontrol grubunun California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (CCTDI) ön test puanları kontrol edildiğinde, son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

İkinci Alt Amaç: Edward De Bono'nun beceri temelli Cort1 düşünme programı uygulanan birinci deney grubu, konu temelli eleştirel düşünme programı uygulanan ikinci deney grubu ve kontrol grubunun Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Yazılı Testi (E-

WCTET) ön test puanları kontrol edildiğinde, son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Araştırmada, California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği'nden elde edilen bulgular, Edward De Bono'nun Cort1 düşünme programının uygulandığı birinci deney grubunun son test toplam puanlarının aritmetik ortalamasının ($\bar{X} = 213.90$) ve konu temelli eleştirel düşünme programının uygulandığı ikinci deney grubunun son test toplam puanlarının aritmetik ortalamasının ($\bar{X} = 203.25$), herhangi, bir uygulama yapılmadan sadece ölçme araçlarının uygulandığı kontrol grubunun ($\bar{X} = 192.22$) son test toplam puanlarının aritmetik ortalamasından yüksek olduğunu göstermiştir.

Gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için kovaryans analizi uygulanmıştır (Bakınız sayfa 130, Tablo 4.1.1.). Kovaryans analizi sonuçları ön test toplam puanları kontrol altına alındığında grupların son test toplam puanları açısından gruplama ana etkisinin anlamlı olduğunu göstermiştir ($F=16.063$; $p=.000$). Belirlenen farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak için Bonferroni çoklu karşılaştırmalar testi uygulanmıştır (Bakınız sayfa 131, Tablo 4.1.2.). Bu testin sonuçları, Deney-1 ($\bar{X} = 213.90$) ile Deney-2 ($\bar{X} = 203.25$) arasında, Deney-1 ile ($\bar{X} = 213.90$) kontrol grubu ($\bar{X} = 192.22$) arasında ve Deney-2 ($\bar{X} = 203.25$) ile kontrol grubu arasında ($\bar{X} = 192.22$) anlamlı farklar olduğunu göstermiştir. Bir başka deyişle, beceri temelli Cort1 düşünme programının uygulandığı Deney-1 ve konu temelli eleştirel düşünme programının uygulandığı Deney-2 gruplarının kontrol grubundan daha yüksek puan ortalamasına sahip olduğu, ayrıca Deney-1'in puan ortalamasının Deney-2'nin puan ortalamasından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Yine, araştırmada, Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Yazılı Testi (E-WCTET)'nden elde edilen bulgular, Edward De Bono'nun Cort1 düşünme programının uygulandığı birinci deney grubunun son test toplam puanlarının aritmetik ortalamasının ($\bar{X} = 16.04$) ve konu temelli eleştirel düşünme programının uygulandığı ikinci deney grubunun son test toplam puanlarının aritmetik ortalamasının ($\bar{X} = 12.40$), herhangi, bir uygulama yapılmadan sadece ölçme araçlarının uygulandığı kontrol grubunun ($\bar{X} = 6.92$) son test toplam puanlarının aritmetik ortalamasından yüksek olduğunu göstermiştir.

Gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için kovaryans analizi uygulanmıştır (Bakınız sayfa 132, Tablo 4.2.1). Kovaryans analizi sonuçları ön test

toplam puanları kontrol altına alındığında grupların son test toplam puanları açısından gruplama ana etkisinin anlamlı olduğunu göstermiştir ($F=35.631$; $p=.000$). Belirlenen farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak için Bonferroni çoklu karşılaştırmalar testi uygulanmıştır (Bakınız sayfa 133, Tablo 4.2.2.). Bu testin sonuçları, Deney-1 ($\bar{X} = 15.82$) ile Deney-2 ($\bar{X} =12.31$) arasında, Deney-1 ile ($\bar{X} = 15.82$) kontrol grubu ($\bar{X} =7.19$) arasında ve Deney-2 ($\bar{X} =12.31$) ile kontrol grubu arasında ($\bar{X} =7.19$) anlamlı farklar olduğunu göstermiştir. Bir başka deyişle, beceri temelli Cort1 düşünme programının uygulandığı Deney-1 ve konu temelli eleştirel düşünme programının uygulandığı Deney-2 gruplarının kontrol grubundan daha yüksek puan ortalamasına sahip olduğu, ayrıca Deney-1'in puan ortalamasının Deney-2'nin puan ortalamasından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın birinci ve ikinci alt amaçlarıyla ilgili bulgular aslında iki açıdan tartışılıp yorumlanabilir:

1. Eleştirel düşünmenin beceri temelli öğretildiği Deney-1 ve konu temelli öğretildiği Deney-2 grubunun California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ve Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Yazılı Testi son test toplam puanlarının aritmetik ortalamasının, herhangi, bir uygulama yapılmadan sadece ölçme araçlarının uygulandığı kontrol grubunun son test toplam puanlarının aritmetik ortalamasından yüksek çıkmasına yönelik tartışma ve yorumlar,

2. Eleştirel düşünmenin beceri temelli öğretildiği Deney-1 grubunun California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ve Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Yazılı Testi son test toplam puan ortalamasının, eleştirel düşünmenin konu temelli öğretildiği Deney-2 grubunun son test toplam puan ortalamasından daha yüksek çıkmasına yönelik tartışma ve yorumlar,

Aşağıda sırayla bu iki bulguya yönelik tartışma ve yorumlara yer verilmiştir:

1. Eleştirel düşünmenin beceri temelli öğretildiği Deney-1 ve konu temelli öğretildiği Deney-2 grubunun California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ve Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Yazılı Testi son test toplam puanlarının aritmetik ortalamasının, herhangi, bir uygulama yapılmadan sadece ölçme araçlarının uygulandığı kontrol grubunun son test toplam puanlarının aritmetik ortalamasından yüksek çıkmasına yönelik tartışma ve yorumlar

Literatür tarandığında yukarıdaki bulgunun bazı araştırma sonuçlarıyla ve görüşlerle benzerlik gösterdiği söylenilebilir. Bir başka deyişle, ilgili alanyazın incelendiğinde, eleştirel düşünme ile ilgili yapılan özellikle deneysel araştırmalarda, örnekleme oluşturan gruplar üzerinde eleştirel düşünme becerilerini geliştirici uygulamalar yapıldığında bu uygulamalar sonrasında örnekleme oluşturan kişilerin eleştirel düşünme eğilimi ve düzeyinin (becerilerinin) arttığı saptanmıştır.

Akınoğlu (2001), eleştirel düşünme becerilerini temel alan Fen Bilgisi öğretiminin öğrenme ürünlerine yönelik yaptığı çalışmada, eleştirel düşünme becerilerini temele alan ilköğretim dördüncü sınıf Fen Bilgisi öğretimini uygulayan grubun eleştirel düşünme becerileri ve Fen Bilgisi dersine ilişkin tutumları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını araştırmıştır. Çalışma sonunda, eleştirel düşünme becerilerini temel alan ilköğretim dördüncü sınıf Fen Bilgisi öğretimini uygulayan grupla, geleneksel anlayışı temele alan ilköğretim dördüncü sınıf Fen Bilgisi öğretimini uygulayan grubun eleştirel düşünme becerilerinin beş boyutunun toplamı arasında Deney grubu lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Bir başka deyişle, eleştirel düşünme becerilerini temel alan Fen Bilgisi öğretiminin eleştirel düşünme becerilerinin beş boyutunda geleneksel yaklaşımdan daha etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Şahinel (2001), “Eleştirel düşünme becerileri ile tümleşik dil becerilerinin geliştirilmesi” adlı araştırmasında, nicel ve nitel boyutları olan deneysel bir çalışma yapmış ve Türkçe dersi öğretim programında, tümleşik dil becerilerinin geliştirilmesinde eleştirel düşünme becerilerinin etkililiğini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma sonunda, eleştirel düşünme becerileri ile tümleşik dil becerilerinin geliştirilmesi yaklaşımı, öğrencilerin erişileri ve Türkçe dersine yönelik tutumları üzerinde geleneksel yaklaşıma göre daha etkili olmuştur.

Semerci 1999’da “Kritik düşünmenin mikro öğretim dersinde eleştiri becerisini geliştirmeye etkisi” isimli çalışmasında, Mikro Öğretim dersinde, öğrencilerin eleştiri yapma becerilerinin geliştirilmesinde kritik düşünmenin etkisini saptamaya çalışmıştır. Araştırma, Fırat Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi üçüncü sınıf öğrencilerinden toplam 74 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmada deney grubunda ders, kritik düşünmeyi geliştirmeye dayalı bir öğretim materyali ile işlenirken, kontrol grubunda ise aynı ders öğretmen merkezli yani geleneksel yöntem kullanılarak verilmiştir. Araştırma sonunda, deney ve kontrol gruplarının son test puanlarının ortalamaları arasında ve deney-kontrol grubunun son eleştirilerinin puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmuştur. Ayrıca, Deney grubunun son test ve son eleştiri puanları arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki saptanmıştır.

Akar Vural (2005), “Bertolt Brecht’in öğretici oyunlarının eğitimde drama ve sahneleme yöntemleri temelinde hazırlanan iki farklı programın ortaöğretim hazırlık sınıfı öğrencilerinin eleştirel düşünmeye yönelik tutumlarına etkisi” adlı doktora tez çalışmasında, Bertolt Brecht’in öğretici oyunlarının, drama yöntemi ve sahneleme yöntemleri kullanılarak hazırlanmış iki farklı programın hazırlık sınıfı öğrencilerinin eleştirel düşünmeye yönelik tutumları üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Araştırma sonucunda, Bertolt Brecht’in öğretici oyunlarının drama yöntemi ile işlendiği Deney I, sahneleme yöntemi ile işlendiği Deney II ve kontrol grubundaki öğrencilerin eleştirel düşünmeye yönelik tutum ölçeği, katılık, son test puanları açısından, deney grupları ve kontrol grubu arasında, deney grupları lehine anlamlı farklar bulunmuştur.

Uysal (1998), “Sosyal Bilimler öğretim yöntemlerinin eleştirici düşünme gücünün gelişmesindeki rolü” konulu çalışmasında, öğrencilerin eleştirici gücünün geliştirilmesinde öğretim yöntemlerinin etkisini belirlemeye yönelik yarı deneysel modelde bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın örneklemini İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Tarih Eğitimi Bölümü II. Sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmada, ölçme aracı olarak, Kazancı (1991)’nın geliştirdiği “Eleştirici Düşünme Gücü Testi” kullanılmıştır. Çalışmada deney grubunda “Türk Kültürü ve Medeniyeti Dersi” tartışma yöntemiyle işlenirken, kontrol grubunda ise düz anlatım yöntemiyle işlenmiştir. Araştırma sonucunda, testin “zihinsel çıkarımları tanıma” adlı bölümünden elde edilen puanlara bakıldığında deney grubundaki öğrencilerin son test puanlarında, ön test puanlarına göre % 15 artma, kontrol grubunun son test puanlarında ise % 5 artma

görülmüştür. Testin “ Verileri tanıma ve çözümlene yoluyla karar verme” bölümünden alınan puanlara bakıldığında deney grubu son test puanlarının % 12 oranında, kontrol grubunun son test puanlarının ise % 4 oranında arttığı görülmüştür.

Singapur Ulusal Eğitim Enstitüsü tarafından yapılan bir deneysel çalışmada, okul öncesi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerine yönelik bir çalışma yapılmıştır. Araştırmaya 15’i deney, 14’ü kontrol grubunda yer almak üzere toplam 29 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmada deney grubundaki öğrencilere “düşünme modülü” adı altında bir program uygulanırken, kontrol grubundaki öğrencilere böyle bir program uygulanmamıştır. Araştırmada, ön test ve son test olarak California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği kullanılmıştır. Çalışma sonunda, deney grubunun California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği’nin son test puanlarının kontrol grubundan daha yüksek olduğu saptanmıştır (<http://www.aare.edu.au/01pap/kon01173.htm>, 2005).

Barrt (Akt. Kayabaşı, 1996), “Öğrenme engelli öğrencilerde eleştirel becerileri geliştirme: Öğretici program” adlı çalışmasında, öğrenme engeli olan öğrencilerin gerekli eğitimi aldıkları zaman diğer herhangi bir özrü olmayan öğrenciler gibi düşünebildiklerini ortaya koymuştur. Araştırma deneysel bir model olarak planlanmış ve deney grubunda yaşları 7-12 arasında değişen toplam 22 öğrenci yer almıştır. Bu öğrenciler, özel eğitim sınıflarında bilimsel düşünmeyi öğreten bir programa tabi tutulmuşlardır. Dört ile altı haftalık bir süreyi kapsayan program sonunda deney ve kontrol grubunun düşünme becerilerini ölçen testler uygulanmıştır. Araştırma sonunda, özel eğitimden geçirilen öğrenme engelli öğrencilerin testlerden aldıkları sonuçların kontrol grubundaki öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Yeh (2004), “Nurturing reflective teaching during critical thinking instruction in a computer simulation program” adlı çalışmasında Taiwan’da National Sun Yat-Sen Üniversitesi’nin 2 yıllık öğretmen eğitimi programında 149 öğretmen adayı üzerinde deneysel bir çalışma yapmıştır. Deneysel grup için öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştireceği düşünülen bir simülasyon bilgisayar programı geliştirilmiş ve deney grubuna uygulanmıştır. Kontrol grubunda ise geleneksel yöntemlerle ders işlenmiştir. Araştırmada ön test ve son test olarak “Eleştirel düşünme öğretimi için profesyonel bilgi formu” adında bir form kullanılmıştır.

Araştırma sonunda, simülasyon bilgisayar programının uygulandığı deney grubunun öğrencilerinde hem daha kalıcı öğrenmenin oluştuğu, yani uzmanlık bilgilerinin daha kalıcı olduğu ve arttığı hem de kontrol grubundaki öğrencilere göre daha fazla eleştirel düşündükleri ortaya çıkmıştır.

Yukarıdaki araştırmaların dışında bir çok kişinin de eleştirel düşünme eğilimi ve düzeyini (becerilerini) geliştirmek için hangi eğitim kademesi ve hangi branş ya da alan olursa olsun sınıflarda eleştirel düşünme etkinliklerine yer verilmesi gerektiği görüşünü savunduğu söylenilebilir.

Wood (1998)' göre, düşünmeyi öğretmenin en önemli amaçlarından birisi, öğrencileri ders için istekli hale getirmektir. Eğer, öğretmenler, öğrencileri düşünme becerilerinin yaşamın her alanında hayati önem taşıdığına inandırmak istiyorlarsa öğrencilere bu becerileri sınıf ortamında kazandırmak zorundadırlar. Sınıfta öğretmenin sadece geleneksel ders kitabını ve düz anlatım yöntemini kullanması öğrencileri sorunları ve problemleri analiz etmede pasif hale getirir, dersten soğutur. Böyle bir geleneksel ortamda yetişen öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ve becerileri düşük olacaktır. Ayrıca bu öğrenciler bilgiyi üreten değil, bilgiyi tüketen kişiler olarak yetişeceklerdir.

Duchsher (1999)' a göre de sosyal, kültürel, teknolojik değişimler diğer bütün alanlarda olduğu gibi sağlıkla ilgili konuları da etkilemiş ve hemşirelik eğitiminde de yeni yaklaşımların uygulanmasını ve bu yaklaşımlar içinde de eleştirel düşünmenin kullanılmasını zorunlu hale getirmiştir. Çünkü, bilim ve teknolojide meydana gelen değişimler hemşirelik eğitiminde de problem çözme, karar verme, kliniksel yargılarda bulunma vb. becerilerin kazandırılmasını zorunlu hale getirmiştir. Bunun için hemşirelik bölümlerinde bu tür becerilere yönelik etkinliklere ne kadar yer verilirse, hemşire adayları o kadar eleştirel düşünme becerilerine sahip olacaktır.

Yine, Simpson ve Courtney (2002), son yıllarda sağlık alanında meydana gelen değişimlerin hemşirelik eğitiminde eleştirel düşünme ihtiyacını hızla arttırdığını belirtmişlerdir. Simpson ve Courtney (2002), hemşirelik eğitiminde eleştirel düşünmenin sadece klinik ortam için değil, ayrıca hemşirelerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişimini ilerleten hemşire eğitim programlarının da vazgeçilmez bir parçası olduğunu ifade etmişlerdir. Bunun için, hemşirelik eğitim programlarının gerek

şimdi gerekse gelecekteki ihtiyaçlara cevap verebilmesi için eleştirel düşünme becerilerini kazandıracak şekilde yapılanması gereklidir. Gerek çalışan gerekse Hemşirelik bölümünde okuyan öğrencilere çeşitli eleştirel düşünme araçları uygulanarak onların eksik eleştirel düşünme becerileri tespit edilmeli ve bunlara yönelik beceriler programa konulmalıdır.

Dam ve Volman (2004), toplumlarda gerek siyasi, gerek sosyal gerekse ekonomik gelişmelere aktif katılan, bir başka deyişle eleştirel düşünen vatandaşların bulunması için, okullarda öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştiren, gerçek hayat yaşantıları üzerine kurulu, öğrenciler arası etkileşime dayalı ve öğrencilerin sürekli aktif olduğu öğretim programlarının kullanılması gerektiği üzerinde durmaktadır. Dam ve Volman (2004)'a göre modern, demokratik bir toplum ve vatandaşlar yetiştirebilmek için okullarda öğrencilere eleştirel düşünmenin ne olduğu ve eleştirel düşünmeye yönelik becerilerin kazandırılması gerekmektedir. Özellikle demokratik toplumlarda katılımcı vatandaşlar yetiştirebilmek için öğrencilere hangi eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılması gerektiği üzerine bir takım deneysel araştırmalar yapılmalı ve bu becerilerin kazandırılmasına yönelik en önemli ve yararlı stratejiler belirlenmelidir. Çünkü, demokratik bir toplum yaratabilmenin en önemli koşullarından birisi, eleştirel düşünen bireyler yetiştirmektir.

2. Eleştirel düşünmenin beceri temelli öğretildiği Deney-1 grubunun California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ve Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Yazılı Testi son test toplam puan ortalamasının, eleştirel düşünmenin konu temelli öğretildiği Deney-2 grubunun son test toplam puan ortalamasından daha yüksek çıkmasına yönelik tartışma ve yorumlar

Yukarıda araştırmanın giriş bölümünde de değinildiği gibi, öğrencilerin, okullarda eleştirel düşünme becerilerini kazanıp bu becerileri gelecek yaşamlarında kullanabilmeleri için bazı araştırmacılara göre eleştirel düşünme öğretimi bütün ders programları içerisine yayılarak yani, konu temelli olarak öğretilmelidir, bazılarına göre de ayrı bir ders altında bir başka deyişle beceri temelli olarak öğretilmelidir. Genel olarak yurt dışı literatür tarandığında eleştirel düşünmenin konu temelli olarak verilmesini savunan görüşler ağırlıkta olsa da bu çalışma sonunda, eleştirel düşünmenin beceri temelli olarak verildiği Deney-1 grubunun, California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ve Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Yazılı Testi son test toplam puan

ortalamasının, eleştirel düşünmenin konu temelli öğretildiği Dene-2 grubunun son test toplam puan ortalamasından daha yüksek çıktığı saptanmıştır. Bu sonuçtan yola çıkarak eleştirel düşünmenin beceri temelli olarak öğretilmesinin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimini ve düzeylerini (becerilerini) daha çok arttırdığı söylenilebilir.

Literatür tarandığında yukarıdaki bulgunun bazı araştırma sonuçlarıyla ve görüşlerle benzerlik gösterdiği söylenilebilir.

Avustralya’da Newcastle Üniversitesi’nde “Sosyal Çalışma Bölümü” dördüncü sınıf öğrencileri üzerinde 4 hafta boyunca her hafta 3 saat olmak üzere (toplam 12 saat), öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik bir çalışma yapılmıştır. Öğrencilere 4 hafta boyunca eleştirel düşünme becerilerini geliştirici etkinlikler yaptırılmıştır. Araştırmada, ölçme aracı olarak, Cornell Eleştirel Düşünme Testi, Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Yazılı Testi ve öğrencilerin kendilerini eleştirel düşünme becerileri açısından değerlendirmeye dayalı açık uçlu sorulardan oluşan bir form kullanılmıştır. Çalışmada, bu ölçme araçları örneklemini oluşturan 19 öğrenci üzerinde öncelikle ön test olarak kullanılmış ve ön testler uygulandıktan sonra 4 hafta boyunca örneklemini oluşturan öğrencilere eleştirel düşünme becerilerini kazandırmaya yönelik ünitelerden oluşan bir program uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin, Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Yazılı Testi, Cornell Eleştirel Düşünme Testi ön test ve son test puanları arasında, son test lehine anlamlı farkların olduğu görülmüştür. Kısaca, çalışma sonucunda beceri temelli eleştirel düşünme programının öğrencilere eleştirel düşünme becerilerini kazandırdığı saptanmıştır (Plath, English, Connors ve Beveridge, 1999).

Kaasboll (1998) tarafından Norveçte Oslo Üniversitesi Bilgisayar Bölümü’nde okuyan öğrenciler üzerinde yapılan bir araştırmada, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için onlara bir dönem boyunca eleştirel düşünmeyi içeren ve grup olarak üzerinde çalışabilecekleri proje çalışmaları verilmiştir. Araştırma sonunda, proje çalışmaları verilen gruptaki öğrencilerin derse devam etme ve öğrenci-öğretmen etkileşiminin artması gibi bazı davranışlarının yanında tümevarım yoluyla ve disiplinleri arası düşünme gibi eleştirel düşünmenin temelini oluşturan becerileri kazandığı görülmüştür. Ayrıca, bu öğrencilerin derslerdeki akademik başarılarının diğer araştırmaya katılmayan öğrencilerden daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Avustralya Sidney Teknolojik Araştırmalar Üniversitesi'nde fen bilimleri bölümünde, birinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve yeteneklerini geliştirmeyi amaçlayan “Üniversite öğrencilerinde eleştirel düşünme öğretimi projesi” adında bir proje yürütülmüştür. Projenin örneklemini, fen bilimleri alanında verilen problemleri belirli eleştirel düşünme kriterleri doğrultusunda çözmeye çalışan ve daha sonra bu problemlerin çözümünü yazılı olarak hazırlayıp sözlü olarak sunan birbirleriyle iletişim halinde çalışan küçük gruplardan oluşan birinci sınıf öğrencilerden oluşmuştur. Proje, Mayer ve Ennis'in eleştirel düşünme becerilerini temel alarak oluşturulmuştur. Mayer aşağıdaki özelliklere sahip kişilerin eleştirel düşünme becerilerine sahip olduğunu belirtmiştir:

- Bilgiyi toplama, analiz etme ve organize etme
- Fikir ve bilgileri paylaşma
- Aktiviteleri planlama ve organize etme
- Diğerleriyle takım halinde çalışma
- Matematiksel fikirleri ve teknikleri kullanma
- Problemleri çözme
- Teknolojiyi kullanma
- Kültürel farklılıklara saygı gösterme

Ennis ise ideal eleştirel düşünürlerin aşağıdaki becerileri taşıması gerektiğini ifade etmiştir:

- Konuyu, sorunu ve sonucu tanımlamak
- Tartışmaları analiz etmek
- Soruyu sorma ve soruları açıklığa kavuşturucu cevaplar vermek
- Sorunla ilgili kavramları tanımlama
- Belirtilmemiş varsayımları tanımlama
- Bir kaynağın güvenilirliğini değerlendirmek
- Olayları gözleme ve gözlem sonuçlarını raporlaştırma
- Olaylardan anlam çıkarma ve bunları değerlendirme
- Nedenleri, varsayımları, durumları dikkate alarak genellemelere ulaşma

- Bir karara ulaşmada ve o kararı savunmada bir çok alternatifi dikkate alma

Araştırmada, yukarıdaki Mayer ve Ennis'in eleştirel düşünme becerileri dikkate alınarak, kimya ve fizik alanına yönelik eksik verilere sahip çeşitli problemler oluşturulmuş ve öğrencilerin Mayer ve Ennis'in eleştirel düşünme becerilerini dikkate alarak problemleri gruplar halinde çözmeleri istenmiştir. Problemleri çözme aşamasında öğretmenler, öğrencilere sadece kaynak bulma, rapor hazırlama ya da çeşitli konularda yol gösterme açısından rehberlik yapmışlardır. Çalışma sonunda, öğrencilerin süreç içerisinde eleştirel düşünme becerilerini kazandıkları ve bu becerileri alışkanlık haline getirdikleri gözlenmiştir. Ayrıca, öğrencilerle yapılan görüşme sonunda öğrencilerin bu projeden büyük bir zevk aldıkları ve diğer üst sınıflarda da bu tür eleştirel düşünme becerilerini geliştirici çalışmalara yer verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir (Hager, Sleet, Logon ve Hooper, 2003).

Hanley (1995)' e göre öğrencileri eleştirel düşünürler olarak yetiştirebilmek için, öncelikle onlara düşünme ve eleştirel düşünmenin ne olduğu hakkında bilgiler verilmeli, ayrıca eleştirel düşünmenin temelini oluşturan problem çözme, karar verme gibi bazı kavramların anlamları açıklığa kavuşturulmalıdır. Bunun için de okullarda öncelikle öğrencilere eleştirel düşünme dersleri verilmeli ve bu derslerde öğrenciler eleştirel düşünme ve eleştirel düşünmeyle ilgili kavramlar hakkında bilgilendirilmelidir. Çünkü, Hanley (1995)'e göre aynı zamanda öğrenciler bu derslerde problem çözme becerilerini kazanacaklarından daha kolay eleştirel düşünebilirler. Nitekim, Hanley Kaliforniya Devlet Üniversitesi'nde 65 üniversite öğrencisi üzerinde yaptığı bir araştırmada bu görüşlerini destekleyici bir sonuca ulaşmıştır. Araştırmada, öğrencilerin kendilerini günlük yaşamdaki problemleri çözme ve eleştirel düşünme konusunda ve aynı zamanda okulda sınıfta yaptığı çalışmalar konusunda değerlendirmesini sağlayan bir anket formu ön test ve son test olarak kullanılmıştır. Çalışmada, anket formu ön test olarak kullanıldıktan sonra, bir dönem boyunca öğrencilere düşünme, eleştirel düşünme ve eleştirel düşünmeyle yakından ilişkili olan problem çözme, karar verme gibi konularda bilgilendirecek seminerler, dersler verildi. Ayrıca, öğrencilerin sınavları ve ödevleri bu konulara yönelik olarak oluşturuldu. Daha sonra dönem sonunda aynı anket formu öğrencilere tekrar uygulandı. Araştırma sonunda, ön test ile son test arasında son test lehine anlamlı farklar bulunmuştur. Bir başka deyişle son testte, öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme konusunda kendilerini daha yeterli gördükleri saptanmıştır.

Yukarıdaki araştırmaların dışında eleştirel dışınmenin beceri temelli olarak verilmesi gerektiğini savunan görüşler de vardır.

Lan (2002)' e göre, eleştirel dışınme becerilerini öğrencilere kazandırmak için okullarda eleştirel dışınme dersleri verilmelidir. Çünkü, ancak bu dersler sayesinde öğrenciler dışınmeye özel bir şekilde odaklanarak eleştirel dışınme ile ilgili kavramları ve becerileri kazanabilir. Aksi taktirde, eleştirel dışınme dersler içinde yayılarak içerik temelli olarak vermeye çalışılırsa, öğrenciler eleştirel dışınme becerilerinden ziyade konulara odaklanacaklardır. Bu durumda onların, eleştirel dışınme becerilerini tam olarak kazanmalarını ve günlük hayatta uygulamalarını engelleyecektir.

Yine, Beyer (1991) eleştirel dışınme becerilerinin geliştirilmesinin zaman alacağını belirterek, bu becerilerin uzun süreçli dışınme incelemelerinin içinde tutulan öğrencilerin kazanabileceğini ileri sürmektedir. Beyer (1991)'a göre eleştirel dışınme becerileri konu bazlı öğrenmeyi vurgulayan bilgilendirmenin otomatik bir çıktısı olarak öğretilemez. Bir başka deyişle, eleştirel dışınme becerileri konu temelli olarak değil beceri temelli olarak verilmelidir. Çünkü, ancak bu şekilde öğrenciler eleştirel dışınme becerilerini gerçekten kazanıp bu becerileri karşılaştıkları yeni durumlara transfer edebilirler.

Eleştirel dışınmenin, beceri temelli olarak öğretilmesi gerektiğini savunan kişilerden birisi de Matthew Lipman'dır. Lipman (1988)'a göre, eleştirel dışınme özel bir kurs şeklinde öğretilmelidir. Eğer, eleştirel dışınme konu temelli olarak verilirse, derslerde özellikle konular üzerinde yoğunlaşılacağı için, eleştirel dışınme becerileri göz ardı edilecek ve öğrencilerde bu tür becerilerin gelişmesi sınırlandırılmış olacaktır.

Feuerstein' a göre de eleştirel dışınme beceri temelli bir yaklaşımla öğretilmelidir. Feuerstein eleştirel dışınmenin beceri temelli olarak öğretilmesi için "Aracılı Zenginleştirme" adını verdiği bir dışınme programı geliştirmiş ve bu dışınme programında yetişkinlerin bazı yollarla çocukların daha iyi dışınmelerine katkı yapabileceğini belirtmiştir. Çünkü, Feuerstein' a göre çocuğun dışınme becerilerini geliştirmemesi, çok az amaçlı öğrenme yaşantısı geçirmiş olmasından kaynaklanmaktadır. Bunun için çocuğun birlikte yaşadığı yetişkinler (aile, ğretmen vb.) arabulucular olarak çocuğun varolan dışınme yapısını, çevresindeki bilgileri alıp organize ederek kullanmalarını sağlayıcı ortamlar yaratabilirler.

Ennis (1991)'e göre de, eleştirel düşünme beceri temelli olarak öğretilmelidir. Beceri temelli olarak öğretildiğinde, konu içerisindeki temel disiplinlerin tekrarlanmasından kaçınılmış olur ve aynı zamanda kazanılan bilişsel becerilerin diğer derslere uygulanması ve o dersler tarafından desteklenmesi daha kolay olur.

Yukarıda da görüldüğü gibi eleştirel düşünmenin beceri temelli bir yaklaşımla öğretilmesi gerektiğini savunan eğitimciler, bu becerilerin herhangi bir alana özgü olmadığını, bu becerileri kazanan birininin kolaylıkla bunları yaşamın her alanında kullanılabileceğini savunmaktadırlar. Nitekim bu çalışmada da, Dene-1 grubunun, California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ve Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Yazılı Testi son test toplam puan ortalamasının, eleştirel düşünmenin konu temelli öğretildiği Dene-2 grubunun son test toplam puan ortalamasından daha yüksek çıkması bu yukarıdaki görüşleri ve araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir.

Özellikle beceri temelli programın Dene-1 ve konu temelli programın Dene-2 grubuna uygulanması sırasında araştırmacı tarafından yapılan gözlemlerin de yukarıdaki beceri temelli programı savunan görüş ve araştırma sonuçlarıyla benzerlik gösterdiği saptanmıştır. Uygulama sırasında konu temelli programın uygulandığı Dene-2 grubundaki öğrencilerin beceri temelli programın uygulandığı Dene-1 grubundaki öğrencilere göre dersin konularına daha çok yoğunlaşmış ve eleştirel düşünme becerilerini ikinci plana attığı, Dene-1 grubundaki öğrencilerin ise eleştirel düşünme becerilerine daha çok yoğunlaştığı ve araştırmacı tarafından zaman zaman öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda ve dönem sonunda dersin işlenişine ilişkin görüşleri dikkate alındığında öğrencilerin bu becerileri artık günlük hayatlarında da çeşitli alanlara yönelik kararlar verirken kullanmaya başladıklarını ifade ettikleri saptanmıştır (Bakınız Ek-4'te Dene 1 grubundaki bazı öğrencilerin dersin işlenişine ilişkin görüşlerine).

5.1.2. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Tartışma ve Yorumlar

Aşağıda, araştırmanın üçüncü alt amacı ele alınıp tartışılmış ve yorumlanmıştır.

Araştırmanın üçüncü alt amacı aşağıdaki gibi ifade edilmiştir.

Üçüncü Alt Amaç: Dene-1 gruplarındaki öğrencilerin California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ve Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Yazılı Testi'nden aldıkları puanlar ile akademik başarıları arasında bir ilişki var mıdır?

Araştırmada, deney grubundaki öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi ve düzeyi ile akademik başarıları (dönem sonu ders ortalamaları) arasında ilişki olup olmadığını saptamak için çalışmaya katılan Deney-1 ve Deney-2 grubundaki öğrencilerin son test olarak uygulanan California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ile Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Yazılı Testi'nden aldıkları toplam puanları ile aynı dönemin sonunda ilan edilen ders notlarının 4 üzerinden rakamsal değerinin ortalamaları arasındaki Pearson korelasyon katsayısına bakılmıştır.

Çalışmadan elde edilen bulgular, Deney-1 ve Deney-2 grubundaki öğrencilerin gerek California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği gerekse Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Yazılı Testi'nden aldıkları puanlar ile derslerden aldıkları notlar arasında anlamlı bir korelasyonun olmadığını göstermiştir.

Bu çalışmada, böyle bir bulgu bulunmasına rağmen genel olarak literatür incelendiğinde eleştirel düşünme ile akademik başarı arasında olumlu ve anlamlı bir ilişkinin olduğuna yönelik araştırma ve görüşlere rastlanmıştır.

Kökdemir (2003), “Belirsizlik durumlarında karar verme ve problem çözme” adlı doktora tez çalışmasında üniversite öğrencilerine California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeğini uygulamış ve aynı zamanda öğrencilerin bu ölçekten aldıkları toplam puan ile dönem sonunda derslerden aldıkları geçme notları arasındaki korelasyona bakmıştır. Araştırma sonunda, öğrencilerin eleştirel düşünme puanları ile derslerden aldıkları geçme notları arasında olumlu doğrusal bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. Bir başka deyişle, öğrencilerin eleştirel düşünme puanı yükseldikçe akademik performanslarının da yükseldiği gözlenmiştir.

Yine, Akbıyık (2002) “Eleştirel düşünme eğilimleri ve akademik başarı” adlı yüksek lisans tez çalışmasında, yüksek eleştirel düşünme eğilimlerine sahip öğrencilerle düşük eleştirel düşünme eğilimlerine sahip öğrenciler arasındaki akademik başarı farkını incelemiştir. Araştırma seçkisiz yöntemle belirlenen 71 lise birinci sınıf öğrencisi üzerinde yapılmıştır. Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen “Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği” ile toplanmıştır. Öğrencilerin akademik başarılarının belirlenmesi için ise 2001-2002 öğretim yılı I. Dönem karne notları kullanılmış ve akademik başarı farklarının anlamlı olup olmadığı t testi kullanılarak belirlenmiştir. Araştırma sonunda, yüksek eleştirel düşünme eğilimine sahip öğrencilerin genel

akademik başarılarının, düşük eleştirel düşünme eğilimine sahip öğrencilerin genel akademik başarılarından daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Kaasboll (1998) tarafından Norveçte Oslo Üniversitesi Bilgisayar Bölümü'nde okuyan öğrenciler üzerinde yapılan bir araştırmada, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için onlara bir dönem boyunca eleştirel düşünmeyi içeren ve grup olarak üzerinde çalışabilecekleri proje çalışmaları verilmiştir. Araştırma sonunda, proje çalışmaları verilen gruptaki öğrencilerin eleştirel düşünmenin temelini oluşturan becerileri kazandığı görülmüştür. Ayrıca, bu öğrencilerin derslerdeki akademik başarılarının diğer araştırmaya katılmayan öğrencilerden daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Doney ve Lephardt (1993), üniversitede bir çok bölümden mezun olan öğrencilerin gerek ilerde mesleklerinin gerektirdiği zorlukları göğüsleyebilmeleri, gerekse öğrencilik yıllarında bir çok dersten akademik başarı gösterebilmeleri için öncelikle onlara program içerisinde eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılması gerektiğini belirtmişlerdir. Çünkü, eleştirel düşünme becerilerine sahip öğrencilerin derslerde ve sınavlarda olaylara karşı daha sabit ve ezberci yollar bulma yerine daha farklı çözüm yolları bulabileceklerini ifade etmişlerdir.

Kısaca ilgili literatür tarandığında eleştirel düşünmeyi okullarda önemli hale getiren nedenlerden birisinin de, eleştirel düşünme becerileri ile okul başarısı arasındaki olumlu ilişkinin olduğu söylenebilir. Çünkü, eleştirel düşünmeyi geliştirmek için kullanılan model ne olursa olsun kuramcıların büyük bir çoğunluğu eleştirel düşünmenin öğretilebilecek bir beceri olduğuna inanmakta ve eleştirel düşünme dersi alan öğrencilerin almayanlara göre daha yüksek akademik başarı gösterdiklerini ifade etmektedirler (Chance, 1986; Nickerson, Perkins ve Smith,1985; Sternberg ve Kastor, 1986).

Bu araştırmada ise, yukarıdaki görüşlerden farklı bir sonucun bulunması, bir başka deyişle Deney-1 ve Deney-2 grubundaki öğrencilerin gerek California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği gerekse Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Yazılı Testi'nden aldıkları puanlar ile derslerden aldıkları notlar arasında anlamlı bir korelasyonun bulunamaması derslerde yapılan sınavlarda sorulan soruların düşünmeden ziyade öğrencileri ezbere yönelten sorular olmasından kaynaklanabilir. Çünkü, ezbere dayalı

sınavlarda öğrenciler eleştirel düşünme becerilerine sahip olsalar bile, genellikle öğretmenlerin sorudan istediği tek doğru ve kitaba dayalı bir cevap olduğu için öğrencilerin çoğu zaman soruya yönelik yazdığı yanıtlara puan verilmemektedir. Oysa eleştirel düşünmeyi tanımlayan önemli kavramlardan biri de bağımsız ve özgün düşündür. Eleştirel düşünen birey başkalarının görüş ve düşüncelerini pasif bir şekilde kabul etmez, tam tersi onları analiz ederek bağımsız bir şekilde kendi düşüncesini oluşturur.

Örneğin, Kanada’da Alberta Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi’nde Myrick ve Yonge (2003) tarafından eleştirel düşünmeye yönelik yapılan bir çalışma yukarıdaki düşünceleri destekler niteliktedir. Araştırmada, Hemşirelik Bölümü’nde çalışan öğretmenlerin o bölümde okuyan öğrencilerde eleştirel düşünmeyi geliştirmedeki deneyimlerini belirleme amaçlanmıştır. Araştırma, örneklemini toplam 20 kişi oluşturmuştur. Örnekleme yer alanların 10 ‘u Hemşirelik Bölümü’nde mezun olan ve hemşirelik yapan, 10‘u da Hemşirelik Bölümü’nde öğretmenlik yapan kişilerden oluşmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak görüşme formu kullanılmış ve örnekleme herkele birebir görüşülmüştür. Araştırma sonunda, hem öğretmenlerin hem de mezun olmuş hemşirelik bölümü öğrencilerinin eleştirel düşünmeyi okul ortamında engelleyen faktörler konusunda hem fikir oldukları ortaya çıkmıştır. Öğretmen ve öğrenciler, hemşirelik bölümü programlarının ve öğretmenlerin derslerde kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerinin öğrencilerde eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede yetersiz kaldıklarını ve derslerde öğretmenlerin daha çok ezbere dayalı öğretim yöntemleri ve sınama durumlarını kullandıklarını belirtmişlerdir.

Nitekim Faciona (1998)’ a göre de eleştirel düşünme beceri ve tutumlarına sahip olmayan insanlar, hangi akademik beceriye sahip olurlarsa olsunlar özgün bir şekilde eğitilmiş olmazlar. Paul ve Elder (2001)’ a göre de bir çok eğitim kademesi ve özellikle üniversitedeki derslerin içeriği ancak düşünülerek öğrenilebilir, aksi halde öğrenciler bir çok bilgiyi ezberleme yoluna gitmektedirler. Oysa ezber 21. yüzyıldaki çağdaş eğitim anlayışının kabul etmediği bir durumdur. Bir öğrenci bilgiyi ezberleyerek çok yüksek notlar alarak mezun olabilir, ancak bu durumda kalıcı ve anlamlı bir öğrenme olmadığı için bu öğrencinin çok nitelikli bir kişi olarak mezun olduğu söylenemez .

Wood (1998), eğitim programları aracılığıyla düşünmeyi öğretmenin en önemli amaçlarından birisinin, öğrencileri ders için istekli hale getirmek olduğunu belirtmiştir.

Eğer, öğretmenler, öğrencileri düşünme becerilerinin yaşamın her alanında hayati önem taşıdığına inandırmak istiyorlarsa öğrencilere bu becerileri sınıf ortamında kazandırmak zorundadırlar. Sınıfta öğretmenin sadece geleneksel ders kitabını ve düz anlatım yöntemini kullanması ve sınavları da bu doğrultuda yapması öğrencileri, sorunları ve problemleri analiz etmede pasif hale getirir ve onları dersten soğutur. Bunun için öğretmen derste yorumlama, alternatif görüş araştırma, sorunları ortaya çıkarma, keşfetme, eleştirme, değerlendirme süreçleri üzerinde durmalı ve öğrencileri de bu becerileri geliştirecek ve test edecek süreçlerden geçirmelidir.

5.1.3. Dördüncü Alt Amaca İlişkin Tartışma ve Yorumlar

Aşağıda, araştırmanın dördüncü alt amacı ele alınıp tartışılmış ve yorumlanmıştır.

Araştırmanın dördüncü alt amacı aşağıdaki gibi ifade edilmiştir.

Dördüncü Alt Amaç: California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ile Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Yazılı Test'i arasında bir ilişki var mıdır?

Eleştirel düşünmeye ilişkin eğilimi ölçmeye yönelik olan California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ile daha çok eleştirel düşünme düzeyini (becerilerini) ölçmeye yönelik olan Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Yazılı Testi arasında herhangi bir ilişkinin olup olmadığını tespit etmek için deney grupları ve kontrol grubunun CCTDI ve E-WCTET ön test ve son test puanları arasındaki korelasyona bakılmıştır.

Araştırma sonunda, California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ön test puanları ile Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Yazılı Testi ön test puanları arasında düşük bir ilişkinin olduğu ve bu ilişkinin anlamlı olmadığı ($r=.17$; $p=.12$), California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği son test puanları ile Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Yazılı Testi son test puanları arasında ise orta düzeyde ve anlamlı bir ilişkinin olduğu ($r=.37$, $p=.001$) görülmektedir.

Araştırmada, California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ön test puanları ile Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Yazılı Testi ön test puanları arasında düşük bir ilişkinin bulunması, ön testler uygulandığında deney grupları üzerinde henüz beceri ve konu temelli bir programın uygulanmamasından kaynaklanabilir. Oysa, California Eleştirel

Düşünme Eğilimi Ölçeği son test puanları ile Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Yazılı Testi son test puanları arasında ise orta düzeyde ve anlamlı bir ilişkinin bulunması, literatürdeki araştırma bulgu ve görüşleriyle tutarlılık göstermektedir.

Çünkü genel olarak literatür tarandığında, düşünme alanında çalışan uzmanlar düşünme eğilimleri ile düşünme becerileri arasında bir ilişkinin olduğunu belirtmektedirler. Onlara göre, düşünme eğilimlerinde değişimler meydana gelirse, düşünme becerilerinde ya da yeteneklerinde de değişimler oluşacaktır (Lang, 2005).

Nitekim, Apdullah (1999) Singapurlu öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri üzerine yaptığı araştırmada, eleştirel düşünme eğilimlerinin eleştirel düşünme yetenekleri ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Lang (2005), Singapur’ da okul öncesi öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri üzerine yarı deneysel bir araştırma yapmıştır. Araştırmada, California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ile öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri, Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Yazılı Testi ile eleştirel düşünme düzeyleri bir başka deyişle becerileri ölçüldü. Araştırmada, bir alt amaç olarak California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ile Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Yazılı Testi arasındaki bir ilişki olup olmadığını da bakılmış ve bu iki ölçme aracının ön test ve son test puanları arasında yüksek bir ilişki bulunmuştur (ön test: .55; son test: .54).

Yine Beyer (1987), Eleştirel becerilerinin kazandırılabilmesi için, kişinin öncelikle eleştirel düşünme eğilimlerine ve tutumlarına sahip olması gerektiğini belirterek, eleştirel düşünme eğilimi ile eleştirel düşünme becerileri arasında yakın bir ilişki olduğunu ifade etmiştir. Aynı zamanda, Beyer (1987) eleştirel düşünme eğilimi ve eleştirel düşünmeye yönelik olumlu tutumlara sahip kişilere eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi için uygun bilişsel stratejilerin kazandırılabileceğini vurgulamıştır.

Norris (1992)’ de eleştirel düşünme eğilimlerinin sadece bir istek ya da tercihten ibaret olmadığını vurgulayarak, bireylerin bazı yeteneklerini kullanmak amacıyla ya alışkanlıklar edindiklerini ya da açıkça sahip oldukları yetenekleri kullanmayı düşündüklerini ve tercih ettiklerini ileri sürmektedir. Bir başka deyişle, bir kimsenin eleştirel düşünme eğilimi var ve kendini hazır hissediyorsa eleştirel düşünme yeteneklerini sergileyecek ve eleştirel düşünecektir. Nitekim Norris ve Ennis (1989) eleştirel düşünme yeteneklerine sahip bireylerin aşağıdaki eğilimlere sahip olması gerektiğini belirtmektedir:

1. Olayların nedenlerini araştırırlar
2. Bilgi sahibi olmaya çalışırlar
3. Güvenilir kaynakları kullanır ve onlara dayalı olarak konuşurlar
4. Olaylarla ilgili bütün durumları göz önünde bulundururlar
5. Açık fikirlidirler
6. Kanıt ve nedenler yetersiz kaldığında karar vermezler
7. Sistemli bir şekilde karmaşık bir bütünün bütün parçalarıyla ilgilenirler
8. Başka insanların fikirlerine, duygularına, kültürlerine, bilgi düzeylerine karşı duyarlıdırlar ve onlara saygı duyarlar

5.1.4. Beşinci Alt Amaca İlişkin Tartışma ve Yorumlar

Aşağıda, araştırmanın beşinci alt amacı ele alınıp tartışılmış ve yorumlanmıştır.

Araştırmanın beşinci alt amacı aşağıdaki gibi ifade edilmiştir.

Beşinci Alt Amaç: Deney-1 grubuna Cort1 düşünme programı ve Deney-2 grubuna konu temelli eleştirel düşünme programı uygulanmadan önce ve uygulandıktan sonra öğrencilerin eleştirel düşünme kavramına ilişkin algılarında bir değişim olmuş mudur?

Deney -1 grubuna Cort1 düşünme programı, Deney -2 grubuna da konu temelli eleştirel düşünme programı uygulanmadan önce ve uygulamalar bittikten sonra, “eleştirel düşünme” kavramının ne olduğuna yönelik görüşlerinde bir değişim olup olmadığını belirlemek için ikinci hafta diğer ölçme araçlarıyla beraber uygulanan Kişisel Bilgi Formu’nun sonunda “Eleştirel düşünme kavramından ne anlıyorsunuz?” şeklinde açık uçlu bir soru sorulmuş ve öğrencilerin cevaplarını yazılı olarak ifade etmeleri istenmiştir. Dönemin sonunda 13. hafta deney gruplarına California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ve Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Yazılı Testi son test olarak uygulandıktan sonra öğrencilere tekrar “Eleştirel düşünme” nedir sorusu sorulmuş ve öğrencilerin düşüncelerini yazılı olarak ifade etmeleri istenmiştir.

Deney grubundaki öğrencilerin dönemin başında ve sonunda bu soruya verdikleri yanıtlar irdelenerek ve araştırmacının süreç boyunca elde ettiği gözlemlere dayalı olarak aşağıda tartışma ve yorumlar yapılmıştır.

Genel olarak deney gruplarındaki öğrencilere dönemin başında herhangi bir uygulama yapılmadan “Eleştirel düşünme kavramından ne anlıyorsunuz?” sorusuna verdikleri yanıtlar ve buna dayalı bulgular incelendiğinde gerek Cort1 düşünme programının uygulandığı Deney-1 grubundaki, gerekse konu temelli eleştirel düşünme programının uygulandığı Deney-2 grubundaki öğrencilerin eleştirel düşünme kavramını genellikle “olayları sorgulama, olaylara daha geniş ve farklı bakış açıları ile bakabilme, farklı fikirlere açık olma” olarak algıladıkları görülmüştür. Bir başka deyişle Deney-1 ve Deney-2 grubundaki öğrencilerin eleştirel düşünme kavramı anlayışlarının benzer olduğu söylenebilir.

Oysa, dönemin sonunda uygulamalar bittikten sonra deney grubundaki öğrencilere tekrar “eleştirel düşünme kavramından ne anlıyorsunuz?” sorusu sorulduğunda Deney-1 grubundaki öğrencilerin yanıtları incelendiğinde, öğrencilerin uygulamadan önce eleştirel düşünme kavramını daha dar bir kapsamda ele alıp bir iki cümle ile bu kavramı özetleme yoluna giderken uygulama sonrasında ise bu kavramı daha geniş boyutları ile ve bilimsel bir yaklaşımla ele aldıkları, ayrıca bu gruptaki öğrencilerin özellikle Cort1 düşünme programındaki becerileri de içerecek şekilde eleştirel düşünme kavramını açıkladıkları saptanmıştır.

Bu sonuçtan yola çıkarak, uygulama sonrasında Deney-1 grubundaki öğrencilerin eleştirel düşünme kavramına yönelik algılarında olumlu yönde değişikliklerin olduğu söylenebilir. Bunun nedeni de bu gruptaki öğrencilere beceri temelli eleştirel düşünme programının uygulanması bir başka deyişle eleştirel düşünmenin ayrı bir ders olarak öğrencilere sunulmasından kaynaklanabilir. Çünkü, uygulama sırasında araştırmacı tarafından öncelikle bu gruptaki öğrencilere 3 haftada 2’şer saat olmak üzere toplam 6 saat eleştirel düşünme ve eleştirel düşünme becerilerinin ne olduğuna yönelik bir eğitim verilmiş ve bu eğitimden sonra da 10 hafta boyunca her hafta bir etkinliğe yer verecek şekilde Edward De Bono’nun düşünme programındaki etkinlikler öğrencilerle beraber işlenmiştir. Dolayısıyla öğrenciler bu beceri temelli programın uygulandığı eleştirel düşünme dersinde tamamen “eleştirel düşünme kavramı ve bu kavramla ilgili becerilere” yoğunlaştığı için bu kavrama yönelik algılarında değişiklikler oluştuğu söylenebilir.

Bu alt amaca yönelik bulgudan yola çıkarak, eleştirel düşünmenin beceri temelli olarak öğretilmesinin öğrencilerde bu kavramın daha ayrıntılı ve iyi yerleşmesine aynı zamanda kalıcı olmasına yol açtığı saptandığı belirtilebilir. Nitekim bu bulgu, beceri temelli eleştirel düşünme öğretimini savunan bir çok uzmanın görüşleriyle de tutarlılık

göstermektedir. Çünkü, bu uzmanlara göre eleştirel düşünme özel bir ders şeklinde bir başka deyişle beceri temelli verilmelidir. Eğer eleştirel düşünme konu temelli bir başka deyişle dersler içinde yayılarak verilirse, derslerde özellikle konular üzerinde yoğunlaşılacağı için, eleştirel düşünme becerileri göz ardı edilecek ve öğrencilerde bu tür becerilerin gelişmesi sınırlandırılmış olacaktır (Lipman, 1988; Ennis, 1991;Beyer, 1991).

Dönemin sonunda uygulamalar bittikten sonra konu temelli programın uygulandığı Dene-2 grubundaki öğrencilere tekrar “eleştirel düşünme kavramından ne anlıyorsunuz?” sorusu sorulduğunda ve bu gruptaki öğrencilerin yanıtları incelendiğinde, öğrencilerin uygulamadan sonra da eleştirel düşünmeyi genel olarak uygulama yapılmadan önceki şekilde algıladıkları bir başka deyişle eleştirel düşünmeye yönelik algılarında çok fazla değişiklik olmadığı saptanmıştır. Bu durumun da, konu temelli programın uygulandığı Dene-2 grubundaki öğrencilerin ders sırasında eleştirel düşünme becerilerinden ziyade daha çok dersin konularına yoğunlaşmasından kaynaklandığı söylenilebilir. Çünkü, özellikle uygulama sırasında araştırmacının gözlemlerine dayalı olarak, konu temelli programın uygulandığı sınıfta her hafta ders konularından birisi işlenirken her ne kadar eleştirel düşünme becerileri doğrultusunda (soru sorma, kitaptaki konuları eleştirme, özetleme vb.) ders işlenmeye çalışılmışsa da genellikle öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinden çok konuların içeriğine daha çok yoğunlaştığı, eleştirel düşünme becerilerini daha çok ikinci plana attığı gözlenmiştir.

Öğrencilerin daha çok konulara yoğunlaşması, ezberci eğitime alışık olmalarından ve konuları gerçek anlamda öğrenme ve olaylara eleştirel bakış açısı bakma düşüncesinden çok onların sadece ders geçme anlayışına sahip olmasından kaynaklandığı düşünülebilir. Her ne kadar araştırmacı tarafından dönemin başında öğrencilerin derse katılması, ders konularını ve arkadaşlarının fikirlerini eleştirmesi ve farklı bakış açıları geliştirmeleri gerektiği ve bu yaptıkları etkinlikler doğrultusunda da vize notlarının belirleneceği söylenip demokratik bir sınıf ortamı yaratılmaya çalışılmış olsa da, genellikle eğitim sistemimiz ezberci, öğretmen ve konu merkezli olduğu için öğrencilerin dersi geçmek için özellikle uygulamanın başladığı ilk derslerde ders konularını ve arkadaşlarının düşüncelerini eleştirmekten, kendi fikirlerini ifade etmekten çekindikleri ve otoriteye boyun eğme davranışları gösterdikleri gözlenmiştir.

5.1.5. Altıncı Alt Amaca İlişkin Tartışma ve Yorumlar

Aşağıda, araştırmanın altıncı alt amacı ele alınıp tartışılmış ve yorumlanmıştır.

Araştırmanın altıncı alt amacı aşağıdaki gibi ifade edilmiştir.

Altıncı Alt Amaç: Deney-1 ve Deney-2 gruplarının dersin işlenişine ilişkin görüşleri nelerdir?

Deney grubundaki öğrencilere, uygulamalar bittikten sonra 13. haftada ölçme araçları uygulandıktan sonra ayrıca öğrencilerin bir kağıda “dersin işlenmesine yönelik görüşlerini” yazılı olarak ifade etmeleri istenmiştir.

Deney-1 ve Deney-2 grubundaki öğrencilerin bu soruya verdikleri yanıtlar irdelenerek ve araştırmacının süreç boyunca elde ettiği gözlemlere dayalı olarak aşağıda tartışma ve yorumlar yapılmıştır.

Düşünme Eğitimi dersinde, beceri temelli programın uygulandığı Deney-1 grubundaki öğrencilerin dersin işlenmesine ilişkin görüşleri incelendiğinde öğrencilerin genel olarak derste yapılan eleştirel düşünme etkinliklerine, dersin işlenmesi sırasında sınıf içerisinde dersin hocasının davranışlarına karşı olumlu tutum içinde oldukları, bir başka deyişle bu dersten zevk aldıkları ve memnun oldukları söylenebilir. Nitekim araştırmacı da dersi işlerken öğrencilerin Cort1 düşünme etkinliklerinin uygulanmaya başlandığı ilk dersten itibaren derslere zevkle katıldıkları, sınıf içerisinde verilen görevleri yerine getirdikleri ve hatta dersler ilerledikçe etkinliklere yönelik daha yaratıcı ve günlük hayatla ilgili örnekler verdikleri ve aralarında eleştirel düşünme etkinliklerini içerecek espiriler yapmaya başladıklarını gözlemlemiştir.

Öğrencilerin, bu dersten zevk almaları dersin diğer derslerden farklı olması, öğrencilerin kendilerini ve fikirlerini bu derste rahat bir şekilde ifade etmeleri ve yaratıcı fikirler üretmelerinden kaynaklanabilir. Ayrıca, bu gruptaki öğrencilerin bu soruya verdiği yanıtlar incelendiğinde hemen hemen tüm öğrenciler bu dersin ve bu derste kazandırılmaya çalışılan eleştirel düşünme becerilerinin tüm öğretmen ve öğretmen adaylarına ve hatta diğer fakültelerdeki öğrencilere de kazandırılması gerektiğini belirtmişlerdir.

Çünkü, onlar bu derste verilen eleştirel düşünme becerilerinin aynı zamanda günlük yaşamda da insanlarla iletişimde bulunurken, yaşamla ilgili önemli kararlar alırken önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Nitekim, araştırmacı tarafından öğrencilerle zaman zaman yapılan sohbetlerde de öğrenciler “Düşünme Eğitimi” Dersi’nin seçmeli

ders olarak değil de zorunlu bir ders olarak ve dördüncü sınıfta değil daha alt sınıflarda verilmesi gerektiğini vurgulamışlardır.

Ayrıca, öğrenciler son sınıfta KPSS'ye hazırlandıklarını ve öğretmenliğe atanma ve gelecek kaygısı yaşadıklarını belirtip, daha alt sınıflarda böyle bir dersin verilmesinin onların hayata ve mesleğe yönelik önemli kararlar almasında daha etkili ve önemli olabileceğini ifade etmişlerdir. Ancak, yine de öğrenciler Düşünme Eğitimi dersinde öğrendikleri eleştirel düşünme becerilerini günlük hayatta kullanmaya başladıklarını ve çevresindeki diğer insanlara da bu becerileri günlük hayatta kullanma konusunda bilinçlendirdiklerini belirtmişlerdir. Kısaca, Deney-1 grubundaki öğrencilerin hemen hemen hepsinin dersi sevdiğini ve bu derste öğrendiklerini gerek günlük yaşamda gerekse öğretmen olduklarında uygulamaya dönüştürebilecekleri söylenilebilir. Bir başka deyişle beceri temelli programın eleştirel düşünme eğilimleri ve becerilerini öğrencilere kazandırmada etkili olduğu söylenebilir.

Sosyal Bilgiler Öğretimi dersinde, konu temelli programın uygulandığı Deney-2 grubundaki öğrencilerin dersin işlenmesine ilişkin görüşleri incelendiğinde ve araştırmacı tarafından sınıf içinde yapılan gözlemler dikkate alındığında öğrencilerin çoğunluğunun başlangıçta derse her hafta hazırlıklı gelmek, okuduklarını ve arkadaşlarının anlattıklarını eleştirme, soru-sorma vb. konularda aktif olma gibi uygulamaların kendilerine fazla sorumluluk yüklemesinden dolayı tedirgin oldukları, ancak zamanla bu sorumluluklar sayesinde konuyu daha iyi ve ezberden uzak bir ortamda öğrendiklerini gördükleri zaman dersin işlenmesine ilişkin olumlu tutum içerisine girdikleri söylenebilir.

Öğrencilerin, başlangıçta dersin işlenmesine ilişkin olumsuz düşüncelere sahip olmaları, onların derslerde ezberci bir öğretim ortamına alışık olmalarından kaynaklanabilir. Nitekim öğrencilerle zaman zaman dersin işlenmesine yönelik yapılan sohbetlerde öğrenciler diğer derslerde genellikle konuların ya dersin hocası tarafından anlatıldığını kendilerinin pasif olduğunu ya da bazı derslerde kendilerinin dersi anlattığını ancak dersi anlatırken genellikle konuların kitaptan olduğu gibi ezberlendiğini, farklı kaynakların taranmadığını ve konular üzerinde eleştirel bakış açısı geliştirme ve tartışma gibi uygulamaların yapılmadığını bu açıdan bu dersin işlenmesinin diğer derslerden farklı olduğunu ifade etmişlerdir. Ancak, zamanla öğrenciler dersin işlenmesinde izlenen süreçten memnun kaldıklarını, dersin onları her hafta işlenecek konuyla ilgili kaynak taramaya, bu kaynaklardaki bilgiyi özetlemeye,

düşünmeye, soru sormaya, eleştirmeye ve farklı bakış açılarını gözden geçirmeye yönelttiğini bu durumun da onların konuları tam ve kalıcı olarak öğrenmesini sağladığını belirtmişlerdir.

Ayrıca öğrenciler, diğer derslerdeki konu sayısının fazla olduğunu, bunun için de konuları tam olarak öğrenemediklerini, ezberleme yoluna gittiklerini söylemiş ve bu derste konu sayısının az olmasının da dersin daha iyi, rahat ve demokratik bir ortamda tartışılarak işlenmesine yol açtığını vurgulamışlardır. Araştırmacı tarafından dersin işlenmesine yönelik süreç içerisinde yapılan gözlemler de yukarıdaki öğrenci görüşlerini doğrular niteliktedir. Araştırmacı tarafından ilk derslerde öğrencilerin derse hazırlıklı gelme, soru sorma, konulara eleştirel bakış açısı geliştirme, farklı fikirleri dinleme konusunda biraz zorlandıkları, ancak zamanla süreç içerisinde dersin işlenmesinden zevk aldıkları, özellikle eleştirel, yaratıcı düşündükleri ve üst düzeyde soru sorma becerileri kazandıkları, dersin sonunda konuyu özetledikleri, birbirlerinin fikirlerini dinlediklerini ve saygı duyduklarını gözlemlemiştir.

Özetle, Deney-2 grubundaki öğrencilerin hemen hemen hepsinin başlangıçta, dersin onlara fazla sorumluluk yüklemesinden dolayı, dersin işleniş yönteminden biraz rahatsız oldukları, ancak ilerleyen zaman diliminde, grup olarak konuları kendileri araştırdıkları, özetledikleri, eleştirdikleri ve sınıf içinde tartıştıkları için konuları daha iyi ve kalıcı bir şekilde öğrendiklerini anladıklarında dersin işlenişine karşı olumlu düşüncelere sahip oldukları ve dönemin sonunda bir takım eleştirel düşünme becerilerini kazandıkları görülmüştür. Bir başka deyişle konu temelli programın eleştirel düşünme becerilerini öğrencilere kazandırmada etkili olduğu söylenebilir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara ve yorumlarına dayalı olarak ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlara yönelik önerilere, araştırmanın amaçları doğrultusunda yer verilmiştir.

6.1 . Sonuçlar

Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar araştırmanın alt amaçları doğrultusunda aşağıda verilmiştir.

1. Edward De Bono'nun beceri temelli Cort1 düşünme programı uygulanan birinci deney grubu, konu temelli eleştirel düşünme programı uygulanan ikinci deney grubu ve kontrol grubunun California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (CCTDI) ön test puanları kontrol edildiğinde son test puanları açısından;

- a) Deney grupları ve kontrol grubu arasında deney grupları lehine anlamlı bir fark bulunmuştur
- b) Deney grupları arasında, Deney-1 grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur

2. Edward De Bono'nun beceri temelli Cort1 düşünme programı uygulanan birinci deney grubu, konu temelli eleştirel düşünme programı uygulanan ikinci deney grubu ve kontrol grubunun Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Yazılı Testi (E-WCTET) ön test puanları kontrol edildiğinde son test puanları açısından;

- a) Deney grupları ve kontrol grubu arasında deney grupları lehine anlamlı bir fark bulunmuştur
- b) Deney grupları arasında, Deney -1 grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur

3. Deney gruplarındaki öğrencilerin California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ve Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Yazılı Testi'nden aldıkları puanlar ile akademik başarıları arasında bir ilişki bulunamamıştır.

4. California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ile Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Yazılı Testi ön test puanları arasında düşük ve anlamlı olmayan bir ilişki bulunurken, son test puanları arasında orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

5. Araştırmanın alt amaçlarından birisi de Deney-1 grubuna Cort1 düşünme programı ve Deney-2 grubuna konu temelli eleştirel düşünme programı uygulanmadan önce ve uygulandıktan sonra öğrencilerin eleştirel düşünme kavramına ilişkin algılarında bir değişim olmuş mudur? şeklinde ifade edilmiştir. Araştırma sonunda, Deney-1 grubundaki öğrencilerin uygulamadan önce eleştirel düşünmeyi daha dar bir kapsamda ele alırken, uygulama sonrasında bu kavramı daha geniş ve farklı boyutları ile ayrıca, daha bilimsel bir yaklaşımla ele aldıkları görülmüştür. Aynı zamanda bu gruptaki öğrencilerin özellikle Cort1 düşünme programındaki becerileri de içerecek şekilde eleştirel düşünme kavramını açıkladıkları saptanmıştır. Konu temelli programın uygulandığı Deney-2 grubundaki öğrencilerin ise, uygulamadan sonra da eleştirel düşünmeyi genel olarak uygulama yapılmadan önceki şekilde algıladıkları bir başka deyişle eleştirel düşünme kavramına ilişkin algılarında çok fazla bir değişiklik olmadığı görülmüştür.

6. Araştırmanın sonucu ve altıncı alt amacı ise “ Deney-1 ve Deney-2 gruplarının dersin işlenişine ilişkin görüşleri nelerdir? şeklinde ifade edilmiştir. Araştırma sonunda, Cort1 düşünme programının uygulandığı Deney-1 grubundaki öğrencilerin genel olarak derste yapılan eleştirel düşünme etkinliklerine karşı olumlu düşüncelere sahip oldukları, bu derste kazandırılmaya çalışılan eleştirel düşünme becerilerinin tüm öğretmenlere kazandırılması gerektiği ve bu becerilerin aynı zamanda günlük yaşamda da önemli olduğu konusunda ortak bir fikre sahip oldukları saptanmıştır. Konu temelli eleştirel düşünme programının uygulandığı Deney-2 grubundaki öğrencilerin ise hemen hemen hepsinin başlangıçta, kendilerine dersle ilgili fazla sorumluluk yüklenmesinden dolayı dersin işleniş yönteminden çok memnun olmadıkları ancak, zamanla bu sorumluluklar sayesinde konuyu daha iyi ve ezberden uzak bir öğretim ortamında öğrendiklerini gördükleri zaman dersin işlenişine yönelik olumlu düşünceler içerisine girdikleri, derse aktif olarak ve zevk alarak katıldıkları görülmüştür.

6.2. Öneriler

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve düzeyine, Edward De Bono'nun beceri temelli Cort1 düşünme programı ve Sosyal Bilgiler Öğretimi dersinde konu temelli bir yaklaşımla öğretilen eleştirel düşünme programının etkisini araştırmak amacıyla yapılan araştırmanın sonuçları doğrultusunda getirilen öneriler, uygulamaya yönelik ve yapılacak olan araştırmalara yönelik öneriler olmak üzere ayrı iki başlık halinde aşağıda verilmiştir:

6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Edward De Bono'nun beceri temelli Cort1 düşünme programı uygulanan birinci deney grubu ve konu temelli eleştirel düşünme programı uygulanan ikinci deney grubunun California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (CCTDI) ve Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Yazılı Testi (E-WCTET) son test puanları kontrol grubundaki öğrencilere göre yükselmiştir. Aynı zamanda Deney-1 ve Deney-2 grubundaki öğrencilerin dersin işlenişine ilişkin olumlu düşünceleri göz önüne alındığında, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve düzeylerini (becerilerini) arttırmak için eğitim fakültelerinde eleştirel düşünme hem konu hem de beceri temelli öğretileridir.

Ancak, Edward De Bono'nun beceri temelli Cort1 düşünme programı uygulanan birinci deney grubunun, konu temelli eleştirel düşünme programı uygulanan ikinci deney grubundan, California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (CCTDI) ve Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Yazılı Testi (E-WCTET) son test puanlarının yüksek çıkması, aynı zamanda uygulamalar bittikten sonra bu gruptaki öğrencilerin eleştirel düşünme kavramına yönelik algılarında olumlu yönde değişikliklerin olması, eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarına eleştirel düşünme becerilerinin öncelikle beceri temelli bir başka deyişle ayrı bir ders halinde öğretilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Yukarıdaki açıklamalar doğrultusunda, eleştirel düşünme becerilerini tam ve kalıcı olarak öğretmen adaylarına kazandırabilmek için bu beceriler hem ayrı dersler olarak hem de farklı dersler içerisinde yayılarak verilebilir.

2. Öğretmen adaylarına eleştirel düşünmenin gerek beceri gerekse konu temelli olarak öğretilmesi için, eğitim fakültelerinde ders veren öğretim elemanlarının öncelikle eleştirel düşünme becerilerine sahip olması gerekmektedir. Çünkü, gerek Deney-1 gerekse Deney-2 grubundaki öğrencilerle yapılan sohbet niteliğindeki görüşmelerde, derslerde genellikle öğretim elemanlarının ezbere yönelik bir öğretim ortamı yarattığını ve sınavlarda da eleştirel bakış açısından çok ezbere dayalı sorular sorduklarını ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda, eğitim fakültelerindeki öğretim elemanlarına hizmetiçi eğitim yoluyla eleştirel düşünme becerileri ve bu becerileri öğrencilere nasıl kazandırabileceklerine yönelik seminerler ve konferanslar düzenlenebilir. Ayrıca üniversiteyi kazanan öğrenciler, ezberci bir eğitimden geldikleri için, bir süre sonra bilgiyi ezberlemeyi alışkanlık haline getirmekte ve üniversitede de okuduğu bölümde ezberci öğrenmeyi devam ettirmek istemektedir. Bunun için, eleştirel düşünmenin daha alt kademelerde öğrencilere kazandırılması ve üniversiteye geldiğinde öğrencilerin daha eleştirel bir bakış açısı geliştirmiş olması için, ilköğretim ve orta öğretimdeki gerek sınıf gerekse branş öğretmenlerine de hizmet içi eğitim yoluyla eleştirel düşünme becerilerine yönelik seminerler verilebilir.

Aynı zamanda İlköğretim ve orta öğretimdeki, öğretim programları ve ders programlarının “amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci, ölçme ve değerlendirme” boyutları eleştirel düşünme becerilerini içerecek şekilde düzenlenebilir.

3. Eleştirel düşünmenin konu temelli olarak öğretildiği Deney-2 grubundaki öğrencilerin “dersin işlenişine ilişkin görüşleri” incelendiğinde öğrenciler dersteki konu sayısının az olmasının konuları daha iyi ve kalıcı öğrenmelerini sağladığını, ancak konu sayısı fazla olduğunda genellikle derslerden sıkıldıklarını ve konuları tartışma, eleştirme, yerine ezberleme yoluna gittiklerini ifade etmişlerdir. Bu sonuçtan yola çıkarak, eleştirel düşünmenin konu temelli olarak öğretilmesi için eğitim fakültelerinde okutulan derslerdeki konu sayısının azaltılması gerektiği söylenebilir.

4. Eğitim fakültelerindeki öğretmen adaylarına eleştirel düşünme becerileri sadece dersler aracılığıyla değil, eleştirel düşünmeyi geliştirmeye yönelik çeşitli sosyal ve kültürel etkinliklerle de kazandırılabilir. Yurt dışında bir çok üniversitede olduğu gibi ülkemizde de üniversitelerde öğrencilere eleştirel düşünme becerilerini kazandırmayı amaçlayan “Eleştirel Düşünme Kulüpleri” adı altında çeşitli kulüpler kurulabilir, aynı zamanda öğrencilerin katılımı ile gerçekleşen çeşitli eleştirel düşünmeye dayalı tartışma etkinlikleri düzenlenebilir.

5. Bu çalışmada, beceri temelli Cort1 düşünme programı, Deney-1 grubunu oluşturan Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı dördüncü sınıf öğrencilerine seçmeli bir ders olan “Düşünme Eğitimi” dersinde uygulanmıştır. Araştırma, sırasında Deney-1 grubundaki öğrenciler “Düşünme Eğitimi” dersinin seçmeli değil zorunlu bir ders olması ve dördüncü sınıfta değil daha alt sınıflarda verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğrencilerden gelen bu dönütler sonucunda, eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarına eleştirel düşünme becerilerini kazandıracak beceri temelli dersler seçmeli değil zorunlu olmalı ve bu derslerden özellikle öğrencilerin daha iyi verim alabilmeleri için bu dersler son sınıfta değil daha alt sınıflarda programa konulmalıdır.

6. Ayrıca, Deney-1 ve Deney-2 grubundaki öğrencilerle yapılan sohbet niteliğindeki görüşmelerde öğrenciler gerek üniversitedeki gerekse geldikleri diğer alt eğitim kademelerindeki öğretmenler tarafından yapılan sınavların ve ülke genelinde yapılan standart sınavlardaki soruların öğrencileri daha çok ezbere yönelttiklerini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda, öğrencilere eğitim kademelerinde (ilköğretim, ortaöğretim, üniversite) eleştirel düşünme becerilerini kazandırabilmek için, bu eğitim kademelerinde yapılan sınavların ve ülke genelinde yapılan standart sınavların bilgi düzeyi gibi alt davranışları ölçme yerine eleştirel düşünme becerilerini içerecek kavrama, uygulama, analiz, sentez, değerlendirme gibi üst düzeydeki davranışları ölçmeye yönelik hazırlanması gerekmektedir.

6.2.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Bu çalışmada, beceri temelli program olarak Edward De Bono'nun düşünme programı, konu temelli program olarak da Paul, Binker, Jensen ve Krelau'nun bilişsel ve duyuşsal eleştirel düşünme stratejileri kullanılmıştır. Diğer beceri ve konu temelli programlar kullanılarak aynı çalışma tekrarlanabilir.

2. Bu araştırmada, ölçme aracı olarak California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ve Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Yazılı Testi kullanılmıştır. Aynı araştırma farklı eleştirel düşünme ölçme araçları kullanılarak tekrarlanabilir.

3. Bu çalışma üniversitedeki öğretmen adayları üzerinde yapılmıştır. Üniversitedeki diğer fakültelerde okuyan öğrencilere eleştirel düşünme becerilerini kazandırmada beceri temelli mi yoksa konu temelli mi eleştirel düşünme programının

etkili olduğu yine deneysel bir çalışma ile saptanabilir.

4. Araştırmanın rneklem grubunu üniversitedeki öğrenciler oluşturmuştur. Fakat aynı çalışma, ilköğretim ve ortaöğretimdeki öğrenciler üzerinde de yapılabilir.

5. Ülkemizde eleştirel düşünmeye yönelik araştırmalar ve lme araçları az olduğundan bu alana yönelik araştırmalar daha çok yapılabilir ve lme araçları geliştirilebilir. Ya da yurt dışındaki eleştirel düşünme lme araçlarını uyarlamaya yönelik çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Apdullah, K. (1999). "Critical Thinking Dispositions of Malay Singaporean Students", In A.S.C. Chang, S. Gopinathan& W.K.Ho (Ed). *Growing Up in Singapore*, Singapore: Prentice Hall.
- Akbaşı, S. (2000). "İlköğretim II. Kademe 7. ve 8. Sınıf Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Ders Kitaplarının Değerlendirilmesi". *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya
- Akbıyık, C.(2002). "Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Akademik Başarı", *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Akınoğlu, O. (2001). "Eleştirel Düşünme Becerilerini Temel Alan Fen Bilgisi Öğretiminin Öğrenme Ürünlerine Etkisi". *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Akkurt, D. (2001). "Düşünme ve Yaratıcılık", İnternet:<http://www.ak-kurt.com/dy.html>. (2002)
- Andrew, S.F.(2000). "Critical Thinking İn South Dakota Public Schools Grades 3,4,And 5:The Influence of Teachers", *Behaviors, Perceptions and Attitudes*, s.61,ss. 888
- Ann, F.M. (2000). "Critical Thinking 101: The Basics of Evaluating Information". *Knowledoe Quest*, s.29,ss.13-20
- Atabek,S.,Gençoğlu,S. (1998). *Mantık*. Ankara: Cem Web Ofset Ltd.Şti.
- Ataman, A. (1993). "Yaratıcı Okul, Öğretmen, Öğrenci". Ayşegül Ataman (Ed.) *Yaratıcılık ve Eğitim. XVII. Eğitim Toplantısı*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları No:17
- Aras, H. (2000). "Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Dersinde Öğrencilere İnsan Hakları İle İlgili Tutumların Kazandırılması". *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Ashton, P. (1988). "Teaching Higher-Order Thinking And Content: An Essential Ingredient İn Teacher Preparation." Gainesville, FL: University of Florida.
- Aşkar,P. (1999). "Çocuklarımıza Bilgiyi Nasıl Aktarmalı?". *Cumhuriyet Bilim ve Teknik Dergisi, Ağustos, c. 645,ss.5.*
- Audrey, O. (1998). "European Citizenship And Study Abroad: Student Teachers Experiences And İdentities". *Cambridge Journal of Education, Mar98, c.28, s.1.ss.20-77.*
- Bacanlı, H.(1999).*Eğitim Psikolojisi.* İstanbul: Kurtiş Matbaacılık.
- Banks,C.,McCarthy, J. ve Rasool, J. (1993). *Critical Thinking-Reading and Writing in a Diverse World.* California: Wadsworth Publishing Company
- Barth, J.L.; Demirtaş, A. (1997). *İlköğretimde Sosyal Bilgiler Öğretimi.* Ankara: YÖK Yayınları.
- Barrt, Karen L. (1996). "Öğrenme Engelli Öğrencilerde Eleştirel Düşünme Becerilerini Geliştirme: Öğretici Programı" (Çeviren:Yücel Kayabaşı).*Yaşadıkça Eğitim Dergisi, 45,ss.19-22.*
- Bayram, A. (1998). "İlköğretim İkinci Kademe Vatandaşlık Ve İnsan Hakları Eğitimi Dersinin Hedefleri Konusundaki Öğrenci, Öğretmen Ve Velilerin Beklentileri". *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.* İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Beyer, B. (1991). *Teaching Thinking Skills: A Handbook for Elementary School Teachers.* Boston, USA, Allyn and Bacon, 1991.
- Beyer, B. (1987). *Practical Strategies for the Teaching of Thinking.* Boston: Allyn and Bacon, INC.
- Boostrom,R. (1992). *Devoloping Creative and Critical Thinking –An Integrated Approach.* Illinois: National of NTC Publishing Groub.
- Branson, M.S. (2001). "Educating for İnformed, Effective, and Responsible Citizenship". İnternet: <http://www.civicteaching/Branson NCSS2001.html>. (2002).

Branson, M.S. (1999a). "Globalization and its Implications for Civic Education". internet: http://civiced.org/papers_oct99_branson.html.(2002).

Branson, M.S. (1999b). "Making the Case for Civic Education: Where We Stand At The End Of The 20th Century". İnternet:<http://www.civiced.org/articles-mb-june99.html>. (2002).

Branson, M.S. (1999c). "Project Citizen: An Introduction", Center for Civic Education. İnternet: <http://www.civiced.org/articles-branson99.html>. (2002).

Branson, M.S. (1998). "The Role of Civic Education: A Forthcoming Education Policy Task Force Position Paper from The Communitarian Network". İnternet: <http://www.civiced.org/articles-role.html>. (2002).

Bulurman,B. (2002). "Enformasyon Toplumu ve Eğitim". İnternet: <http://www.işguc.org/banu1.html>. (2002).

Büyükkaragöz, S.; Çivi.C. (1999). *Genel Öğretim Metodları*, (10. Baskı). İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.

Center For Civic Education (1994). "What Does Research on Political Attitudes and Behavior Tell Us About Need for Improving Education for Cracy" İnternet: <http://www.civiced.org/attitudes.html>,(2002).

Chaim-Ben, D.; Ron, S.; Zoller, U.(2000). "The Disposition of Eleventh-Grade Science Students Toward Critical Thinking". *Journal of Science Education and Technology*, c.9, s.2.

Chambers, J. (1988). "Teaching Thinking Throuhout the Curriculum Where Else?" *Educational Leardership*, s.45, ss.4-6.

Chance, P. (1986). "Introduction: The Thinking Movement" *Thinking in the Classroom: A Survey of Programs*. P.Chance & R.S. Brandt (Ed). New York: Teachers College Press.

Chris, W. (1999). "Making Good Citizens: The Social and Political Attitudes of PGCE Students", *Oxford Review of Education*, c.25,s.2,ss.14-217.

Coşkun D.S.(2001). “Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeyleri” *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Cüceloğlu, D. (1994). *İyi Düşün Doğru Karar Ver*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Çıkrıkçı-Demirtaşlı, N. (1996). “Eleştirel Düşünme: Bir Ölçme Aracı Bir Araştırma”, *III. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi*. Çukurova Üniversitesi, Adana, ss.208-216

Dam, G.; Volman, M. (2004). “Critical Thinking as a Citizenship Competence: Teaching Strategies”, *Learning and Instruction*. c.14, ss.359-379

David, S. (1997). “School Rule-Making And Citizenship Education”, *Education Digest*. c.63,s.3,ss.1-5

De Bono, E. (2002). *Cort Thinking Lessons CD*. Cavendish Information Product Ltd. 10 Cavendish Road, Oxford OX27TW, Uk.

De Bono, E. (1997). *Altı Şapkalı Düşünme Tekniği*. (Çeviren: E. Tuzcular). İstanbul: Remzi Kitabevi A.Ş.

Demirci, C. (2002). “Eleştirel Düşünme”, İnternet: <http://www.epo.hacettepe.edu.tr/eleman/yayinlar/elestirel-dusunme.doc>. (2002).

Demirel, Ö. (1999). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. (2. Baskı). Ankara: Önder Matbaacılık.

Demirel, Ö. (1993). “Yaratıcılık (Temel Kavramlar ve Kuramlar)”, Ayşegül Ataman (Ed). *Yaratıcılık ve Eğitim XVII. Eğitim Toplantısı*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları No:17, ss.9

Dewey, J. (1996). *Demokrasi ve Eğitim*. (Çeviren: M.S. Otaman). İstanbul: Uygun Basın ve Tic.Ltd.Şti.

Doğan, E. (2002). “Eğitimde Küreselleşme”. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*. s.6,ss.89-95

Doğan, İ. (2001). *Modern Toplumda Vatandaşlık Demokrasi ve İnsan Hakları* (2. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık

- Doğan, İ. (1999). “Küresel Değerler ve Eğitimi Türkiye Örneği”. *21. Yüzyılın Eşinde Türk Eğitim Sistemi Ulusal Sempozyumu*. Ankara: Öğretmen Hüseyin Hüsnü Tekişik Eğitim Araştırma-Geliştirme Merkezi.
- Doğanay, A. (2001). “Yaratıcı Öğrenme.” Ali şimşek (Ed.). *Sınıfta Demokrasi*. (2. Baskı). Ankara: Eğitim Sen Yayınları, ss. 172
- Doğanay,A. (Tarihsiz). “Ailede Çocuğun Düşünme Becerileri Geliştirmesine Yardımcı Olma”. *Ana-Baba Okulu*.Adana Büyükşehir Belediyesi,ss.88-103
- Doney, L.D.; Lephardt, N.E. (1993). “Developing Critical Thinking Skills in Accounting Students”, *Journal of Education for Business*. c.68, s.5, ss.297
- Dickson, J. (1998). “How and Why Has Civics Education Developed to its Current Situation”. İnternet: http://www.civicteaching/how_and_why_civic_education.html. (2002).
- Duchscher, E.J. (1999). “Catching the Wave: Understanding the Concept of Critical Thinking”, *Journal of Advanced Nursing*, c.29, s.3, ss.577-583.
- Duerr, K. (2000). “Democracy and the New Millennium”. İnternet: <http://www.civiced.org/germen-conferance2000-duerr.html>.(2002).
- Ennis, R.H. (1991). “Goals for a Critical Thinking Curriculum” In A Costa (Ed.). *Developing Minds* (Vol.1). Alexandria: Virginia. ASCD.
- Erden,M.(1998). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Ertürk, S. (1986). *Türkiye’de Bazı Eğitim Sorunları Üzerine Düşünceler*. Ankara: Yelkentepe Yayınları 9.
- Facione, P. A.; Facione, N. C., ve Giancarlo, C.A.F. (1998). *The California Critical Thinking Dispositions Inventory*. California: Academic Pres.
- Facione, P. A. (1998). “Critical Thinking: What it is and Why it Counts”. İnternet: <http://www.insightassessment.com/pdf> (2004).
- Facione, N. C. ve Facione, P. A. (1996). Externalizing the critical thinking inknowledge development and clinical judgment. *Nursing Outlook*,s. 44, ss.129-136.

- Ferrett,S. (1997). *Peak Performance: Success in College and Beyond*. New York: Glencoe McGraw-Hill.
- Fındıkçı, İ. (1988). “Çocuk ve Yaratıcılık”. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, s.3,ss.13-15.
- Fisher, R. (1995). *Teaching Children to Think UK*. Stanley Thornes (Publishers) Ltd.
- Gander,M.J. ve Gardiner, H.W.(1993). *Çocuk ve Ergen Gelişimi*. (Çeviren: B.Onur). Ankara: İmge Kitabevi, 1981
- Glasser, W. (1999). *Başarısızlığın Olmadığı Okul*. (Çeviren: K. Teksöz). İstanbul: Kurtiş Matbaacılık.
- Gordon, T. (1997). *Etkili Öğretmenlik Eğitimi*. (2. Baskı). (Çeviren: E. Aksoy). İstanbul: Kurtiş Matbaacılık.
- Gülcan, M.G. (1997). “Türkiye Eğitim Sisteminde İnsan Hakları Eğitimi”. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gündüz, M.; Gündüz, F. (2002). *Yurttaşlık Bilinci*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Hager, P.; Sleet, R.; Logon, P.& Hooper,M. “Teaching Critical Thinking in Undergraduate Science Courses”, *Science & Education*, s.12, ss.303-313.
- Halpern, D. (1988). “Teaching Critical Thinking for Transfer Across Domains: Dispositions, Skills, Structure Training and Metacognitive Monitoring”, *Amerikan Psychologist*, s.53, ss.449-455.
- Hanley, G.L. (1995). “Teaching Critical Thinking: Focusing on Metacognitive Skills and Problem Solving”, *Teaching of Psychology*, c.22, s.1, ss.68-72.
- Hermann, A.(2002). “Teaching Critical Thinking Online”, *Journal of Instructional Psychology*, c.29, s.2, ss.24-53.
- <http://www.icelp.org/pages/whatisinstrumentalenrichment.htm>, Feuerstein Instrumental Enrichment Program,2000.

- <http://www.aare.edu.au/01pap/kon01173.htm>, “Critical thinking of pre-service teachers in Singapore: A preliminary investigation”, 2005.
- Hayran, İ. (2000). “İlköğretim Öğretmenlerinin Düşünme Beceri ve İşlemlerine İlişkin Görüşleri”.*Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Ip, Y.M.; Lee, T.F.D; Lee, K.F.I; Chau, J.P.C; Wootton, Y.S.Y; Chang, M.A. (2000). “Disposition Towards Critical Thinking: A Study of Chinese Undergraduate Nursing Students”.*Journal of Advanced Nursing*, c.32, s.1, ss.84-90.
- İbşiroğlu, Z. (2002). “Eleştirel Düşünme Öğretilebilir mi?”. İnternet: <http://www.felsefeekibi.com>. (2002).
- İbşiroğlu, Z. (1993). “Türk Eğitim Sisteminde Yaratıcılık”. Ayşegül Ataman (Ed.). *Yaratıcılık ve Eğitim XVII. Toplantısı*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları, No:17
- Kaasboll, J.J. (1998). “Teaching Critical Thinking and Problem Defining Skills”. *Education and Information Technologies*, c.3, ss. 101-117.
- Kağıtçıbaşı,Ç.(1996). *İnsan Aile Kültür*. (3.Basım). İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Karakütük, K. (2001). *Demokratik Laik Eğitim*. Ankara: Kozan Ofset.
- Karasar, N. (1991). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (4. Baskı). Ankara: Bahçelievler.
- Kavcar, C. (1999). “Nitelikli Öğretmen Sorunu”. *21. Yüzyılın Eşiğinde Türk Eğitim Sistemi Ulusal Sempozyumu*, Ankara.
- Kaya, H. (1997). “Üniversite ÖğrencilerindeEleştirel Akıl Yürütme Gücü”. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kazancı, O. (1989). *Eğitimde Eleştirici Düşünme ve Öğretimi*. İstanbul: Kazancı Kitap A.Ş.
- Kepenekçi, Y.K. (2000). *İnsan Hakları Eğitimi*. Ankara: Kozan Ofset

- Kepenekçi, Y.K. (1999). “Türkiye’de Genel Ortaöğretim Kurumlarında İnsan Hakları Eğitimi”. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kerlinger, F.N. (1986). *Foundations of Behavioral Research Library of Congress Catalogingir*. Publacation Data Thirk Education New York.
- Koca, D. (1998). “Vatandaşlık Bilgisi ve İnsan Hakları Eğitimi Dersinin Öğretmen Algısına Göre Değerlendirilmesi”. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Kökdemir, D. (1999). “Üniversitede Bir Eleştirel Düşünme Yöntemi”. *Cumhuriyet Bilim Teknik*, s.632, ss.4-5
- Kuran, K. (2002). “Öğretmenlik Mesleği (Niteliği ve Özellikleri)”. Adil Türkoğlu (Ed). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: İnci Ofset.
- Kuzgun, Y. (2001). “Eğitimde kendini gerçekleştirme”. Ali Şimşek (Ed). *Sınıfta Demokrasi* (2. Baskı). Ankara: Eğitim Sen Yayınları, ss.17.
- Küçükahmet, L. (1999). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme* (10. Baskı). İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Kürüm, D.(2002). “Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Gücü”. *YayınlanmamışYüksek Lisans Tezi*. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kökdemir,D.(2003). “Belirsizlik Durumlarında Karar Verme ve Problem Çözme” *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Lang, K.S. (2005). “Critical Thinking Dispositions Of Pre-Service Teachers In Singapore: A Preliminary İntestigation”. *National Institute of Education, NTU, Singapore*.
- Ian, W. (2002). “ Challenging Students With The Tools of Critical Thinking”, *Social Studies*, c.93, s.6, ss. 257.

- Leshowitzs, B.;Jenkins, K.; It Eaton, S.; Bought, T.L. (1993). “Fostering Critical Thinking Skills in Students With Learning Disabilities an Instructional Program”. *Journal Learning Disabilities*, c.26, s.7, ss.483-490.
- Leming, S.J. (1989). “Some Critical Thoughts About The Teaching of Critical Thinking”. *Social Studies*, c.89, s.2, ss.61-67.
- Lipman, M. (1988). *Philosophy Goes to School*. Philadelphia: Temple Universty Press.
- Mangena, A.; Chabeli, M.M. (2005). “ Strategies to Overcome Obstacles in The Facilitation of Critical Thinking in Nursing Education”. *Nurse Education Today*, Rand Afrikaans University, Auckland Park, South Africa
- McCann,H.; McCann,J. ve Moore, W.E.(1985). *Creative and Critical Thinking*. Boston: Houghton Mifflin Company
- Mckee, J.S. (1988). “Impediments to Implementing Critical Thinking”. *Social Education*, c.52, ss.444-446.
- McPeck,J.(1981). *Critical Thinking and Education* . St Martins, New York.
- MEB, (2005). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi 6-7. Sınıflar Öğretim Programı ve Kılavuz (Taslak Basım)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü
- Morgan,C.T. (1989). *Psikolojiye Giriş*. (Çeviren: İ.Dinç), Ankara: Meteksan Yayınları No: 2,1977
- Munzur, F.(1998). “Türk Dili Ve Edebiyatı Ders Kitaplarında Eleştirel Düşünme Eğitimi Üzerine Bir Değerlendirme”, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü,Ankara.
- Myrick, F.; Yonge, O. (2004). “Enhancing Crcritical Thinking in the Preceptorship Experience in Nursing Education”. *Journal of Advanced Nursing*, c.45, s.4, ss.371-380.
- Nickerson, R.; Perkins, D., & Smith, E. (1985). “The Teaching of Thinking” Hillsdale, NJ: Earlbaum.

- Nisbett, R.E.; Peng, K.; Choi, I. Ve Norenzayan, A. (2001). "Culture and Systems of Thought: Holistic Versus Analytic Cognition". *Psychological Review* , c.108, s.2, ss.291-310.
- Norris, S.P.(1992). *The Generalizability of Critical Thinking: Multiple Perspectives on a Educational Ideal*. New York: Teachers College.
- Norris, S.P.; Ennis, R. (1989). *Evaluating Critical Thinking*. Pasific Grove, CA: Critical Thinking Pres.
- Norris, S.P. (1985). "Synthesis of Research on Critical Thinking". *Educational Leadership*, c.42, s.8, ss.40-45
- Oxman, W.; Barell, J. (1983). *Reflective Thinking in Schools: A Survey of Teacher Perceptions*. American Educational Research Association, Montreal, Canada. ED 246-067
- Öner, S. (1999). "İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde Kubaşık Öğrenme Yönteminin Eleştirel Düşünme Ve Akademik Başarıya Etkisi". *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özcan,M.(2002). "Demokrat Doğulmaz". İnternet:<http://www.turkiyevesiyaset.com/say19/0907.html>.
- Özden,Y. (1999). *Öğrenme ve Öğretme*. (3.Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Özüberk, D. (2002). "Feuerstein'in Aracılı Zenginleştirme Programı Temel Alınarak Hazırlanan Programın Lise Birinci Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi". *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Özçınar, H.N. (1996). "Orta Seviyede İngilizce Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Düşünce Yeteneklerinin Arttırılması". *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özüduru, Ö.(1993). *Felsefe*. İstanbul:Alfa Yayıncılık.

- Paper for the Pacific Circle Consortium Conference (1998). "Revisiting Values Education: The Role of Civics and Citizenship Education". Mexico, 21 April. Internet: <http://www.civicteaching/valueseducation.html>. (2002).
- Paul, R.W. & Elder, L. (2001). *Critical Thinking: Tools for Taking Charge of Your Learning and Your Life*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Paul, R.W. (1991). "Staff Development For Critical Thinking: Lesson Plan Remodelling As The Strategy". A.L. Costa (Ed.). *Developing Minds (A Resource Book For Teaching Thinking)*. Revised Edition, Volume 1, Alexandria, Virginia: ASCD.
- Pauker, R. (1987). "Teaching Thinking and Reasoning Skills", Brodinsky Ben (Ed.), AASA Critical Issues Report. Arlington, VA: American Association of School Administrators.
- Plath, D.; English, B.; Connors, L.; Beveridge, A. (1999). "Evaluating the Outcomes of Intensive Critical Thinking Instruction For Social Work Students", *Social Work Education*, c.18, s.2.
- Pykett, J. (2004). "School of Geographical Sciences and Graduate School of Education University of Bristol". *Citizenship and Teacher Education*, November 2004.
- Quigley, C.N. (1999). "Civic Education: Recent History, Current Status And The Future". American Bar Association Symposium, Washington, D.C. Internet: <http://www.civiced.org/papers-quigley99.html>. (2002).
- Resnick, L. (1987). *Educational and Learning to Think*. Washington D.C: National Academy Press.
- Ross, D.D.; Bondy, E. (1993). "Classroom Management for Responsible Citizenship: Practical Strategies for Teachers". *Social Education*, c.57, s.6, ss.326-328.
- Ruggiero, V.R. (1988). *Teaching Thinking Across The Curriculum*. State University of New York at Delhi, Harper and Row, Publishers, Inc.
- San, İ. (1996). "Yaratıcılığı Geliştiren Bir Yöntem Ve Yaratıcı Bireyi Yetiştiren Bir Disiplin: Eğitsel Yaratıcı Drama". *Yeni Türkiye Dergisi*, No: 7, ss.148-160.

- Sander, W. (2000). "Democracy and the new millennium: Education for Democracy in a Changing School System: Tendencies and Problems of School Innovation in Germany", International Conference, California. İnternet: <http://www.civiced.org/german-conferance 2000-sender.html>.(2002).
- Sarıbay, A.Y. (2000). *Global Bir Bakış Politik Sosyoloji*. İstanbul: Melisa Matbaacılık.
- Senemoğlu,N.(2001). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Başak Matbaası.
- Serter, N. (1997). *21. Yüzyıla Doğru İnsan Merkezli Eğitim*. İstanbul: Kayhan Matbaası.
- Simpson, E.; Courtney, M.(2002). "Critical Thinking in Nursing Education: Literature Review". *International Journal of Nursing Parctice*, c.8,ss.89-98.
- Smythe, E.A. (2004). "Thinking". *Nurse Education Today* , c.24, ss.326-332.
- Sternberg, R.; Kastor, B. (1986). "Synthesis of Research on the Effectiveness of Intellectual Skills Programs: Snake Oil Remedies or Miracle Cures?", *Educational Leadership*, s.44, ss60-67.
- Sormunen, C.; Chalupa, M. (1994). "Critical Thinking Skills Research: Developing Evaluation Techniques".*Journal of Education for Business*, c.69, s.3, ss.172.
- Sönmez, V. (1993), "Yaratıcı Okul, Öğretmen, Öğrenci", Ayşegül Ataman (Ed). *Yaratıcılık ve Eğitim XVII. Eğitim Toplantısı*, Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları No:17
- Sungur, N. (1997). *Yaratıcı Düşünce*. (2. Baskı). İstanbul: Motif Basım.
- Sydney University, (1995). "From Civics De Ficit to Critical Mass: The New Civics Education". İnternet: <http://www.civic teaching/from civic tomass.html>. (2002).
- Şahbat,A.(2002). "Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Tutumlarının Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi", *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü,Konya.
- Şahinel, S. (2002). *Eleştirel Düşünme*. Ankara: Baran Ofset.

- Şahinel, S. (2001). “Eleştirel Düşünme Becerileri İle Tümlleşik Dil Becerilerinin Geliştirilmesi”. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Şimşek, Y. (2001). “Teknoloji Çağında Demokratik Eğitim”. Ali Şimşek (Ed). *Sınıfta Demokrasi*. (2. Baskı). Ankara: Eğitim Sen Yayınları, ss.221.
- Şişman, M. (2000). *Öğretmenliğe Giriş*. (2. Baskı). Ankara: Öncü Basımevi
- Tanroöğen, A. (2002). “Öğretmenlik Mesleğinde Yeni Eğilimler”. Adil Türkoğlu (Ed.) *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: İnci Ofset.
- Tezcan, M. (1996). *Eğitim Sosyolojisi*.Ankara: Feryal Matbaacılık.
- Timuçin, A. (1992). *Düşünce Tarihi*. İstanbul: Çetin Matbaası.
- Titiz, T. (1998). *Ezbersiz Eğitim*. İstanbul: Beyaz Nokta Vakfı.
- Titiz, T. (1996). *Ezbere Hayır*.İstanbul: İnkılap Kitabevi .
- Tiwari,A.; Avery, A; Lai, P. (2003). “ Ciritical Thinking Dispositions of Honkong Chinese and Australian Nursing Students”.*Journal of Advanced Nursing*, c.44,s.3,ss.298-307.
- Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, 7. Baskı, 1983.
- Türkoğlu, A. (2002). *109 Soruda Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. İzmir.
- Tokyürek, T.(2001). “Öğretmen Tutumlarının Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi” .*Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Uysal, A. (1998). “Sosyal Bilimler Öğretim Yöntemlerinin Eleştirici Düşünme Gücünün Gelişmesindeki Rolü”, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Uzunoğlu, S. (1997). “Bilginin Yapısı ve Özellikleri”.*Beyaz Nokta Vakfı Dergisi*, s.23, ss.3.

- Üstündağ, T. (1997). “Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Dersinin Öğretiminde Yaratıcı Dramanın Erişiyeye Ve Derse Yönelik Öğrenci Tutumlarına Etkisi”. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Walsh, D.;Paul, R. (1988). “The Goal of Critical Thinking: From Educational Ideal to Edecatonal Reality” .Washington, D.C. Amerikan Federation of Teachers.
- White, F.W.; Hargroue, R. (1996). “Ane Those Perparing toTeach Prepared to Teach Critical Thinking?” *Journal of Instructional Psychology*, c.23, s.2, ss.117-121.
- Wilks, S. (1995). “Critical and Creative Thinking: Strategies for Classroom Inquiry”, Portsmouth, NH. Heinmann.
- Wood, D. (1998). *How Children Think And Learn* Blackwell Publishers Ltd. 108 Cowley Road Oxford, UK.
- Yalçınkaya, M. (2002). “Eğitimin Psikolojik Temelleri”. Adil Türkoğlu (Ed). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: İnci Ofset.
- Yalın, H.İ; Hedges, L.; Özdemir, S. (1996). *Her Yönüyle Öğretmen Olabilme*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara.
- Yavuzer,H. (1995). *Ana-Baba ve Çocuk*. (8.Basım). İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Yavuzer, H. (1993). *Çocuk Psikolojisi*. (7. Basım).İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Yeh, M.L.; Chen, H.H. (2003). “Comparison Affective Dispositions Toward Critical Thinking Across Chinese and American Baccalaureate Nursing Students”, *Journal of Nursing Research*, c.11, s.1, ss.39-45.
- Yeh,Y.(2004). “Nurturing Reflective Teaching During Critical-Thinking Instruction in a Computer Simulation Program”, *Computer and Education*, c.42, ss.181-194.
- Yeşil, R. (2002). *Okul ve Ailede İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayınları Dağıtım.

Yıldırım, C.(1996). *Matematiksel Düşünme*. (2. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yıldırım, R.(1999). *Öğrenmeyi Öğrenmek*. (4. Baskı), İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Yim,W.; Lee, D.T.F.; Lee, I.F.K.; Chau, J.P.C.; Wootton, Y.S.Y.; Chang, A.M. (2000).

“Disposition Towards Critical Thinking: a Study of Chinese Undergraduate Nursing Students”. *Journal of Advanced Nursing*, c.32, s.1, ss.84-90.

EKLER

EK 1. BECERİ TEMELLİ ELEŞTİREL DÜŞÜNME PROGRAMININ DERS PLANLARI (CORT1 DÜŞÜNME PROGRAMI)

BİRİNCİ DERS PLANI: Fikirlerin Ele Alınış Yöntemi

Sınıf: Üniversite 4

Ders: Düşünme Eğitimi

Konu: Fikirlerin Ele Alınış Yöntemi

Süre: 90 dakika

Amaç: Bir fikrin olumlu, olumsuz ve ilginç yönleri olduğunu kavrayabilme

Hazırlık:

Derse gelmeden önce o günkü derste ele alınacak düşünme becerisine yönelik, öğrencilerde bulunması gereken öğrenci notları için fotokopi çekilir. Ayrıca, o gün üzerinde durulacak etkinliğin önemli noktaları, öğrencilere yaptırılacak uygulama örnekleri ve etkinliğin yararına yönelik konuları derse gelmeden önce tepegözde yansıtmak için asetat kağıdına çekilir.

Derse Geçiş:

Öğrenciler için çekirilen fotokopiler dağıtılır. Dersin uygulama kısmına geçmeden önce öğrencilere o günkü düşünme becerisi olan “fikirlerin ele alınış yöntemi”nin ne olduğu kısaca açıklanır ve daha sonra o beceriye yönelik aşağıdaki iki örnek verilir.

Örnek-1: “Otobüslerdeki bütün koltuklar çıkarılmalıdır”

Örnek-2: “pencerelerde cam yerine şeffaf plastik kullanılmalıdır”

Bu iki örneğin pozitif, negatif ve ilginç yanları öğrencilere gösterildikten sonra öğrencilerin kendilerinin yapacağı uygulama örneklerine geçilir. Öğrencilere uygulama örnekleri verilmeden önce, öğrenci sayısına göre öğrenciler 4 gruba ayrılır. Öğrenciler gruplara ayrıldıktan sonra aşağıdaki birinci uygulama konusu verilir.

Uygulama-1 : “Bir kanunla bütün arabaların parlak sarıya boyanması sağlanmalıdır”

Bu uygulama konusu verildikten sonra her gruba 5 dakika süre verilerek bu süre

içerisinde her grubun bu uygulamanın pozitif, negatif ve ilginç yanlarını yazmaları istenir. 5 dakika dolduktan sonra bir grup seçilir ve bu grubun bu uygulama ile ilgili olarak pozitif yöndeki düşüncelerini sıralaması istenir. Seçilen grup düşüncelerini söyledikten sonra diğer gruplar da aynı yöndeki farklı görüşlerini söyler. Daha sonra, bir başka grup aynı uygulama hakkındaki negatif yöndeki düşüncelerini belirtmek için seçilir ve diğer gruplarda yine negatif yönler ile ilgili eklemek istedikleri düşünceler varsa söylerler. Son olarak, bir başka grup da aynı uygulama konusu hakkındaki ilginç yöndeki düşüncelerini söylemek için seçilir ve grup düşüncelerini açıkladıktan sonra yine diğer gruplar da bu konu hakkında farklı fikirleri varsa belirtirler.

Yukarıdaki birinci uygulama bittikten sonra aşağıdaki ikinci uygulama konusu verilir.

Uygulama-2 : “insanlar günlük yaşamlarında kıyafetlerinin üzerinde herkes tarafından okunabilecek bir şekilde bir kart taşımalı ve bu kart üzerinde o kartı taşıyan kişinin o günkü ruhsal durumunun iyi ya da kötü olduğu yazılı olmalıdır.”

Yukarıdaki uygulama konusu verildikten sonra grupların 5 dakika içinde bu konunun pozitif, negatif ve ilginç yanlarını bulmaları istenir. Ancak, bu kez öğrencilerin bu konuya yönelik olarak öğretmenin elinde bulunan iki pozitif, iki negatif ika tane de ilginç yönünü tahmin etmeleri istenir. Gruplardan biri bu tahmini doğru yaptığında öğretmen bu tahminin doğru olduğunu sınıfa açıklar ve bütün grupların tahminleri tamamlandıktan sonra grupların tahmin edemediği diğer yönleri de öğretmen yine sınıfa açıklar. İkinci uygulama konusu bittikten sonra, üçüncü uygulama konusuna geçilir ve aşağıdaki 3’üncü uygulama konusu verilir.

Uygulama-3: “Bütün öğrenciler her yıl 3 ay para kazanmak için çalışmalıdırlar”

Bu uygulama konusu verildikten sonra her bir grubun konunun pozitif, negatif ve ilginç yönlerinden sadece birini çalışması istenir ve bunun için 5 dakika süre verilir. 5 dakika sonunda her bir gruptan konunun çalışılması istenilen yönünü sırayla açıklaması ve diğer grupların da farklı düşünceleri varsa onları belirtmesi istenir.

Uygulama konuları bittikten sonra, öğrencilere o günkü beceriye yönelik aşağıdaki sorular sorularak becerinin işlevselliği üzerine bir tartışma açılır.

1. “Fikirlerin ele alınış yöntemi” becerisi en çok ne zaman işe yarar?
2. “Fikirlerin ele alınış yöntemi” becerisi bir zaman kaybımıdır?
3. “Fikirlerin ele alınış yöntemi” becerisini uygulamak kolay mıdır?

Yukarıdaki sorular üzerinde tartışılır ve bu becerinin neden önemli olduğu özetlenir.

Değerlendirme:

Dersin sonunda öğrencilerin “fikirlerin ele alınış yöntemi” becerisini geliştirmeleri için her bir öğrencinin bireysel olarak istediği konularla ilgili bu beceriyi içerecek 2 uygulama hazırlaması ve bunları gelecek ders getirmesi istenir.

İKİNCİ DERS PLANI: Kolayca Anlaşılamayan Faktörler

Sınıf: Üniversite 4

Ders: Düşünme Eğitimi

Konu: Kolayca Anlaşılamayan Faktörler

Süre: 90 dakika

Amaç:

Bir karar vermek durumunda kalındığında bir çok faktörün göz önünde bulundurulması gerektiğini kavrayabilme.

Hazırlık:

Derse gelmeden önce o günkü derste ele alınacak düşünme becerisine yönelik, öğrencilerde bulunması gereken öğrenci notları için fotokopi çekilir. Ayrıca, o gün üzerinde durulacak etkinliğin önemli noktaları, öğrencilere yaptırılacak uygulama örnekleri ve etkinliğin yararına yönelik konuları derse gelmeden önce tepegözde yansıtmak için asetat kağıdına çekilir.

Ders Geçiş:

Öğrenciler için çekirilen fotokopiler dağıtılır. Dersin uygulama kısmına geçmeden önce öğrencilere o günkü düşünme becerisi olan “kolayca anlaşılamayan faktörler” becerisinin ne olduğu kısaca açıklanır ve daha sonra o beceriye yönelik aşağıdaki örnek verilir.

Örnek: Bir çift kendilerine 2. El bir araba almaya giderler. Bu arabayı alırken göz önünde bulundurmaları gereken önemli faktörler nelerdir?

Yukarıdaki örnekteki önemli faktörler öğrencilere gösterildikten sonra, öğrencilerin kendilerinin yapacakları uygulama örneklerine geçilir. Öğrencilere uygulama örnekleri verilmeden önce, öğrenci sayısına göre öğrenciler 4 gruba ayrılır. Öğrenciler gruplara ayrıldıktan sonra aşağıdaki birinci uygulama konusu verilir.

Uygulama-1: “Bir meslek seçiminde göz önünde bulundurulması gereken önemli faktörler nelerdir?”

Bu uygulama konusu verildikten sonra her gruba 7 dakika süre verilir. Süre dolduktan sonra seçilen gruplardan biri çalışmasını sınıfa sunar ve daha sonra diğer gruplar veya öğrencilerin ilave etmek istedikleri faktörler varsa ilave ederler. Son olarak tüm faktörler tahtaya yazılır ve bu faktörler içerisinde öğrencilerin en önemli olan 4 faktörü seçmesi ve bu faktörleri seçme nedenlerini açıklaması istenir.

Yukarıdaki birinci uygulama bittikten sonra aşağıdaki ikinci uygulama konusu verilir.

Uygulama-2: “Bir doktor sabah kahvaltısı yerine geçecek çok küçük bir tablet yapar ve bu tablet içinde tüm gıda ve vitamin ihtiyaçlarını karşılayacak bir içeriğe sahiptir. Tableti alan kişiler 5 saat boyunca açlık hissetmezler. Bu tablet kullanıma sunulmadan önce hangi faktörler göz önünde bulundurulmalıdır?”

Bu uygulama konusu verildikten sonra öğrencilere 7 dakika süre verilir. Bu süre dolduktan sonra en çok faktörü yazmış olan grup birinci seçilerek bu faktörleri sınıfa açıklar ve daha sonra diğer grupların ilave etmek istedikleri faktörler varsa bunlar ilave edilir.

İkinci uygulama konusu bitikten sonra, üçüncü uygulama konusuna geçilir ve aşağıdaki 3'üncü uygulama konusu verilir.

Uygulama-3: “Tatillerinizi nasıl değerlendireceğinizi düşünürken hangi faktörleri göz önüne alırsınız?”

Grupların bu uygulama konusu üzerinde çalışması için onlara 5 dakika süre verilir. Süre dolduktan sonra, gönüllü olan gruplardan biri seçilir ve bu faktörleri sınıfa açıklar, diğer grupların bu faktörlere ilave etmek istedikleri varsa ilave ederler.

Uygulama konuları bittikten sonra, öğrencilere o günkü beceriye yönelik aşağıdaki sorulara sorularak becerinin işlevselliği üzerine bir tartışma açılır.

1. Tüm faktörleri göz önüne almak en çok ne zaman önemlidir?
2. İnsanlar belirli faktörleri dışarıda bırakırlarsa (göz önünde bulundurmazlarsa) ne olur?
3. Tüm faktörler mi göz önüne alınmalı yoksa sadece önemli olanlar mı?
4. Fikirlerin ele alınış yöntemi (PMI) becerisi ile tüm faktörleri göz önünde bulundurma becerisi (CAF) arasındaki fark nedir?

Yukarıdaki sorular üzerinde tartışılır ve bu becerinin neden önemli olduğu özetlenir.

Değerlendirme:

Dersin sonunda öğrencilerin “kolayca anlaşılamayan faktörler” becerisini geliştirmeleri için her bir öğrencinin bireysel olarak istediği konularla ilgili bu beceriyi içerecek 2 uygulama hazırlaması ve bunu gelecek derse getirmesi istenir.

ÜÇÜNCÜ DERS PLANI: Kurallar

Sınıf: Üniversite 4

Ders: Düşünme Eğitimi

Konu: Kurallar

Süre: 90 dakika

Amaç:

Çeşitli olay ya da durumlar hakkında kurallar saptayabilme ve bu kuralları saptarken aynı zamanda “fikirlere ele alınmış yöntemi” ve “kolayca anlaşılamayan faktörler” becerisini uygulayabilme.

Hazırlık:

Derse gelmeden önce o günkü derste ele alınacak düşünme becerisine yönelik, öğrencilerde bulunması gereken öğrenci notları için fotokopi çekilir. Ayrıca, o gün üzerinde durulacak etkinliğin önemli noktaları, öğrencilere yaptırılacak uygulama örnekleri ve etkinliğin yararına yönelik konuları derse gelmeden önce tepegözde yansıtmak için asetat kağıdına çekilir.

Derse Geçiş:

Öğrenciler için çekirilen fotokopiler dağıtılır. Dersin uygulama kısmına geçmeden önce öğrencilere “kurallar” becerisinin ne olduğu kısaca açıklanır ve daha sonra o beceriye yönelik aşağıdaki örnek verilir.

Örnek: “Ebeveynlerin çocuklarına karşı davranışlarında uymaları gereken kuralları koyan bir komitenin üyesisiniz. Bu konuya yönelik kurallar belirleyiniz”

Yukarıdaki örnekte ebeveynlerin belirleyebileceği 5 önemli kural öğrencilere gösterildikten sonra, öğrencilerin kendilerinin yapacakları uygulama örneklerine geçilir. Öğrencilere uygulama örnekleri verilmeden önce öğrenci sayısına göre öğrenciler 4 gruba ayrılır. Öğrenciler gruplara ayrıldıktan sonra aşağıdaki birinci uygulama konusu verilir.

Uygulama-1: “Gençlerin şiddet dolu ve kendilerine uygun olmayan video kasetlerini alıp seyretmelerinden kaygılanılmaktadır. Bu durumun önüne geçmek için 4 ana kural belirleyiniz”.

Bu uygulama konusu verildikten sonra gruplara 5 dakika süre verilir. Zaman dolunca her grup sırayla kurallarını tahtaya yazar.

Yukarıdaki birinci uygulama bittikten sonra aşağıdaki ikinci uygulamaya geçilir.

Uygulama-2: “Yukarıdaki birinci uygulamaya yönelik öğrencilerin tahtaya yazdığı kurallardan bir tane seçilir ve bu seçilen kuraldan grupların **“fikirlerin ele alınış yöntemi- PMI”** becerisini uygulaması istenir. Bunun için gruplara 5 dakika süre verilir. Süre dolduğunda gruplardan biri bu kuralın pozitif, biri negatif biri de ilginç yanlarını açıklar.

İkinci uygulama konusu bittikten sonra üçüncü uygulama konusuna geçilir ve aşağıdaki 3’üncü uygulama konusu verilir.

Uygulama-3: “Birçok ülkede arabalar yolun sağ tarafından sürülür. Ancak, Britanya’da yolun sol kenarından sürülür. Britanya’daki sistemin değiştirilmesi ve diğer ülkelerdeki gibi sağdan sürmeleri yönünde bir öneri vardır”. **“Kolayca anlaşılmayan faktörler-CAF”** becerisini kullanarak bu yönde ne tür faktörlerin göz önüne alınması gerektiğini yazınız.

Bu uygulama konusu verildikten sonra Öncelikle öğrencilere CAF ve PMI becerisi arasındaki fark hatırlatılır. Daha sonra öğrencilerin CAF listesini hazırlamaları için onlara 5 dakika süre verilir. Süre dolduktan sonra en uzun CAF listesini yapan grup sonuçlarını sınıfa açıklar ve diğer grupların da farklı olarak ilave edecekleri faktörler varsa ilave ederler.

Uygulama konuları bittikten sonra öğrencilere o günkü beceriye yönelik aşağıdaki sorular sorularak becerinin işlevselliği üzerine bir tartışma açılır.

1. Hangi kurallar iyi hangi kurallar kötüdür?
2. Niçin kurallara gereksinim duyulur?
3. Kuralları kim hazırlar
4. Bir toplumdaki kurallar değişmeli midir?

Yukarıdaki sorular üzerinde tartışılır ve bu becerinin neden önemli olduğu özetlenir.

Değerlendirme:

Dersin sonunda öğrencilerin “kurallar”becerisini geliştirmeleri için her bir öğrencinin bireysel olarak istediği konularla ilgili yukarıdaki uygulamalarda olduğu gibi

hem “kurallar” hem de PMI VE CAF becerisini içerecek 2 uygulama hazırlaması ve bunları gelecek ders getirmesi istenir.

DÖRDÜNCÜ DERS PLANI: Sonuçlar Üzerinde Odaklanmak

Sınıf: Üniversite 4

Ders: Düşünme Eğitimi

Konu: Sonuçlar Üzerinde Odaklanmak

Süre: 90 dakika

Amaç: Bir plan, karar, kural ya da buluşun kısa (1-5 yıl), orta (5-25 yıl) ve uzun (25 yıldan sonra) dönme sonuçlarını görebilme.

Hazırlık:

Derse gelmeden önce o günkü derste ele alınacak düşünme becerisine yönelik, öğrencilerde bulunması gereken öğrenci notları için fotokopi çektirilir. Ayrıca, o gün üzerinde durulacak etkinliğin önemli noktaları, öğrencilere yaptırılacak uygulama örnekleri ve etkinliğin yararına yönelik konuları derse gelmeden önce tepegözde yansıtmak için asetat kağıdına çektirilir.

Derse Geçiş:

Öğrenciler için çektirilen fotokopiler dağıtılır. Dersin uygulama kısmına geçmeden önce öğrencilere o günkü düşünme becerisi olan “sonuçların üzerinde odaklanmak” becerisinin ne olduğu ve bu beceriyi “kolayca anlaşılamayan faktörler” becerisinden ayıran özellik üzerinde durulur. Daha sonra bu beceriye yönelik aşağıdaki örnek verilir.

Örnek: “Avusturalya’ da bir adam arkadaşlarının avlayabilmesi için bir tavşan getirir. Bu durumun kısa dönem sonuçları iyidir, çünkü tavşanlar alternatif bir et ürünü olurlar. Orta dönem sonuçları kötüdür, çünkü tavşanlar o kadar hızlı üremeye başlar ki artık zararlı hale gelirler. Uzun dönem sonuçları ise çok kötüdür, çünkü tavşanlar tüm Avusturalya’ya yayılır ve tarımsal bitkilere zarar verirler.

Yukarıdaki örnekteki kısa, orta ve uzun dönem sonuçları öğrencilere gösterildikten sonra, öğrencilerin kendilerinin yapacakları uygulama örneklerine geçilir. Uygulama örneklerine geçilmeden önce öğrenciler sınıf sayısına göre 4 gruba ayrılır ve daha sonra gruplara aşağıdaki birinci uygulama konusu verilir.

Uygulama-1: “Fabrikalarda çalışan işçilerin yerini alabilecek bir robot geliştirilmiştir. Bu buluşun kısa, orta ve uzun dönem sonuçları neler olabilir?”

Bu uygulama konusu verildikten sonra iki grubun kısa dönem, bir grubun orta dönem bir grubun da uzun dönem sonuçları üzerinde çalışması istenir ve bunun için gruplara 5 dakika süre verilir. Süre bittikten sonra her grup kendi konusu ile ilgili sonuçları sınıfa sunar ve diğer grupların da bu konuya ilave etmek istedikleri sonuçlar varsa ilave ederler.

Yukarıdaki birinci uygulama konusundan sonra aşağıdaki ikinci uygulama konusu verilir.

Uygulama-2: “12 yaşından büyük öğrencilerin istedikleri taktirde para kazanmak amacı ile çalışabilmelerine olanak sağlamak için yeni bir yasa tasarısı çıkmıştır. Bu konuyu okulu terk eden öğrenciler yönünden, okul idarecileri yönünden ve toplum içinde yaşayan insanlar yönünden doğurabileceği kısa, orta ve uzun dönem sonuçları açısından değerlendiriniz”.

Bu uygulama konusu verildikten sonra her grup hangi alana yönelik (öğrenciler, idareciler ve toplum içinde yaşayan insanlar) kısa, orta ve uzun dönem sonuçlarını çalışacağını kendisi belirler. Öğretmen gruplara bunun için 5 dakika süre verir. Süre sonunda gruplar sonuçlarını sınıfa açıklar. Diğer grupların ilave etmek istediği sonuçlar varsa ilave ederler.

İkinci uygulamadan sonra öğrencilere aşağıdaki 3’üncü uygulama konusu verilir.

Uygulama-3: “Yeni geliştirilen bir cihaz bir insanın yalan söyleyip söylemediğini göstermektedir. Bu buluşun kısa, orta ve uzun dönem sonuçları neler olabilir”.

Bu uygulama konusunu çalışmak için gruplara 5 dakika süre verilir. Süre dolduğunda en fazla sonucu yazan grup sonuçlarını sınıfa açıklar diğer grupların da belirtmek istediği sonuçlar varsa belirtirler.

Uygulama konuları bittikten sonra öğrencilere o günkü beceriye yönelik aşağıdaki sorular sorularak becerinin işlevselliği üzerine bir tartışma açılır.

1. Bir karar verirken, kısa, orta ve uzun dönem gibi üç sonuç üzerinde durmak mı önemli yoksa sadece bunlardan birini almak yeterli midir?
2. En çok ne zaman sonuçlara bakmak yararlıdır?
3. Her zaman için kesin sonuçları görmemiz mümkün mü?

Yukarıdaki sonuçlar üzerinde tartışılarak “sonuçlar üzerinde odaklanma” becerisinin neden önemli olduğu özetlenir.

Değerlendirme:

Öğrencilerin “sonuçlar üzerinde odaklanma” becerisini geliştirebilmeleri için her bir öğrencinin bireysel olarak istediği konularla ilgili bu beceriyi içerecek 2 uygulama hazırlaması ve bunları gelecek ders getirmesi istenir.

BEŞİNCİ DERS PLANI: Amaçlar Üzerinde Odaklanmak

Sınıf: Üniversite 4

Ders: Düşünme Eğitimi

Konu: Amaçlar Üzerinde Odaklanmak

Süre: 90 dakika

Amaç:

Günlük yaşamda gösterilen davranışların arkasında ne tür amaçlar olduğunu kavrayabilme.

Hazırlık:

Derse gelmeden önce o günkü derste ele alınacak düşünme becerisine yönelik, öğrencilerde bulunması gereken öğrenci notları için fotokopi çektirilir. Ayrıca, o gün üzerinde durulacak etkinliğin önemli noktaları, öğrencilere yaptırılacak uygulama örnekleri ve etkinliğin yararına yönelik konuları derse gelmeden önce tepegözde yansıtmak için asetat kağıdına çektirilir.

Derse Geçiş:

Öğrenciler için çektirilen fotokopiler dağıtılır. Dersin uygulama kısmına geçmeden önce öğrencilere o günkü düşünme becerisi olan “amaçlar üzerinde odaklanmak” becerisinin ne olduğu kısaca açıklanır ve daha sonra bu beceriye yönelik aşağıdaki örnek verilir.

Örnek: “Büyük bir alışveriş merkezi inşa eden bir müteahhidin amaçları neler olabilir?”

1. Kendi şirketine ve sonuçta kendisine para kazandırmak
2. Yasal kurallara uygun bir yapı inşa etmek
3. İş yapacak başarılı bir alışveriş merkezi kurmak
4. Potansiyel müşteri memnuniyetini sağlamak
5. Alışveriş merkezini istenen sürede bitirmek

Yukarıdaki örnekte önemli amaçlar öğrencilere gösterildikten sonra öğrencilerin

kendilerinin yapacakları uygulama örneklerine geçilir. Öğrencilere uygulama örnekleri verilmeden önce öğrenci sayısına göre öğrenciler 4 gruba ayrılır. Öğrenciler gruplara ayrıldıktan sonra aşağıdaki birinci uygulama konusu verilir.

Uygulama-1: “Bir baba kızına çok kızmıştır ve kızına verdiği harçlığı 2 katına çıkarmıştır. Babanın bu şekilde davranma amaçları neler olabilir?”

Bu uygulama konusu verildikten sonra gruplara uygulama için 5 dakika süre verilir. Süre bitiminde her grubun sıra ile bu konu hakkındaki açıklamaları yapmaları istenir.

Yukarıdaki birinci uygulama bittikten sonra aşağıdaki ikinci uygulama konusu verilir.

Uygulama-2: “Bir yarışma programına katılıp beş yüz milyar kazanırsanız amaçlarınız neler olabilir?”

Uygulama konusu verildikten sonra gruplara 5 dakika süre verilir. Süre bitiminde belirlenen bir grup açıklamalarını yapar ve diğer grupların da eklemek istedikleri amaçlar varsa eklerler.

İkinci uygulama konusu bittikten sonra, aşağıdaki 3’üncü uygulama konusuna geçilir.

Uygulama-3: “Yaşamak için herkes yemek, yemek zorundadır. Ancak, insanların yemek konusunda değişik amaçları vardır. Ev hanımı, aşçı, restoran sahibi, çiftçinin yemek konusundaki amaçları neler olabilir?”

Yukarıdaki uygulama verildikten sonra her grubun yukarıdaki gruplardan sadece birinin amaçları üzerinde çalışması istenir ve bunun için her gruba 5 dakika süre verilir. Süre dolduktan sonra her grup üzerinde çalıştığı konuyu sınıfa açıklar diğer grupların da ilave etmek istediği açıklamalar varsa ilave ederler.

Uygulama konuları bittikten sonra öğrencilere o günkü beceriye yönelik aşağıdaki sorular sorularak becerinin işlevselliği üzerine bir tartışma açılır.

1. Amaçsız yaşarsan ne olur?
2. Amaçlarımızı bilmek en çok ne zaman önemlidir?
3. Diğer insanların amaçlarını bilmek önemli midir?

Yukarıdaki sorular üzerinde tartışılır ve bu becerinin neden önemli olduğu özetlenir.

Değerlendirme:

Dersin sonunda, öğrencilerin “amaçlar üzerinde odaklanma” becerisini geliştirmeleri için her bir öğrencinin bireysel olarak istediği konularla ilgili bu beceriyi içerecek 2 uygulama hazırlaması ve bunları gelecek ders getirmesi istenir.

ALTINCI DERS PLANI: Planlama

Sınıf: Üniversite 4

Ders: Düşünme Eğitimi

Konu: Planlama

Süre: 90 dakika

Amaç:

“Kolayca anlaşılamayan faktörler”, “sonuçlar üzerinde odaklanma”, “amaçlar üzerinde odaklanma”, becerilerini kullanarak bir işin nasıl yapılacağını planlayabilme.

Hazırlık:

Derse gelmeden önce o günkü derste ele alınacak düşünme becerisine yönelik, öğrencilerde bulunması gereken öğrenci notları için fotokopi çektirilir. Ayrıca, o gün üzerinde durulacak etkinliğin önemli noktaları, öğrencilere yaptırılacak uygulama örnekleri ve etkinliğin yararına yönelik konuları derse gelmeden önce tepegözde yansıtmak için asetat kağıdına çektirilir.

Derse Geçiş:

Öğrenciler için çektirilen fotokopiler dağıtılır. Uygulama kısmına geçmeden önce öğrencilere o günkü düşünme becerisi olan “planlama” becerisinin ne olduğu ve bu becerinin “kolayca anlaşılamayan faktörler”, “sonuçlar üzerinde odaklanma” ve “amaçlar üzerinde odaklanma” becerileri ile ilişkisi açıklanır.

Öğrencilere uygulama konuları verilmeden önce planlama ile ilgili aşağıdaki örnekler verilir.

Örnekler:

- Bir general, savaşı nasıl kazanacağını planlar
- Bir genç liseden sonra seçeceği mesleği planlar
- Bir aile bir piknik yapmayı planlar

- Bir futbol antrenörü bir maçı nasıl kazanacağını planlar
- Bir tren istasyonu müdürü, tren saatlerini organize etmeyi planlar

Yukarıdaki planlama ile ilgili örnekler öğrencilere gösterildikten sonra öğrencilerin kendilerinin yapacakları uygulama konularına geçilir.

Uygulama örnekleri verilmeden önce, öğrenci sayısına göre öğrenciler 4 gruba ayrılır. Öğrenciler gruplara ayrıldıktan sonra aşağıdaki birinci uygulama konusu verilir.

Uygulama-1: “Bir şehrin merkezi gecekondu mahallesi haline gelmiş olduğundan bu şehrin belediye meclisi, bu konuda bir şeyler yapmak istemektedir. Belediye meclisinin göz önüne alması gereken faktörler nelerdir? (kolayca anlaşılamayan faktörler becerisi) , Belediye meclisinin amaçları neler olmalıdır? (amaçlar üzerinde odaklanma becerisi).

Gruplara yukarıdaki uygulama üzerinde çalışması için 10 dakika süre verilir. Süre bitiminde gruplardan biri seçilir ve bu grup konuya yönelik yazdığı faktörleri ve amaçları sınıfa sunar. Diğer grupların da bu konuya yönelik belirtmek istedikleri faktör ve amaçlar varsa belirtirler.

Yukarıdaki birinci uygulama konusu bitikten sonra aşağıdaki ikinci uygulamaya geçilir.

Uygulama-2: Yukarıdaki problemle ilgili belediye meclisi ne yapmalıdır?Bu konuya yönelik 3 aşamalı bir plan yapınız.

Gruplara 3 aşamalı bir plan yapması için onlara 10 dakika süre verilir. Süre bitiminde tüm gruplar yapmış oldukları 3 aşamalı planı açıklarlar. İkinci uygulama konusu bittikten sonra, aşağıdaki 3’üncü uygulama konusuna geçilir.

Uygulama -3: Yukarıda yapmış olduğunuz planlardan birini seçerek bu planın kısa (1-5 yıl) ve orta (5-25 yıl) dönem sonuçlarını yazınız (sonuçlar üzerinde odaklanma becerisi).

Bu çalışma için öğrencilere 10 dakika süre verilir Süre sonunda seçilen bir grup sonuçlarını sınıfa açıklar.

Uygulama konuları bittikten sonra, öğrencilere o günkü beceriye yönelik aşağıdaki sorulara sorularak becerinin işlevselliği üzerine bir tartışma açılır.

1. Planlama gereklidir? Neden?
2. Bir plan yaparken nelere dikkat edilmelidir?
3. Bir plan her zaman için başarıya ulaşabilir mi?

Yukarıdaki sorular üzerinde tartışılır ve bu becerinin neden önemli olduğu özetlenir.

Değerlendirme:

Öğrencilerin “planlama” becerisini geliştirmeleri için her bir öğrencinin bireysel olarak istediği konularla ilgili bu beceriyi içerecek ve yukarıdaki uygulama prosedürüne uygun 2 uygulama hazırlaması ve bunları gelecek ders getirmesi istenir.

YEDİNCİ DERS PLANI: Önceliklere Odaklanmak

Sınıf: Üniversite 4

Ders: Düşünme Eğitimi

Konu: Önceliklere Odaklanmak

Süre: 90 dakika

Amaç:

Bir durum hakkında düşünürken bazı fikirler ürettikten sonra, bunlardan hangilerinin diğerlerine göre daha önemli olduğunu ortaya çıkarabilme.

Hazırlık:

Derse gelmeden önce o günkü derste ele alınacak düşünme becerisine yönelik, öğrencilerde bulunması gereken öğrenci notları için fotokopi çektirilir. Ayrıca, o gün üzerinde durulacak etkinliğin önemli noktaları, öğrencilere yaptırılacak uygulama örnekleri ve etkinliğin yararına yönelik konuları derse gelmeden önce tepegözde yansıtmak için asetat kağıdına çektirilir.

Derse Geçiş:

Öğrenciler için çektirilen fotokopiler dağıtılır. Dersin uygulama kısmına geçmeden önce öğrencilere o günkü düşünme becerisi olan “önceliklere odaklanmak” becerisinin ne olduğu ve bu becerinin bundan önceki derslerde ele alınan becerilerle (fikirlerin ele alınış yöntemi, kolayca anlaşılamayan faktörler, amaçlara odaklanma, sonuçlara odaklanma) ilişkisi açıklanır ve daha sonra bu beceriye yönelik aşağıdaki örnek verilir.

Örnek: Birisi sizden borç para almak istemektedir. Değişik faktörleri düşündükten sonra (kolayca anlaşılamayan faktörler becerisi) aşağıdaki faktörlerin sizin için önemli olduğuna karar verebilirsiniz.

- Param var mı?
- Borç para verebilecek durumda mıyım?
- Borç para isteyen kişi güvenilir mi?

- Borç alan kişi bana ne zaman geri ödeyecek?

Yukarıdaki örnek öğrencilere gösterildikten sonra öğrencilerin kendilerinin yapacakları uygulama örneklerine geçilir. Öğrencilere uygulama örnekleri verilmeden önce, öğrenci sayısına göre öğrenciler 4 gruba ayrılır. Öğrenciler gruplara ayrıldıktan sonra aşağıdaki birinci uygulama konusu verilir.

Uygulama-1: “Kolayca anlaşılamayan faktörler” becerisini kullanarak meslek seçimi yaparken aşağıdaki faktörler ortaya çıkabilir.

- Ücret
- Ücret artışı
- Meslekte yükselme olasılığı
- Birlikte çalışabileceğin insanlar
- Çalışma ortamı
- Mesleği sevmeye
- Meslekte yetenekli olma
- Mesleğin toplumdaki prestiji
- İş bulma olanağı

Yukarıdaki uygulama konusu verildikten sonra 9 faktörlük listeden her grubun en önemli 3 faktörü seçmesi istenir. Faktörleri seçerken, bu 3 faktörün önceliğe göre sıralanmasının önemli olmadığı belirtilir. Bu çalışma için gruplara 5 dakika süre verilir. Süre bitiminde gruplar seçtikleri faktörleri ve bunları seçme nedenlerini açıklar.

Yukarıdaki birinci uygulama bittikten sonra aşağıdaki ikinci uygulama konusuna geçilir.

Uygulama-2: Bir baba oğlunun, komşularının balık oltasını çaldığını fark eder. Bu baba 10 yaşındaki çocuğuna nasıl davranmalıdır?

Bu uygulama konusu verildikten sonra gruplardan 10 dakika içinde, babanın çocuğuna karşı nasıl davranması gerektiğine yönelik fikirler üretmeleri ve daha sonra bu fikirlerden en önemli 3 fikri seçmeleri istenir. Süre dolduktan sonra belirlenen bir grup sonuçlarını açıklar ve diğer grupların bu sonuçlara katılıp katılmadığı sorularak onların konuya ilişkin yorumları alınır.

İkinci uygulamadan sonra, öğrencilere aşağıdaki 3’üncü uygulama konusu verilir.

Uygulama-3: Bir elbise alırken amaçlarınız neler olabilir? (amaçlara odaklanma becerisi) Bu amaçlar içerisinde en önemli gördüğünüz 3 öncelikli amaç hangisidir? (önceliklere odaklanma becerisi)

Üçüncü uygulama konusu verildikten sonra, gruplara bu konu için önce amaçlara odaklanma becerisini daha sonra ise önceliklere odaklanma becerisini kullanmaları gerektiği açıklanır ve sonra bu çalışma için 7 dakika süre verilir. Süre bitiminde bir grup amaçları açıklar ve tahtaya yazar, başka bir gruptan ise bu amaçlar içerisinde en önemli 3 öncelikli amacı seçmesi ve bunları seçme nedenlerini açıklamaları istenir.

Uygulama konuları bittikten sonra, öğrencilere o günkü beceriye yönelik aşağıdaki sorulara sorularak o becerinin işlevselliği üzerine bir tartışma açılır.

1. Öncelikleri tespit etmek neden önemlidir?
2. Önceliklerin tespit edilmesi en çok ne zaman işe yarar?
3. Öncelikler her zaman açıkça görünür mü?
4. Öncelikleri seçerken nelere dikkat etmek gereklidir?

Yukarıdaki sorular üzerinde tartışılır ve bu becerinin neden önemli olduğu özetlenir.

Değerlendirme:

Dersin sonunda öğrencilerin “önceliklere odaklanma” becerisini geliştirmesi ve bu becerilerle diğer beceriler (kolayca anlaşılamayan faktörler becerisi, amaçlara odaklanma becerisi) arasındaki ilişkiyi kurabilmesi için her bir öğrencinin bireysel olarak istediği konularla ilgili “önceliklere odaklanma” becerisini içerecek 2 uygulama hazırlaması ve bunları gelecek ders getirmesi istenir.

SEKİZİNCİ DERS PLANI: Alternatifler Üzerinde Odaklanmak

Sınıf: Üniversite 4

Ders: Düşünme Eğitimi

Konu: Alternatifler Üzerinde Odaklanmak

Süre:90 dakika

Amaç:Bir olay hakkında karar verirken veya hareket ederken çok sayıda alternatif ya da seçenek olduğunu düşünebilme.

Hazırlık:

Derse gelmeden önce o günkü derste ele alınacak düşünme becerisine yönelik, öğrencilerde bulunması gereken öğrenci notları için fotokopi çektirilir. Ayrıca, o gün üzerinde durulacak etkinliğin önemli noktaları, öğrencilere yaptırılacak uygulama örnekleri ve etkinliğin yararına yönelik konuları derse gelmeden önce tepegözde yansıtmak için asetat kağıdına çektirilir.

Derse Geçiş:

Öğrenciler için çektirilen fotokopiler dağıtılır. Dersin uygulama kısmına geçmeden önce öğrencilere o günkü düşünme becerisi olan “alternatifler üzerinde odaklanma” becerisinin ne olduğu kısaca açıklanır ve daha sonra bu beceriye yönelik aşağıdaki örnek verilir.

Örnek: Bir uçurumdan yuvarlanmış bir araba bulunur ve şoförü ölmüştür. Ne olmuş olabilir?

Alternatifler

1. Şoför bir kalp krizi geçirmiş olabilir
2. Lastik patlamış veya araba arıza yapmış olabilir
3. Şoför alkollü olabilir
4. Şoför yolun virajını görememiş olabilir
5. Şoför uyumuş olabilir
6. Şoför önce öldürülüp sonra da kaza yapan arabanın içine yerleştirilmiş olabilir.

Yukarıdaki örneğe yönelik alternatifler öğrencilere gösterildikten sonra, öğrencilerin kendilerinin yapacakları uygulama örneklerine geçilir. Uygulama örnekleri verilmeden önce öğrenci sayısına göre öğrenciler 4 gruba ayrılır. Öğrenciler gruplara ayrıldıktan sonra aşağıdaki birinci uygulama konusu verilir.

Uygulama-1: Bir adam bir bara girer ve bir bardak su ister. Barın arkasındaki kadın adama istediği suyu verir ve birden bağırır. Ne olmuş olabilir?

Öğrencilere bu uygulama konusu verildikten sonra, grup veya bireylerden öğretmenin elindeki bu olaya yönelik olasılıkları tahmin etmeleri ve bu tahminleri tahtaya yazmaları istenir. Grup veya bireylerin öğretmenin elindeki olasılıkları buluncaya kadar çalışma devam eder. Eğer, öğretmenin elindeki olasılıkları sınıftaki hiç kimse bilemezse, öğretmen bu olasılıkları sınıfa açıklar.

Yukarıdaki birinci uygulamadan sonra, aşağıdaki 2'inci uygulama konusuna geçilir.

Uygulama-2: En yakın arkadaşınızın bir hırsız olduğunu öğrendiniz. Bu soruna yönelik neler yapabileceğiniz konusunda ne tür alternatifleriniz olabilir. Bu alternatiflerden en önemli gördüğünüz bir tanesini seçiniz.

Bu uygulama üzerinde çalışması için, gruplara 5 dakika süre verilir. Süre bitiminde öğretmen gruplara sırayla alternatiflerini ve en önemli olarak görüp seçtikleri alternatifi neden seçtiklerini kısaca açıklamalarını ister.

Son olarak, öğrencilere aşağıdaki 3'üncü uygulama konusu verilir.

Uygulama-3: Türk Telekom büyük zarar etmektedir. Eğer Türk Telekom genel müdürü olsaydınız bu sorunu çözmek için ne tür alternatifleriniz olurdu?

Bu uygulama konusu için gruplara 7 dakika süre verilir. Süre bitiminde bir grup seçilir ve o grup alternatiflerini açıklar, diğer grupların da konuya yönelik eklemek istediği alternatifler varsa eklerler.

Uygulama konuları bittikten sonra, öğrencilere “alternatifler üzerinde odaklanma” becerisine yönelik aşağıdaki sorulara sorularak becerinin işlevselliği üzerine bir tartışma açılır.

1. Daha fazla alternatif arayışı içerisinde olmanın amacı nedir?
2. En iyi veya en uygun alternatifleri nasıl belirleyebiliriz?
3. Yeni alternatifleri bulmak en çok ne zaman yararlı olur?

Yukarıdaki sorular üzerinde tartışılır ve bu becerinin neden önemli olduğu özetlenir.

Değerlendirme:

Dersin sonunda, öğrencilerin “alternatifler üzerinde odaklanma” becerisini geliştirmeleri için her bir öğrencinin bireysel olarak istediği konuyla ilgili bu beceriyi içerecek 2 uygulama hazırlaması ve bunları gelecek derse getirmesi istenir.

DOKUZUNCU DERS PLANI: Kararlar

Sınıf: Üniversite 4

Ders: Düşünme Eğitimi

Konu: Kararlar

Süre: 90 dakika

Amaç: Günlük yaşamda herhangi bir konuyla ilgili karar verirken “kolayca anlaşılamayan faktörler”, “sonuçlar üzerinde odaklanma”, “öncelikler üzerinde

odaklanma”, ve “alternatifler üzerinde odaklanma” becerilerin göz önünde bulundurulabilme.

Hazırlık:

Derse gelmeden önce o günkü derste ele alınacak düşünme becerisine yönelik, öğrencilerde bulunması gereken öğrenci notları için fotokopi çekilir. Ayrıca, o gün üzerinde durulacak etkinliğin önemli noktaları, öğrencilere yaptırılacak uygulama örnekleri ve etkinliğin yararına yönelik konuları derse gelmeden önce tepegözde yansıtmak için asetat kağıdına çekilir.

Derse Geçiş:

Öğrenciler için çekirilen fotokopiler dağıtılır. Dersin uygulama kısmına geçmeden önce öğrencilere “kararlar” becerisinin ne olduğu ve bu beceri ile derste şimdiye kadar üzerinde durulan diğer beceriler (fikirlerin ele alınış yöntemi, kolayca düşünilemeyen faktörleri, sonuçlar üzerinde odaklanma, öncelikler üzerinde odaklanma, planlama vb.) arasında nasıl bir ilişki olduğu açıklanır. Bütün bu açıklamalardan sonra öğrencilerin yapacakları uygulama örneklerine geçilir. Öğrencilere uygulama örnekleri verilmeden önce, öğrenci sayısına göre öğrenciler 4 gruba ayrılır. Öğrenciler gruplara ayrıldıktan sonra aşağıdaki birinci uygulama konusu verilir.

Uygulama-1: Bir komiser, geceleyin bir depoda garip bir ışığın olduğunu görür. Komiser yalnızdır ve ne yapacağı konusunda çok acil bir karar vermek zorundadır. Komiser nasıl bir karar verebilir?

Bu uygulama konusu verildikten sonra her grubun 5 dakika içinde bu olaya yönelik bir karar yazması istenir. Süre bittikten sonra her grup sırayla yazmış olduğu kararı ve bu kararı neden yazdığını açıklar.

Birinci uygulamadan sonra aşağıdaki ikinci uygulama konusuna geçilir.

Uygulama-2: Annesi ile birlikte yaşayan bir genç adam buldukları yerde iş bulamaz ancak, uzak bir kasabada iş bulur. Annesi taşınmak ve yeni arkadaşlıklar kurmak için çok yaşlı olduğunu söyler. Bu genç adam bir karar vermek durumundadır. Ya annesini bırakıp işe başlayacak ya da işi kabul etmeyip annesi ile birlikte kalmaya devam edecektir.

Bu uygulama konusu verildikten sonra, bir grubun bu konuya yönelik “önceliklere odaklanma”, bir grubun “sonuçlara odaklanma”, bir başka grubun “amaçlara odaklanma” ve son olarak da bir grubun “alternatiflere odaklanma” becerisi

üzerinde çalışması ve ayrıca, her grubun kullandığı beceriler doğrultusunda bir karar vermesi istenir.

Bunun için gruplara 7 dakika süre verilir. Süre bitiminde her grup kullandığı beceriye yönelik sonuçları ve aldığı kararı açıklar.

İkinci uygulama konusu bittikten sonra öğrencilere aşağıdaki 3'üncü uygulama konusu verilir.

Uygulama-3: Bir kızın iki tane erkek arkadaşı vardır. Bunlardan biri sessiz ve çok çalışkandır. Diğeri ise daha yakışıklı ve daha eğlenceli biridir ancak güvenilir değildir.

Her iki erkek de kızla evlenmek istemektedir. Kızın karar vermesi gerekmektedir.

Bu uygulama konusu verildikten sonra sınıf iki gruba ayrılır. Sınıfın yarısının kızın neden bu erkeklerden sessiz ve çok çalışkanla, diğeri yarısının ise yakışıklı eğlenceli ve aynı zamanda güvenilir olmayan erkekle evlenmesi gerektiğinin gerekçelerini bulmaya çalışmaları istenir. Bunun için gruplara 7 dakika süre verilir. Süre sonunda her iki grup verdiği kararın gerekçelerini açıklar. Uygulama konuları bittikten sonra, öğrencilere o günkü beceriye yönelik aşağıdaki sorular sorularak becerinin işlevselliği üzerine bir tartışma açılır.

1. Bir karar verirken enine boyuna düşünmek iyi midir? Yoksa hemen kararı vermek mi gerekir?
2. Verdiğimiz kararın doğru olduğunu nasıl anlayabiliriz?
3. Bir karar verirken düşünülmesi gereken en önemli şeyler nelerdir?
4. Bazı kararlar neden daha kolay verilebilir?

Yukarıdaki sorular üzerinde tartışılır ve bu becerinin neden önemli olduğu özetlenir.

Değerlendirme:

Öğrencilerin “kararlar” becerisini geliştirmeleri için her bir öğrencinin bireysel olarak istediği konularla ilgili bu beceriyi içerecek ve aynı zamanda bu beceri ile derste o güne kadar işlenen diğeri beceriler arasında ilişki kurabilecek 2 uygulama hazırlaması ve bunları gelecek ders getirmesi istenir.

ONUNCU DERS PLANI: Diğer İnsanların Görüşleri

Sınıf: Üniversite 4

Ders: Düşünme Eğitimi

Konu: Diğer insanların Görüşleri

Süre: 90 dakika

Amaç:

Bir olaya farklı kişilerin farklı bakış açıları ile bakabileceğini kavrayabilme.

Hazırlık:

Derse gelmeden önce o günkü derste ele alınacak düşünme becerisine yönelik, öğrencilerde bulunması gereken öğrenci notları için fotokopi çektirilir. Ayrıca, o gün üzerinde durulacak etkinliğin önemli noktaları, öğrencilere yaptırılacak uygulama örnekleri ve etkinliğin yararına yönelik konuları derse gelmeden önce tepegözde yansıtmak için asetat kağıdına çektirilir.

Derse Geçiş:

Öğrenciler için çektirilen fotokopiler dağıtılır. Dersin uygulama kısmına geçmeden önce öğrencilere “diğer insanların görüşleri”becerisinin ne olduğu kısaca açıklanır ve bu beceriye yönelik aşağıdaki örnek verilir.

Örnek: Bir satıcı kullanılmış bir yarış arabasını satmak istemektedir. Satıcının düşüncesi arabanın gücü, lastikleri ve her yönden uygunluğunu söyleyerek satmaya çalışmaktadır. Sizin bakış açınız, arabanın daha önce kaza yapıp yapmadığı, ne kadar yakıt tükettiği, parçalarının kaç lira olacağı ve daha önce gördüğünüz diğer arabalarla kıyaslamanız yönündedir.

Yukarıdaki örnek öğrencilere gösterildikten sonra, öğrencilerin kendilerinin yapacakları uygulama örneklerine geçilir. Öğrencilere uygulama örnekleri verilmeden önce, öğrenci sayısına göre öğrenciler 4 gruba ayrılır. Öğrenciler gruplara ayrıldıktan sonra aşağıdaki birinci uygulama konusu verilir.

Uygulama-1: Bir baba 15 yaşındaki kızına sigara içmeyi yasaklar Babanın ve kızının bu olaya bakış açıları nasıldır?

Bu uygulama konusu için gruplara 7 dakika süre verilir. Bu sürede her grup her iki değişik bakış açısı üzerinde çalışır. Süre bitiminde gruplardan ikisinin babanın, ikisinin ise kızının bakış açısını açıklaması istenir.

Birinci uygulama konusu bitikten sonra aşağıdaki ikinci uygulamaya geçilir.

Uygulama-2: Bir mucit kumaş yapmak için çok değişik yeni bir yol bulur. Bu, sektörde çalışan her 20 kişiden sadece birinin işini koruyabilmesi anlamına gelmektedir. Bu buluşa, mucitin, fabrikatörün ve çalışanların bakış açısı ne olabilir?

Bu uygulama konusu verildikten sonra, iki grubun mucitin, bir grubun fabrikatörün ve bir grubun da çalışanların bakış açısı üzerinde çalışması istenir. Bunun için gruplara 5 dakika süre verilir. Süre bitiminde sırayla her grup sonuçlarını sınıfa açıklar.

İkinci uygulama konusu bitikten sonra, aşağıdaki üçüncü uygulama konusu verilir.

Uygulama-3: Bir apartmandaki daire sahiplerinden birisi evini, hasta olan evsiz insanlara sığınma evi olarak açar. Komşulardan bazıları bu duruma ciddi olarak itiraz eder bazıları da hiç umursamazlar. Bu durum da sığınma evinin sahibi olan kişinin, sığınma evini kullananların, bu duruma itiraz eden komşuların ve bu durumu hiç umursamayan komşuların bakış açıları nelerdir?

Uygulama konusu verildikten sonra, her grubun bir bakış açısı üzerinde çalışması istenir ve bunun için gruplara 5 dakika süre verilir. Süre bitiminde her grup üzerinde çalıştığı bakış açısını açıklar ve diğer grupların bu konuya yönelik eklemek istediği farklı düşünceler varsa eklerler.

Uygulama konuları bittikten sonra, öğrencilere o günkü beceriye yönelik aşağıdaki sorular sorularak becerinin işlevselliği üzerine bir tartışma açılır.

1. Bir konu hakkında diğer insanların bakış açıları önemli midir?
2. Davranışlarımızı, sadece kendi bakış açımıza göre mi yoksa diğer insanların bakış açılarını da göz önünde bulundurarak mı gerçekleştirmeliyiz?
3. Eğer bir konu hakkında birden fazla bakış açısı varsa, bu bakış açılarından hangisi doğrudur?
4. Diğer insanların bakış açılarını görmek kolay mıdır?

Yukarıdaki sorular üzerinde tartışılır ve bu becerinin neden önemli olduğu özetlenir.

Değerlendirme:

Dersin sonunda öğrencilerin “diğer insanların görüşleri” becerisini geliştirmeleri için her bir öğrencinin bireysel olarak istediği konularla ilgili bu beceriyi içerecek 2 uygulama hazırlaması ve bunları gelecek derse getirmesi istenir.

EK 2. KONU TEMELLİ ELEŞTİREL DÜŞÜNME PROGRAMININ DERS PLANLARI

A. SOSYAL BİLGİLER: TANIM VE GEREKÇESİ KONUSUNA YÖNELİK HAZIRLANMIŞ ELEŞTİREL DÜŞÜNME DERS PLANI

Sınıf: Üniversite 3

Ders : Sosyal Bilgiler Öğretimi

Konu: Sosyal Bilgilerin Tanımı ve Gerekçesi

Süre: 180 dakika (4 ders saati)

Geleneksel Ders Planı

Özet

Öğrenciler, Sosyal Bilgilerin ne olduğunu ve niçin Sosyal Bilgiler öğrenmek zorunda olduklarını ders kitabından okurlar. Amaç, Sosyal Bilgilerin ne olduğu ve neden öğrenmek zorunda olduklarını açıklamaktır. Daha sonra öğretmen sınıfta konuyu anlatır ve onların konuyu anlayıp anlamadığını onlara çeşitli sorular sorarak öğrenmeye çalışır. Öğrenciler öğretmenin sorduğu sorulara ders kitabından okudukları açıklamalardan yola çıkarak cevap verirler.

Geleneksel Ders Planının Eleştirisi

Bu derste bilgiye dayalı bir öğretim etkinliği ağırlıklı olarak yer almakta ve bu da dersi etkisiz hale getirmektedir. Çünkü öğrencilere kendi mesleki alanlarını oluşturan “Sosyal Bilgilerin Tanımı ve Gerekçesi” gibi önemli bir konu yalnızca düz anlatım ve soru-cevaba dayalı geleneksel yöntemlerle öğretilmektedir. Bu durumda öğrenciler öğretmen tarafından sorulan sorulara beklenen cevaplar verme dışında pasif öğrenci ve kitapsal bilgilerin tekrarlayıcısı durumundadır. Bunun sonucu olarak da bu dersin amacından uzak bir biçimde işlendiği ve öğrencilerde bu alan yönelik kavramların gelişmesine ancak minimum düzeyde katkıda bulunabileceği söylenebilir.

Yeniden Modellenmiş Ders Planının Amaçları

1. Sosyal Bilimler ve Sosyal Bilgilerin ne olduğuna yönelik farklı kaynaklardan yaptığı araştırmaları eleştirel okuma yoluyla açıklama
2. Sosyal Bilgileri niçin öğrenmemiz gerektiğine ilişkin nedenler ileri sürme
3. Sosyal Bilgiler eğitiminde kullanılan temel yaklaşımları karşılaştırma
4. Etkili demokratik vatandaşta bulunması gereken özellikleri tartışma

Ele Alınacak Konular

1. Sosyal Bilgiler ve Sosyal Bilimler nedir?
2. Sosyal Bilgiler öğretiminde kullanılan yaklaşımlar
3. Niçin Sosyal Bilgiler öğreniyoruz?
4. Sosyal Bilgilerin genel hedefi olarak demokratik vatandaşlık eğitimi

Yeni Ders Planında Yer Alan Eleştirel Düşünme Becerileri

S-21 Eleştirel okuma

S-13 Çeşitli sorun, sonuç veya inançları açık hale getirme

S-17 Sorunu derinlemesine inceleme

S-6 Sorgulama cesareti geliştirme

S-25 Farklı görüşleri kıyaslama

S-12 Kendi görüşlerini geliştirme

Yeniden Modellenmiş Ders Planının Ana Hatları

1. Daha önceden öğrencilerin ders kitabından ya da diğer kaynaklardan okuduğu bölümler üzerinde irdeleyici ve düşünmeyi teşvik edici sorular sorulur. Örneğin, Sosyal Bilimler ve Sosyal Bilgilerin ne anlama geldiğini birkaç cümle ile ifade etmek istersek ne söyleyebiliriz (**S-21**). Bu ve benzeri sorulara gelen cevaplara göre belirtilen ifadelerin ne anlama geldiği tartışılır (**S-13**).

2. Sosyal Bilgilerin niçin öğrenilmesi gerektiği ve etkili bir vatandaşta bulunması gereken özelliklerin neler olduğunun öğrencilerin kendi cümleleriyle açıklaması için onlara bazı sorular sorulur. Örneğin, taradığımız kaynaklar dışında size göre Sosyal Bilgileri niçin öğrenmeliyiz (**S-17**). Etkili demokratik vatandaşta bulunması gereken nitelikler nelerdir? Neden? (**S-6**).

3. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler eğitiminde kullanılan temel yaklaşımları karşılaştırmaları

istenir (S-25). Soruyu cevaplayan öğrenciye görüşlerini hangi temele dayandığı ve diğer öğrencilerinde bu görüşe katılıp katılmadığı sorulur (S-12)

Değerlendirme

İşlenen konunun özetlenebilmesi ve bir genellemeye ulaşılabilmesi için öğrencilerden bugün derste tartışılan konudan yola çıkılarak birkaç cümle ile ortaya çıkan sonuçları yazmaları istenir. Daha sonra ise öğrencilerin sonuçlara yönelik yazdığı cümleler üzerinde tartışılarak o gün işlenen konunun bir sonraki derste işlenecek konuyla bağlantısı kurulur.

Bu ders planında yer alan S-21, S13 gibi kısaltmalarla belirtilen becerilerin tamamı aşağıda verilmiştir.

Eleştirel Düşünme Becerileri

A) Duyuşsal Stratejiler (Beceriler)

1. Bağımsız düşünme,
2. Ben merkezli veya toplum merkezli iç görüşler geliştirme,
3. Adil ya da tarafsız düşünme,
4. Duygu ve düşünceler arasındaki ilişkiyi anlama,
5. Ön yargılı olmama-yargıyı geciktirme
6. Sorgulama cesareti geliştirme
7. İyi niyetli ve dürüst düşünme
8. Düşünme azmi geliştirme
9. Düşünme becerisine güven duyma

B) Bilişsel Stratejiler (Beceriler)

10. Geçerli ve geçersiz genellemeleri fark etme,
11. Öğrendiklerini transfer etme
12. Kendi görüşlerini geliştirme
13. Çeşitli sorun, sonuç veya inançları açık hale getirme,
14. Çeşitli kavramları açık hale getirilmesi ve analiz edilmesi
15. Değerlendirme için ölçüt geliştirme
16. Bilgi kaynağının güvenilirliğini sorgulama
17. Sorunu derinlemesine inceleme
18. Görüşleri analiz etme ve değerlendirme
19. Çözüm üretme ve değerlendirme
20. Eylem ve politikaları analiz etme ve değerlendirme

21. Eleştirel okuma
22. Eleştirel dinleme
23. Disiplinlerarası ilişki kurma
24. Soru sorma
25. Farklı görüşleri kıyaslama
26. Diyalektik düşünme
27. İdeal ile gerçeği birbirinden ayırt etme
28. Eleştirel sözcük dağarcığı kullanma
29. Önemli olan benzerlik ve farklılıkları tespit etme
30. Varsayımları inceleme ve değerlendirme
31. Sorunla ilgili olan ve olmayan olguları ayırt etme,
32. Akılcı yorumlar yapma
33. Kanıtları ya da verileri açıklama ve değerlendirme
34. Tutarsızlık ya da çelişkileri fark etme
35. Doğurguları ve sonuçları keşfetme

B. SOSYAL BİLGİLERİN BİLGİ TEMELİ KONUSUNA YÖNELİK ELEŞTİREL DÜŞÜNME TEMELLİ DERS PLANI

Sınıf: Üniversite 3

Ders: Sosyal Bilgiler Öğretimi

Konu: Sosyal Bilgilerin Bilgi Temeli

Süre: 180 Dakika (4 ders saati)

Geleneksel Ders Planı

Özet

Öğrenciler, Sosyal Bilgilerin bilgi temeli ve Sosyal Bilgileri oluşturan Sosyal bilimlerin temel kavram ve genellemeleri konusunu ders kitabından okurlar. Amaç, Sosyal Bilgilerde bilginin olgu, kavram ve genelleme olmak üzere üçe ayrıldığını ve Sosyal Bilgileri oluşturan Sosyal bilimlerin temel kavram ve genellemelerini açıklamaktır. Daha sonra öğretmen sınıfta konuyu anlatır ve onların konuyu anlayıp anlamadığını onlara çeşitli sorular sorarak öğrenmeye çalışır. Öğrenciler öğretmenin sorduğu sorulara ders kitabından okudukları açıklamalardan yola çıkarak cevap verirler.

Geleneksel Ders Planının Eleştirisi

Bu derste bilgiye dayalı bir öğretim etkinliği ağırlıklı olarak yer almakta ve bu da dersi öğrenciler için etkisiz ve anlamsız hale getirmektedir. Çünkü, öğrenciler Sosyal Bilgilerdeki olgu, kavram ve genellemeleri ve Sosyal bilgileri oluşturan Sosyal bilimlerin temel kavram ve genellemeleri ders kitabından okuyarak ve öğretmenin kullandığı geleneksel düz anlatım ve soru- cevap yöntemlerine dayalı olarak kalıcı bir şekilde öğrenemezler. Bu durumda öğrenciler, öğretmen tarafından sorulan sorulara beklenen cevaplar verme dışında pasif ve kitapsal bilgilerin tekrarlayıcısı durumundadır. Oysa, bu konu öğrencilerin, çeşitli kaynaklardan incelemeler yaparak ve sınıfa getirerek üzerinde tartışabilecekleri bir konudur.

Yeniden Modellenmiş Ders Planının Amaçları

1. Olgu, kavram ve genellemenin ne olduğuna yönelik farklı kaynaklardan yaptığı araştırmaları eleştirel okuma yoluyla açıklama.
2. Sosyal Bilimlerle ilgili olgu, kavram ve genellemelere örnek vererek açıklama

Ele Alınacak Konular

1. Sosyal Bilgilerin Bilgi Temeli
2. Sosyal Bilgilerde Bilgi
 - a) Olgu
 - b) Kavram
 - c) Genelleme
3. Sosyal Bilgileri oluşturan Sosyal Bilimlerin temel kavram ve genellemeleri

Yeni Ders Planında Yer Alan Eleştirel Düşünme Becerileri

S-21 Eleştirel Okuma

S-29 Önemli olan benzerlik ve farklılıkları tespit etme

S-13 Çeşitli sorun, sonuç ve inançları açık hale getirme

S-23 Disiplinlerarası ilişki kurma

S-25 Farklı görüşleri kıyaslama

S-12 Kendi görüşlerini geliştirme

S-32 Akılcı yorumlar yapma

Yeniden Modellenmiş Ders Planının Ana Hatları

1. Öğrencilerin bu konuya yönelik olarak daha önceden ders kitapları ve diğer kaynaklardan okudukları bölümler üzerinde irdeleyici ve düşünmeyi teşvik edici sorular sorulur. Örneğin, olgu, kavram ve genelleme nedir? ve bu tanımlar arasında nasıl bir ilişki vardır? (S-21, S-29).

Bu ve benzeri sorulara gelen cevaplara göre belirtilen ifadelerin ne anlama geldiği tartışılır (S-13).

2. Farklı Sosyal bilim dallarının kapsam ve amacını karşılaştırmak için her sosyal bilim dalı için bir öğrenci seçilerek, o sosyal bilimin kapsam ve amacını anlatması ve o alan yönelik olgu, kavram ve genellemelere örnekler vermesi istenir (S-23,S-25)

3. Öğrencilerin, Sosyal Bilgiler dersinde önemli gördükleri ve kazandırılması gereken olgu, kavram ve genellemeler yazmaları istenir (S-12) ve daha sonra yazılanların nedenleri üzerinde tartışılır (S-32)

Değerlendirme

İşlenen konunun özetlenmesi için öğrencilerden bugün derste tartışılan konudan yola çıkılarak birkaç cümle ile ortaya çıkan sonuçları yazmaları istenir. Daha sonra ise öğrencilerin sonuçlara yönelik yazdığı cümleler üzerinde tartışılarak o gün işlenen konunun bir sonraki derste işlenecek konuyla bağlantısı kurulur.

Bu ders planında yer alan S-21, S13 gibi kısaltmalarla belirtilen becerilerin tamamı aşağıda verilmiştir.

Eleştirel Düşünme Becerileri

A) Duyuşsal Stratejiler (Beceriler)

1. Bağımsız düşünme,
2. Ben merkezli veya toplum merkezli iç görüşler geliştirme,
3. Adil ya da tarafsız düşünme,
4. Duygu ve düşünceler arasındaki ilişkiyi anlama,
5. Ön yargılı olmama-yargıyı geciktirme
6. Sorgulama cesareti geliştirme
7. İyi niyetli ve dürüst düşünme
8. Düşünme azmi geliştirme
9. Düşünme becerisine güven duyma

B) Bilişsel Stratejiler (Beceriler)

10. Geçerli ve geçersiz genellemeleri fark etme,
11. Öğrendiklerini transfer etme
12. Kendi görüşlerini geliştirme
13. Çeşitli sorun, sonuç veya inançları açık hale getirme,
14. Çeşitli kavramları açık hale getirilmesi ve analiz edilmesi
15. Değerlendirme için ölçüt geliştirme
16. Bilgi kaynağının güvenilirliğini sorgulama
17. Sorunu derinlemesine inceleme
18. Görüşleri analiz etme ve değerlendirme
19. Çözüm üretme ve değerlendirme
20. Eylem ve politikaları analiz etme ve değerlendirme
21. Eleştirel okuma
22. Eleştirel dinleme
23. Disiplinlerarası ilişki kurma
24. Soru sorma
25. Farklı görüşleri kıyaslama
26. Diyalektik düşünme
27. İdeal ile gerçeği birbirinden ayırt etme
28. Eleştirel sözcük dağarcığı kullanma
29. Önemli olan benzerlik ve farklılıkları tespit etme
30. Varsayımları inceleme ve değerlendirme
31. Sorunla ilgili olan ve olmayan olguları ayırt etme,
32. Akılcı yorumlar yapma
33. Kanıtları ya da verileri açıklama ve değerlendirme
34. Tutarsızlık ya da çelişkileri fark etme
35. Doğurguları ve sonuçları keşfetme

C. SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENİ KONUSUNA YÖNELİK ELEŞTİREL DÜŞÜNME TEMELLİ DERS PLANI

Sınıf : Üniversite 3

Ders : Sosyal Bilgiler Öğretimi

Konu : Sosyal Bilgiler Öğretmeni

Süre: 180 dakika (4 ders saati)

Geleneksel Ders Planı

Özet

Öğrenciler, Sosyal Bilgiler öğretmeninde bulunması gereken yeterlilikleri ders kitabından okurlar. Amaç, Sosyal Bilgiler öğretmeninde bulunması gereken özellikleri açıklamaktır. Daha sonra, öğretmen konuyu sınıfta anlatır ve öğrencilerin konuyu okuyup okumadığını anlamak için onlara sorular sorar. Öğrenciler öğretmenin sorduğu sorulara ders kitabından okuduklarından yola çıkarak cevaplar verirler.

Geleneksel Ders Planının Eleştirisi

Bu dersin etkisiz olduğunu düşünüyorum. Çünkü, öğrencilerin kendi mesleki alanlarıyla çok yakından ilgili olan Sosyal Bilgiler öğretmeninde bulunması gereken nitelikler gibi önemli bir konu sadece düz anlatım ve soru-cevaba dayalı yöntemle öğretilmektedir. Öğrenciler, öğretmen tarafından sorulan sorulara beklenen cevaplar verme dışında pasif öğrenci ve kitapsal bilgilerin tekrarlayıcısı durumundadır. Oysa, bu konu öğrencilerin bu alana yönelik çeşitli uygulamalar, araştırmalar, incelemeler yapıp, sınıfa bir çok örnek getirip tartışabilecekleri bir konudur.

Yeniden Modellenmiş Ders Planının Amaçları

1. Bir öğretmende bulunması gereken yeterliliklerle ilgili farklı kaynaklardan yaptığı araştırma ve ilgili ders kitabındaki bölümü eleştirel okuma yoluyla açıklama.
2. Sosyal Bilgiler ve Sosyal Bilimler (tarih, coğrafya vb.) öğretmenliği arasındaki farkı ayırt etme.

3. Daha önce, “Öğretmenlik Mesleğine Giriş” dersinde gördüğü, bir öğretmende bulunması gereken yeterlilikler ile Sosyal Bilgiler öğretmeninde bulunması gereken özel yeterlilikleri karşılaştırma.
4. Mevcut Sosyal bilgiler öğretmenlerinin belirtilen özellikleri ne derece taşıdığı ile ilgili Sosyal bilgiler öğretmenleriyle görüşerek bilgi toplama ve sonuçları sınıfta değerlendirme.

Ele Alınacak Konular

1. Bir öğretmende bulunması gereken yeterlilikler.
2. Sosyal Bilgiler ve Sosyal Bilimler öğretmenliği arasındaki fark.
3. Sosyal Bilgiler öğretmeninde bulunması gereken özel yeterlilikler.
4. Toplumun Sosyal Bilgiler öğretmeninden beklentileri.
5. Sosyal Bilgiler öğretmenin kendini iş başında yetiştirmesi.

Yeni Ders Planında Yer Alan Eleştirel Düşünme Becerileri

- S-21 Eleştirel okuma
- S-11 Öğrendiklerini transfer etme
- S-29 Önemli benzerlikleri ve farklılıkları tespit etme
- S-13 Sorunları, sonuçları açık hale getirme
- S-17 Derinlemesine inceleme
- S-33 Kanıtları ve iddia edilen olguları değerlendirme
- S-25 Farklı görüşleri karşılaştırma

Yeniden Modellenmiş Ders Planının Ana Hatları

1. Daha önceden öğrencilerin ders kitabından ya da diğer kaynaklardan okuduğu bölümler üzerinde irdeleyici ve düşünmeyi teşvik edici sorular sorulur. Bir öğretmende bulunması gereken yeterlilikleri birkaç cümle ile ifade etmek istersek ne söyleyebiliriz? (S-21). Bu soruya gelen cevaplara göre, belirtilen ifadelerin ne anlama geldiği tartışılır (S-13).
2. Bir öğretmende bulunması gereken nitelikleri öğrencilerin kendi kelime ve cümleleriyle açıklamaları için onlara bazı sorular sorulur. Örneğin, taradığınız kaynaklar dışında size göre bir öğretmende ne gibi yeterlilikler olmalıdır?

Neden? (S-17). Belirttiğiniz yeterliliklere sahip olmayan bir öğretmenin olsaydı neler hissederdiniz? (S-12, S-4)

3. Öğrencilere, sosyal bilgiler ve sosyal bilimler (tarih, coğrafya vb.) öğretmenliği arasında benzerlik ve farklılıkların olup olmadığını nedenleri ile birlikte söylemeleri istenir (S-29). Soruyu cevaplayan öğrenciye, bu görüşü hangi temele dayandırdığı ve diğer öğrencilerin de bu görüşe katılıp katılmadığı sorulur (S-12).
4. Öğrencilerden, “Öğretmenlik Mesleğine Giriş” dersinde gördükleri bir öğretmende bulunması gereken yeterlilikler ile Sosyal Bilgiler öğretmeninde bulunması gereken özel yeterlilikleri karşılaştırması istenir (S-11). Önemli benzerlik ve farklılıkların neler olduğu sorulur (S-29).
5. Mevcut Sosyal bilgiler öğretmenlerinin belirtilen özellikleri ne derece taşıdığını saptamak amacıyla her öğrencinin bir Sosyal bilgiler öğretmeniyle görüşerek, öğretmenlerin yeterlilikleri ve branş, mezun olunan okul gibi konularda bilgi toplaması sağlanır (S-33). Daha sonra öğrencilerin, bu konuya yönelik olarak bulduğu farklı görüşleri karşılaştırmaları istenir (S-25).
6. İşlenen konunun özetlenmesi ve bir genellemeye ulaşılması için öğrencilerden bugün derste tartışılan konudan yola çıkılarak birkaç cümle ile ortaya çıkan sonuçları yazmaları istenir (S-33).

Değerlendirme

İşlenen konunun özetlenmesi ve bir genellemeye ulaşılması için öğrencilerden bugün derste tartışılan konudan yola çıkılarak birkaç cümle ile ortaya çıkan sonuçları yazmaları istenir. Daha sonra ise öğrencilerin sonuçlara yönelik yazdığı cümleler üzerinde tartışılarak o gün işlenen konunun bir sonraki derste işlenecek konuyla bağlantısı kurulur.

Bu ders planında yer alan S-11, S-21 gibi kısaltmalarla belirtilen becerilerin tamamı aşağıda verilmiştir.

Eleştirel Düşünme Becerileri

A) Duyuşsal Stratejiler (Beceriler)

1. Bağımsız düşünme,
2. Ben merkezli veya toplum merkezli iç görüşler geliştirme,
3. Adil ya da tarafsız düşünme,

4. Duygu ve düşünceler arasındaki ilişkiyi anlama,
5. Ön yargılı olmama-yargıyı geciktirme
6. Sorgulama cesareti geliştirme
7. İyi niyetli ve dürüst düşünme
8. Düşünme azmi geliştirme
9. Düşünme becerisine güven duyma

B) Bilişsel Stratejiler (Beceriler)

10. Geçerli ve geçersiz genellemeleri fark etme,
11. Öğrendiklerini transfer etme
12. Kendi görüşlerini geliştirme
13. Çeşitli sorun, sonuç veya inançları açık hale getirme,
14. Çeşitli kavramları açık hale getirilmesi ve analiz edilmesi
15. Değerlendirme için ölçüt geliştirme
16. Bilgi kaynağının güvenilirliğini sorgulama
17. Sorunu derinlemesine inceleme
18. Görüşleri analiz etme ve değerlendirme
19. Çözüm üretme ve değerlendirme
20. Eylem ve politikaları analiz etme ve değerlendirme
21. Eleştirel okuma
22. Eleştirel dinleme
23. Disiplinlerarası ilişki kurma
24. Soru sorma
25. Farklı görüşleri kıyaslama
26. Diyalektik düşünme
27. İdeal ile gerçeği birbirinden ayırdetme
28. Eleştirel sözcük dağarcığı kullanma
29. Önemli olan benzerlik ve farklılıkları tesbit etme
30. Varsayımları inceleme ve değerlendirme
31. Sorunla ilgili olan ve olmayan olguları ayırdetme,
32. Akılcı yorumlar yapma
33. Kanıtları ya da verileri açıklama ve değerlendirme
34. Tutarsızlık ya da çelişkileri farketme
35. Doğurguları ve sonuçları keşfetme

D. SOSYAL BİLGİLER EĞİTİM PROGRAMI KONUSUNA YÖNELİK ELEŞTİREL DÜŞÜNME TEMELLİ DERS PLANI

Sınıf: Üniversite 3

Ders: Sosyal Bilgiler Öğretimi

Konu: Sosyal Bilgiler Eğitim Programı

Süre: 180 dakika (4 ders saati)

Geleneksel Ders Planı

Özet

Öğrenciler, “Sosyal Bilgilerin eğitim programı” konusunu ders kitabından okurlar. Amaç, Sosyal Bilgilerin felsefi temeli ve amaçlarını, programın kapsam ve düzenine ilişkin yaklaşımları, mevcut içeriği açıklamaktır. Bu amaç doğrultusunda öğretmen sınıfta konuyu anlatır ve onların konuyu anlayıp anlamadığını onlara çeşitli sorular sorarak öğrenmeye çalışır. Öğrenciler de öğretmenin sorduğu sorulara ders kitabından okudukları açıklamalardan yola çıkarak cevap verirler.

Geleneksel Ders Planının Eleştirisi

Bu konu öğrencilerin çeşitli kaynaklardan taramalar, incelemeler yaparak ve sınıfa getirerek üzerinde tartışabilecekleri bir konudur. Oysa bu derste bilgiye dayalı bir öğretim etkinliği ağırlıklı olarak yer almakta ve bu da dersi öğrenciler için etkisiz ve anlamsız hale getirmektedir. Çünkü, öğrencilere “Sosyal Bilgiler programının felsefi temelleri” gibi felsefe ağırlıklı bir konu yalnızca düz anlatım ve soru-cevaba dayalı geleneksel yöntemlerle öğretilmektedir. Bu durumda öğrenciler öğretmen tarafından sorulan sorulara beklenen cevaplar verme dışında öğretmenin ve kitapsal bilgilerin verdiği bilgilerin pasif bir alıcısı durumundadır. Sonuçta bu dersin amacından uzak bir biçimde işlendiği ve öğrencilerde bu alana yönelik kavramların gelişmesine ancak minimum düzeyde katkıda bulunabileceği söylenebilir.

Yeniden Modellenmiş Ders Planının Amaçları

1. Sosyal Bilgiler programının hangi eğitim felsefesine dayandığını nedenleri ile birlikte açıklama
2. Sosyal Bilgiler programının kapsam ve düzenine ilişkin yaklaşımları tartışma

3. Sosyal Bilgiler programına yönelik çağdaş eğilimler hakkında bilgi toplama ve sonuçlar üzerinde sınıfta tartışma
4. Mevcut Sosyal Bilgiler eğitim programını (amaç, içerik, yöntem, değerlendirme yönünden) değerlendirme

Ele Alınacak Konular

1. Sosyal Bilgiler Eğitim Programı ve Programın Felsefi Temeli
2. Sosyal Bilgiler Programının Amaçları
3. Sosyal Bilgiler Programının Kapsam ve Düzenine İlişkin Yaklaşımlar ve Mevcut Programın İçeriği
4. Çağdaş Sosyal Bilgiler programı

Yeni Ders Planında Yer Alan Eleştirel Düşünme Becerileri

- S-21 Eleştirel okuma
- S-27 İdeal ile gerçeği birbirinden ayırt etme
- S-13 Çeşitli sorun, sonuç veya inançları açık hale getirme
- S-33 Kanıtları ya da verileri açıklama ve değerlendirme
- S-18 Görüşleri analiz etme ve değerlendirme
- S-12 Kendi görüşlerini geliştirme
- S-19 Çözüm üretme ve değerlendirme
- S-20 Eylem ve politikaları analiz etme ve değerlendirme

Yeniden Modellenmiş Ders Planının Ana Hatları

1. Daha önceden öğrencilerin ders kitabı ve konuyla ilgili diğer kaynaklardan topladıkları bölümler üzerinde, onları düşünmeye ve sorgulamaya yöneltecek sorular sorulur. Örneğin, Sosyal Bilgiler programı hangi eğitim felsefesine dayanmaktadır? Neden? Programın kağıt üzerindeki felsefesi ile uygulamadaki felsefesi aynı mıdır? (S-21,S-27). Bu ve benzeri sorulara gelen cevaplara göre belirtilen ifadelerin ne anlama geldiği tartışılır (S-13).
2. Öğrencilerin gruplara ayrılarak Sosyal Bilgiler programının kapsam ve düzenine ilişkin yaklaşımları araştırıp sınıfta bu yaklaşımları karşılaştırmaları istenir (S-33).
3. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler programına ilişkin çağdaş yaklaşımlara yönelik bilgi toplamaları ve analiz etmeleri istenir (S-18). Daha sonra öğrencilere bu

konuya yönelik olarak kendilerinin ne düşündüğü sorulur (S-12).

4. Öğrenciler, ünite sayısına göre gruplara ayrılarak, her ünitenin amacı, kapsamı, yöntem ve değerlendirme boyutlarını incelemeleri ve bu konuda bir rapor hazırlayarak sınıfta hazırladıklarını tartışma ve değerlendirmeleri istenir (S-18, S-19, S-20).

Değerlendirme

İşlenen konunun özetlenmesi için öğrencilerden o gün derste tartışılan konulardan yola çıkarak birkaç cümle ile ortaya çıkan sonuçları yazmaları istenir. Daha sonra ise öğrencilerin sonuçlara ilişkin yazdığı cümleler üzerinde tartışılarak o gün işlenen konunun bir sonraki derste işlenecek konuyla bağlantısı kurulur.

Bu ders planında yer alan S-21, S13 gibi kısaltmalarla belirtilen becerilerin tamamı aşağıda verilmiştir.

Eleştirel Düşünme Becerileri

A) Duyuşsal Stratejiler (Beceriler)

1. Bağımsız düşünme,
2. Ben merkezli veya toplum merkezli iç görüşler geliştirme,
3. Adil ya da tarafsız düşünme,
4. Duygu ve düşünceler arasındaki ilişkiyi anlama,
5. Ön yargılı olmama-yargıyı geciktirme
6. Sorgulama cesareti geliştirme
7. İyi niyetli ve dürüst düşünme
8. Düşünme azmi geliştirme
9. Düşünme becerisine güven duyma

B) Bilişsel Stratejiler (Beceriler)

10. Geçerli ve geçersiz genellemeleri farketme,
11. Öğrendiklerini tranfer etme
12. Kendi görüşlerini geliştirme
13. Çeşitli sorun, sonuç veya inançları açık hale getirme,
14. Çeşitli kavramları açık hale getirilmesi ve analiz edilmesi
15. Değerlendirme için ölçüt geliştirme
16. Bilgi kaynağının güvenilirliğini sorgulama

17. Sorunu derinlemesine inceleme
18. Görüşleri analiz etme ve değerlendirme
19. Çözüm üretme ve değerlendirme
20. Eylem ve politikaları analiz etme ve değerlendirme
21. Eleştirel okuma
22. Eleştirel dinleme
23. Disiplinler arası ilişki kurma
24. Soru sorma
25. Farklı görüşleri kıyaslama
26. Diyalektik düşünme
27. İdeal ile gerçeği birbirinden ayırt etme
28. Eleştirel sözcük dağarcığı kullanma
29. Önemli olan benzerlik ve farklılıkları tespit etme
30. Varsayımları inceleme ve değerlendirme
31. Sorunla ilgili olan ve olmayan olguları ayırt etme,
32. Akılcı yorumlar yapma
33. Kanıtları ya da verileri açıklama ve değerlendirme
34. Tutarsızlık ya da çelişkileri fark etme
35. Doğurguları ve sonuçları keşfetme

E. SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNİN DAYANDIĞI KURAM VE İLKELER KONUSUNA YÖNELİK ELEŞTİREL DÜŞÜNME TEMELLİ DERS PLAN

Sınıf: Üniversite 3

Ders: Sosyal Bilgiler Öğretimi

Konu: Sosyal Bilgiler Öğretiminin Dayandığı Kuram ve İlkeler

Süre: 180 dakika (4 ders saati)

Geleneksel Ders Planı

Özet

Öğrenciler, Sosyal Bilgiler öğretiminin dayandığı kuram ve ilkeler konusunu ders kitabından okurlar. Amaç, Sosyal Bilgiler öğretiminin dayandığı kuram ve ilkeleri betimleyici bir biçimde açıklamaktır. Daha sonra, öğretmen sınıfta konuyu anlatır ve

öğrencilerin konuyu anlayıp anlamadığını onlara çeşitli sorular sorarak öğrenmeye çalışır. Öğrenciler, öğretmenin sorduğu sorulara daha çok ders kitabından yola çıkarak cevap verirler.

Geleneksel Ders Planının Eleştirisi

Bu derste, daha çok bilgiye dayalı bir öğretim etkinliği yer almakta ve bu da dersi öğrenciler için etkisiz ve anlamsız hale getirmektedir. Çünkü, bu derste öğrencilerin “Sosyal Bilgiler Öğretiminin Dayandığı Kuram ve İlkeler” konusunu sadece betimleyici bir biçimde açıklaması amaçlanmıştır. Ders eleştirel düşünme becerilerine yönelik herhangi bir etkinliği içermemektedir. Oysa, öğrenciler bu konuyu öğretmenin kullandığı geleneksel düz anlatım ve soru-cevap yöntemlerine dayalı olarak etkili ve kalıcı bir şekilde öğrenemezler. Bunun nedeni de öğrencilerin bilgiyi sadece pasif olarak alması, konuyla ilgili etkinliklere aktif olarak katılmamasıdır. Bu şekilde işlenen bir ders, öğrencilerde konuyla ilgili kavramların gelişmesine ancak minimum düzeyde katkıda bulunabilir.

Yeniden Modellenmiş Ders Planının Amaçları

1. Belli başlı öğrenme ve öğretme kuramlarını sınıflama
2. Öğrenme kuramları arasındaki farklılıkları ayırt etme
3. Öğretme kuramları arasındaki farklılıkları ayırt etme
4. Öğrenme ve öğretme kuramlarına örnekler gösterme
5. Sosyal Bilgilerde etkili öğretim için hangi öğrenme stratejilerinin nasıl kullanılacağına örnekler vererek açıklama

Ele Alınacak Konular

1. Sosyal Bilgiler Öğretiminin Dayandığı Kuram ve İlkeler
2. Başlıca Öğrenme Kuramları
 - a) Davranışçı Öğrenme
 - b) Bilişsel Öğrenme
 - c) Sosyal Öğrenme
3. Öğretme Kuramları
 - a) Buluş Yoluyla Öğretim
 - b) Sunuş Yoluyla Öğretim
4. Sosyal Bilgilerde Etkili Öğrenme ve Öğretim

Yeni Ders Planında Yer Alan Eleştirel Düşünme Becerileri

S-25 Farklı görüşleri kıyaslama

S-14 Çeşitli kavramların açık hale getirilmesi ve analiz edilmesi

S-11 Öğrendiklerini transfer etme

S-26 Diyalektik düşünme

S-17 Sorunu derinlemesine inceleme

S-12 Kendi görüşlerini geliştirme

Yeniden Modellenmiş Ders Planının Ana Hatları

1. Öğrencilerin gruplara ayrılarak başlıca öğrenme kuramlarını araştırıp sınıfta bu kuramları örneklerle karşılaştırmaları ve üzerinde tartışmaları istenir (**S-25,S-14**).
2. Öğrencilerin gruplara ayrılarak başlıca öğretme kuramlarını araştırıp sınıfta bu kuramları örneklerle karşılaştırmaları ve öğretme kuramları ile öğrenme kuramları arasında ilişki kurmaları istenir (**S-25, S-11, S-26**).
3. Öğrencilerin gruplara ayrılarak, Sosyal Bilgilerde etkili öğretim için, hangi öğrenme stratejilerinin nasıl kullanılacağına ilişkin ders kitabından bağımsız olarak örnekler hazırlaması ve bu örneklerin sınıfta tartışılması istenir (**S-17, S-12**).

Değerlendirme

İşlenen konun özetlenmesi için öğrencilerden o gün derste tartışılan konulardan yola çıkarak birkaç cümle ile ortaya çıkan sonuçları yazmaları istenir. Daha sonra ise öğrencilerin sonuçlara ilişkin yazdığı cümleler üzerinde tartışılarak o gün işlenen konunun bir sonraki dersle ilişkisi kurulur

Bu ders planında yer alan S-11, S-14 gibi kısaltmalarla belirtilen becerilerin tamamı aşağıda verilmiştir.

Eleştirel Düşünme Becerileri

A) Duyuşsal Stratejiler (Beceriler)

1. Bağımsız düşünme,
2. Ben merkezli veya toplum merkezli iç görüşler geliştirme,
3. Adil ya da tarafsız düşünme,
4. Duygu ve düşünceler arasındaki ilişkiyi anlama,
5. Ön yargılı olmama-yargıyı geciktirme

6. Sorgulama cesareti geliştirme
7. İyi niyetli ve dürüst düşünme
8. Düşünme azmi geliştirme
9. Düşünme becerisine güven duyma

B) Bilişsel Stratejiler (Beceriler)

10. Geçerli ve geçersiz genellemeleri farketme,
11. Öğrendiklerini tranfer etme
12. Kendi görüşlerini geliştirme
13. Çeşitli sorun, sonuç veya inançları açık hale getirme,
14. Çeşitli kavramları açık hale getirilmesi ve analiz edilmesi
15. Değerlendirme için ölçüt geliştirme
16. Bilgi kaynağının güvenilirliğini sorgulama
17. Sorunu derinlemesine inceleme
18. Görüşleri analiz etme ve değerlendirme
19. Çözüm üretme ve değerlendirme
20. Eylem ve politikaları analiz etme ve değerlendirme
21. Eleştirel okuma
22. Eleştirel dinleme
23. Disiplinlerarası ilişki kurma
24. Soru sorma
25. Farklı görüşleri kıyaslama
26. Diyalektik düşünme
27. İdeal ile gerçeği birbirinden ayırdetme
28. Eleştirel sözcük dağarcığı kullanma
29. Önemli olan benzerlik ve farklılıkları tesbit etme
30. Varsayımları inceleme ve değerlendirme
31. Sorunla ilgili olan ve olmayan olguları ayırdetme,
32. Akılcı yorumlar yapma
33. Kanıtları ya da verileri açıklama ve değerlendirme
34. Tutarsızlık ya da çelişkileri fark etme
35. Doğurguları ve sonuçları keşfetme

F. SOSYAL BİLGİLERDE ETKİN ÖĞRENMEYİ SAĞLAYAN TEMEL İLKELER KONUSUNA YÖNELİK ELEŞTİREL TEMELLİ DERS PLANI

Sınıf: Üniversite 3

Ders: Sosyal Bilgiler Öğretimi

Konu: Sosyal Bilgilerde Etkin Öğrenmeyi Sağlayan Temel İlkeler

Süre: 180 dakika (4 ders saati)

Geleneksel Ders Planı

Özet

Öğrenciler, Sosyal Bilgilerde etkin öğrenmeyi sağlayan temel ilkeler konusunu ders kitabından okurlar. Amaç, Sosyal Bilgilerde etkin öğrenmeyi sağlayan temel ilkeler konusunu betimleyici bir şekilde açıklamaktır. Daha sonra öğretmen sınıfta konuyu anlatır ve öğrencilerin konuyu anlayıp anlamadığını onlara çeşitli sorular sorarak öğrenmeye çalışır. Öğrenciler öğretmenin sorduğu sorulara ders kitabından yola çıkarak cevap verirler.

Geleneksel Ders Planının Eleştirisi

Bu ders öğrencilerin, Sosyal Bilgilerde etkin öğrenmeyi sağlayan her bir temel ilkeye verilebilecek somut örneklerle anlaşılabilir bir konudur. Oysa, bu derste daha çok düz anlatım gibi bilgiye dayalı bir öğretim etkinliği ağırlıklı olarak yer almakta ve bu da dersi öğrenciler için etkisiz ve anlamsız hale getirmektedir. Çünkü, bu geleneksel öğretim etkinliğinin sonunda öğrenciler, öğretmen ve kitapsal bilgilerin verdiği bilgilerin pasif bir alıcısı durumuna gelmektedir. Sonuçta, bu dersin amacından uzak bir biçimde işlendiği ve öğrencilerde bu alana yönelik kavramların gelişmesine ancak minimum düzeyde katkıda bulunabileceği söylenebilir.

Yeniden Modellenmiş Ders Planının Amaçları

1. Sosyal Bilgiler öğretiminde kullanılan temel ilkeleri sıralama
2. Sosyal Bilgiler öğretiminde kullanılan temel ilkelerin bu derste nasıl kullanılacağına ilişkin örnekler hazırlama

Ele Alınacak Konular

1. Sosyal Bilgilerde Etkin Öğrenmeyi Sağlayan Temel İlkeler

- a) Etkin Katılım
- b) Güdü
- c) Bireysel Ayrılıklar
- d) Gelişim Özellikleri
- e) Pekiştirme
- f) Dönüt ve Düzeltme
- g) Tekrar
- h) Yakın Çevreden Yararlanma

Yeni Ders Planında Yer Alan Eleştirel Düşünme Becerileri

S-18 Görüşleri analiz etme ve değerlendirme

S-12 Kendi görüşlerini geliştirme

S-13 Çeşitli sorun, sonuç veya inançları açık hale getirme

Yeniden Modellenmiş Ders Planının Ana Hatları

Öğrencilerin gruplara ayrılarak her grubun “Sosyal Bilgiler öğretiminde kullanılan bir temel ilkenin” ne olduğunu araştırmaları ve bu ilkenin Sosyal Bilgilerde nasıl kullanılacağına ilişkin ders kitabı dışında örnekler hazırlayarak bunlar üzerinde sınıfta tartışmaları istenir (**S-18, S-12, S-13**).

Değerlendirme

İşlenen konunun özetlenebilmesi için öğrencilerden o gün derste tartışılan konulardan yola çıkarak birkaç cümle ile ortaya çıkan sonuçları yazmaları istenir. Daha sonra ise öğrencilerin sonuçlara ilişkin yazdığı cümleler üzerinde tartışılır.

Bu ders planında yer alan S-18, S-12 gibi kısaltmalarla belirtilen becerilerin tamamı aşağıda verilmiştir.

Eleştirel Düşünme Becerileri

A) Duyuşsal Stratejiler (Beceriler)

1. Bağımsız düşünme,
2. Ben merkezli veya toplum merkezli iç görüler geliştirme,
3. Adil ya da tarafsız düşünme,
4. Duygu ve düşünceler arasındaki ilişkiyi anlama,
5. Ön yargılı olmama-yargıyı geciktirme

6. Sorgulama cesareti geliştirme
7. İyi niyetli ve dürüst düşünme
8. Düşünme azmi geliştirme
9. Düşünme becerisine güven duyma

B) Bilişsel Stratejiler (Beceriler)

10. Geçerli ve geçersiz genellemeleri farketme,
11. Öğrendiklerini tranfer etme
12. Kendi görüşlerini geliştirme
13. Çeşitli sorun, sonuç veya inançları açık hale getirme,
14. Çeşitli kavramları açık hale getirilmesi ve analiz edilmesi
15. Değerlendirme için ölçüt geliştirme
16. Bilgi kaynağının güvenilirliğini sorgulama
17. Sorunu derinlemesine inceleme
18. Görüşleri analiz etme ve değerlendirme
19. Çözüm üretme ve değerlendirme
20. Eylem ve politikaları analiz etme ve değerlendirme
21. Eleştirel okuma
22. Eleştirel dinleme
23. Disiplinlerarası ilişki kurma
24. Soru sorma
25. Farklı görüşleri kıyaslama
26. Diyalektik düşünme
27. İdeal ile gerçeği birbirinden ayırdetme
28. Eleştirel sözcük dağarcığı kullanma
29. Önemli olan benzerlik ve farklılıkları tesbit etme
30. Varsayımları inceleme ve değerlendirme
31. Sorunla ilgili olan ve olmayan olguları ayırdetme,
32. Akılcı yorumlar yapma
33. Kanıtları ya da verileri açıklama ve değerlendirme
34. Tutarsızlık ya da çelişkileri fark etme
35. Doğurguları ve sonuçları keşfetme

**EK 3. DENEY 1 GRUBUNDAKİ ÖĞRENCİLERİN HAZIRLADIKLARI
CORT 1 ETKİNLİK ÖRNEKLERİ**

UYGULAMA -2-

CAF = Bütün faktörleri göz önüne almak

*Örnek-1- 28 Mart yerel seçimlerinde oy kullanacak olan bir kişi oy kullanmadan önce hangi faktörleri göz önüne almalıdır?

- 1- Oy vereceği kişinin kişilik özelliklerine
- 2- Geçmiş yasantılarına
- 3- Projelerine
- 4- Hangi partiden aday olduğunu
- 5- Söz konusu partinin tüzüğüne
- 6- Gelecek hakkındaki düşüncelerine
- 7- İdeolojisine
- 8- Yetiştirdiği toplumsal ve kültürel çevrenin özelliklerine
- 9- Statüsüne
- 10- Çevrede nasıl bilindiğine
- 11- Cinsiyetine
- 12- Diğer adaylara bakışına
- 13- Diğer adaylardan farkına
- 14- Adaylığı koyduğu partinin genel seçimlerde % kaç oy aldığına bakılmalıdır.

KURALLAR

Korsan kitap satışı birtakım endişeler yaratmaktadır. Bu endişeleri ortadan kaldırmak için şu kurallar belirlenmiştir.

- Korsan kitap satışı yasaklanmalıdır.
- Korsan kitap satanlara ceza verilmelidir.
- Verilen cezaların yaptırımı olmalıdır.
- Yayınevlerinin kitap fiyatlarına yasa ile sınır koyarak insanları bu yönde teşvik etmelidir.
- Korsan kitaplarn basımıyla ilgili denetlemeler yapılmalıdır.
- İnsanlar , bu yayınların zararları yönünde bilinslendirilmelidir.

P. M. I.

- "Korsan kitap satışı yasaklanmalı" kuralının olumlu, olumsuz ve ilginç yanları neler olabilir?

P :- Yazarlar , böylece daha fazla kazanç sağlar.

- Kitaplar , gerçek değerini bulur.
- Kitapçılar ve yaynevleri daha fazla kazanır.

- Korsan kitaplarn oluşturduğu görüntü kirliliği ortadan kalkar.

M :- Korsan kitap satanlar işsiz kalır.

- Bu insanlarla birlikte aileleri de aç kalır.

- İnsanlar daha az kitap okur (satın alma gücü düşük).

- 1 : - Korsan kitap okumak tercih edilme -
yebilir.
- Korsan kitap satıcıları başka yollar-
la bu işi yapabilir.

C.A.F.

- "Verilen cezaların yaptırımı olmalı"
- Verilen cezalar yasalarla belirlenmeli.
 - Cezaların uygulayıcısı olmalı.
 - Uygulama derecesi belirlenmeli.
 - Cezanın yaptırımı olmalı.
 - Bu cezaların ihlali olmamalı.

ETKİNLİK-4: SONUÇLAR ÜZERİNDE ODAKLANMA BECERİSİ

ÖRNEK-1: K.K.T.C. Devleti'ne Annan planının uygulanmasının sonuçları kısa, orta ve uzun vadede neler olabilir?

Kısa Vadede:

- K.K.T.C. Avrupa Birliği'ne problem yaşamadan girer.
- T.C. Devleti A.B.ye girme yolunda bir adım daha ilerler.
- K.K.T.C. halkı tüm adada ve Avrupa'da vize uygulamasına tabi olmadan rahatça dolaşır.
- Kıbrıs bir sorun olmaktan çıkar.
- Avrupa platformunda Türkiye sürekli Kıbrıs'ın bir sorun olarak karşısına çıkarılmasından kurtulur.
- Rumların T.C. ve K.K.T.C. aleyhine açtıkları tazminat davaları düşer.

Orta Vadede:

- K.K.T.C. halkı beklentilerinin yüksek olması dolayısıyla hayal kırıklığına uğrar.
- A.B. ülkeleri Türkiye'nin A.B.ye girebilmesi için Ermeni meselesini de çözmesi gerektiğini söyler.
- K.K.T.C. ve T.C. arasındaki bağ zayıflar.
- Anavatan ve Yavru vatan kavramları silinmeye başlar.
- K.K.T.C. halkı Rumlarca asimile edilmeye başlar.
- Yunanistan ile Türkiye arasındaki tüm sorunlar gündeme getirilir.

Uzun Vadede:

- Kıbrıs'ta Müslüman ve Türk sayısı yok denecek kadar azalır.
- D.Anadolu'da Ermeni Dev.nin temelleri atılır.
- Kuzeyde Pontus Rum Dev.nin temelleri atılır.
- Toprakları oldukça küçülen Türkiye, dağılmak üzere olan A.B.ye kabul edilir.
- T.C. ile Kıbrıs arasındaki bağ tamamen kopar.
- Akdeniz ve Ege birer Rum denizi haline gelir.
- Türkiye'nin uluslararası platformda sorunu da kalmaz, savunacak bir şeyi de.
- Türkler, 35-40 yıl önceki Türkiye Siyasi Haritası'na bakıp kendi kendilerine hayıflanırlar.
- T.C. toprakları sürekli bir Rum tehdidiyle karşı karşıya kalır.

PLANLAMA

ÖRNEK : "Şehrin dışına bir alışveriş merkezi kurmak isteyen bir işadınının gözönüne olması gereken faktörler nelerdir?"

C.A.F:

- Arazinin yeterli olup olmadığı.
- Arazinin yapısı .
- Ulaşım imkanlarının yeterliliği .
- Malzemenin ulaştırılması .
- Müşterinin gelip gelmeyeceği .
- Yeterli ekonomik gücün olup olmadığı .
- Yasal süreçlerin gerçekleştirilmesi .
- Kurulduğu bölgenin gelişimine katkısı .
- Yeterli araç-gereç ve işgücünün olup olmaması
- Çevredeki sivil toplum kuruluşlarının tutumları

" İşadınının amaçları neler olmalıdır? "

- Para kazanmak.
- Halkın ihtiyacını sağlamak.
- O bölgenin gelişimine katkıda bulunmak.
- İş alanı oluşturmak.
- Şehrin merkezindeki küçük esnafı olumsuz etkilememek.
- Her türlü ihtiyacı karşılayabilmek.
- Ülke ekonomisine katkı sağlamak.

" Yukarıdaki problemle ilgili işadamı ne yapmalıdır? "

1. Aşama : Önce her yönden imkanların oluşturulması (Yasal süreç , işgücü , araç-gereç).

2. Aşama : Malzemenin o bölgeye taşınması, arazinin inşaatı hazır hale getirilmesi.

3. Aşama : Alışveriş merkezi yapılır, müşteriye sunulacak mallar getirilir, reklam yapılır, gelecek kadro oluşturulur.

(3. Aşama) Kısa Vade Sonuçları :

- Yeni bir alışveriş merkezi açılmış olur.
- İnsanlar yeni bir yerden alışveriş yapar.
- Para kazanmaya başlar.
- Yeni iş imkanı oluşmuş olur.

Orta Vade Sonuçları :

- Bölgenin gelişimine katkı sağlar.
- Ulaşım ağı gelişir.
- Ticaret gelişir.
- Ülke ekonomisine katkısı olur.
- Küçük esnafa zarar vermemiş olur.

EK 4. DENEY 1 GRUBUNDAKİ BAZI ÖĞRENCİLERİN DERSİN İŞLENMESİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Bu derste pândüföz etkililikleri, birze pırlılık ve öfretmenlik yaşantılarında birze faydaları neler olabilir?

Astında bu becerilerin her birini eleştirel düşünmenin bir basamağıdır. Etkililikler ilerletilse kendine birileri eleştirel düşünmenin oranı da artmaktadır.

Günlük hayatında artık bir takım kararlar alınırken güvenlikle bu derste pândüföz etkililikler bana yardımcı oluyor. Artık bir olayı bakaş açımlarından daha fazla oranda çok yönlü olarak düşünmüştüm.

Bu derste beraber daha iyi empati kurup karşındaki insanları daha kolay anlayabiliyorum. Bununla beraber kendilerini verirken sadece kısa süreli etkisini değil uzun süreli etkisini de kestirmeye çalışıyorum.

Öfretmenlik yaşantım için olan önemini zihnimden öğretiliyorum. Bu derste pândüföz bazı etkililikler sayesinde staj okulunda öğrencilerime ders verirken ya da sorular sorarken pândüföz etkililiklerin önemini oldukça biliyorum.

Bana göre etkililiklerin, kendisi en potansiyeli düşünmelerinde daha sık oyunlar oynatabilmeleri ve düşünmeyi bir oyun haline getirebilirler.

CORT BECERİSİNİN ÖNEMLİ

Bu derste yürütülen ve uygulanan
 günlük yaşamda da kullanılmaktadır. Bu
 ders içerisinde bir konu üzerinde bu derste
 gördüklerimiz açısından (yani birçok yönüyle)
 pek fazla kullanılmıyordum. Ama bu dersi aldıktan
 sonra biraz farklı bir bakış açısıyla
 onu çeşitli yönleriyle düşünmeye başladım.

Bu dersteki etkinliklerin hem günlük
 yaşamda hem de öğretmen adayları olarak
 uygulamada pek çok faydası olduğunu düşünüyorum.
 Öğretmen adaylarının bu dersi alması gerekir
 kanısındayım. Çünkü öğretmen olan birisinin
 olaylara objektif bakması ve öğrencilerine de
 bu bakış açısını öğretmelidir.

Eleştirel düşünme dersleri adı altında toplanan 10 tane etkinlik gerçekten fantezide bir şey diyorum şey kullanmanın amacı yerine koyacak kelime bulamıyorum.

Özellikle biz saygı bil. öfr. olanlar için çok güzel bir şeydir. Çünkü zaten biz düşünceleri olduğu gibi kabul etmeyecek onları izleyecek kişileriz. Bununla beraber bu etkinlikler bize yol gösteren dersler fenerleri görevi yapmıştır ve yapacaktır.

Beni su ve bu etkinlik çok etkiledi diye ayramıyorum. 1. ders den 10. derse kadar olan derslerin hepsi çok güzeldi. Bunları ben hayatımda farkına varmadan kullanıyorum. Daha önce kullanılmakla birlikte biraz daha dikkatle eleştirel düşünmeyi kullanmaya çalışıyorum. İnşallah bütün arkadaşlarım ve ben bu beceriyi ileriki hayat dönemlerimizde de kullanacağız.

Bir şeyi alırken, bir düşünceyi savunurken, bir tartışmada söylentileri kabul etme aşamasındağken bunları mutlaka kullanmalıyız.

Ben son olarak diyorum ki;

Hayatı eleştirmeden yaşamak hayatı anlamsızlaştırmektir.

(CORT BECERİLERİ) 2) ELEŞTİREL DÜŞÜNMENİN BANA KAZANDIRDIKLARI

Şüphesiz tüm bu eleştirel düşünme becerilerinin bana, gerek meslekî beceri gerekse günlük yaşam bânında kazandırdığı sayılamayacak çok yararı vardır.

Örneğin, okulda öğrencilerimle iletişim halindeyken ya da otobüste diğer sivil vatandaşlarla girdiğim iletişimde artık bu becerileri daha sık kullanır oldum. O anda bana uygun gelmeyen bir davranış tarzı ve ya tutum daha sonra görüldü ki pek de yanlış değilmiş. Ve buna sebep olan durum benim bu becerilerden yoksun olarak ve der kalıplarla düşünmemmiş.

Kısaca şunu belirtmeliyim ki, bu düşünce tarzı, aslında tâ küçük yaşlarda temellerinin atılması gereken çok ama çok önemli bir toplumsal yaşamın en gerekli ve iyi olan sağlıklı ve düzenli iletişim vasıtasıdır. Tabii ki her alanda!

Teşekkürler...

EK 5. DENEY 2 GRUBUNDAKİ BAZI ÖĞRENCİLERİN DERSİN İŞLENMESİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Özel Öğretim Yöntemi ve Teknikleri

Bu dersin adını daha önce yazdığımı unurum. Çünki bu dersin adını ilk duyduğumda gözümü korkutmuştu ve ben bir türlü aklımda tutamadım bu dersin adını. İlk derste 'Ulmia'da' bir yere karzımızda neler yapmamızı söyleyen bir öğretmen. Arkasından yine bir hayli uğraşacağız diye düşünmüştüm. Ama gün geçtikçe ders ve sizin daha çok tanıdım. Aslında grup olarak konu anlatılan dersler de genellikle sıkılıyordum. Ama bu derste farklı olan bir şey vardı. O da bizim her konudan sorumlu olmamız ve hemen hemen her konuda bizim de ödev yapmamızdı. Gerçekten de bu etkinlikler bu dersin zevkli gelmesini sağlayan etkenlerdir. Sabahın erken saatlerinde yapmak bile bana zor gelmiyordu. Çünkü bu derste kendimi rahat ve özgür hissediyordum. Düşüncelerimi ifade etmeye olanak sağlayan, bana değer verdiğini hissettiren (en önemlisi bana sürekli hitap eden) ve bilgilerinizi bize aktaran ve bize rehber olan size (öğretmenimize) teşekkür ediyorum.

Özel Öğretim Yöntem ve Teknikleri

Bu ders için ilk olarak söyleyebileceğim, derse sıradaki konuyu araştırmış ve hazırlıklı olarak geldikimdir. Dersin istenisinde kullanılan yöntem, bizim sadece kendi konularımıza değil de arkadaşlarımızın da konularına hazırlanarak gelmemizi sağladı. Bu şekilde, araştırmış olarak sınıfa geldiklerimiz bir konuyu derste de tekrar edince derisi daha çok pekiştirebildikimize inanıyorum. Ayrıca grup çalışmalarının olması arkadaşlarımızla ilişkilerimizi arttırdığını düşünüyorum. Ancak yine grup çalışmalarımızın bir olumsuz tarafı olduğunu söyleyebilirim. Araştırma ve konu hazırlama sırasında gruptaki arkadaşların eşit oranda katkı göstermemesidir.

Dersin istenisi sırasında bazı konuları sizin de açıklaması olanız konuları daha iyi anlamamızı sağladı. Bu dönem bize hissettirdiğiniz sıcaklığınız ve verdiğiniz bilgiler için çok teşekkürler.--

— Dersimiz konular karışık olmasına rağmen,
 sizin zaman zaman açıklayıcı olmanız, arkadaşlarımızın verdiği örneklerle daha kolay bilgiler dustuğuna inanıyorum. Dersimiz bizim sunumlarımız ve arkadaşlarımızın soruları ve katılımlarıyla aktif geçti. Önceden sıkılabildiğimi düşünüyordum daha sonra konuların anlatılmaya başlanmasıyla birlikte bu sürecim geçti. Sizin katılımlarınız ve bazı işler katma değer bu sürecin sayesinde etkendir. Öğretmenin nasıl bir sunum yapması gerektiği ve grup çalışmasının ne kadar önemli olduğunu 6 kez daha öğrendim. Ve dersin etkili, yorucu, aktif görünümlerini. Bu yüzden size çok teşekkür ederim.

Dersten ipnisi için ilk hafta toplantı yaptık. Bu toplantıda, ilindi size "ilk veriyorum çanta" bölümüne ilişkin dersle "kazançlı öğrenimi" yaptığımız ve öğrenci aktifliğini artırdık.

En beğendiğim yönü dersin soru-cevap şeklinde ipnisi olması. Ben zaten bu yöntemi çok seviyorum ve öğrencilerle yaptığım çalışmaların yanı sıra, soru-cevapla öğrencilerimizi oluşturmaya çalıştık. Öğrencilerimiz aktif ve dersin verimliliğinde bir katkıda bulunmuş oluyoruz.

Ayrıca grup yöntemi uyguladığımız çok fazla grupla ilgili her şeyi konuşarak dersle katılmayanları da dersle katılmalarını sağlıyoruz.

Sizi seviyoruz HOCAIM---

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER:

Adı Soyadı : Birsal AYBEK
 Doğum Tarihi : 01.12.1973
 Doğum Yeri : Doğanşehir
 Yabancı Dil : İngilizce
 Medeni Durumu : Bekar
 Adres : Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi
 Eğitim Bilimleri Bölümü 01330-Balcalı-ADANA
 Telefon : 0 322 3387316
 E-Posta : baybek@mail.cu.edu.tr

ÖĞRENİM DURUMU:

2001-2006 : Doktora-Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
 Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
 1996-2000 :Yüksek Lisans-Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler
 Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
 1992-1996 :Lisans-Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim
 Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı
 1989-1990 : Lise-Malatya Sümer Lisesi
 1986-1987 : Ortaokul-Malatya Sümer Ortaokulu
 1983-1984 : İlkokul-Mustafa Necati İlkokulu

İŞ DENEYİMİ:

1996-1997 : Seyhan Anaokulu'nda hazırlık öğretmeni
 1997-1998 : Adana Efendi Halil İlköğretim Okulu'nda sınıf öğretmeni
 1998 : Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim
 Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretimi
 Anabilim Dalı Öğretim Görevlisi