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

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE ELEŞTİREL DÜŞÜNME: İLKÖĞRETİM 5. SINIF SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE, ÖĞRETMENLERİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİLERİNİ GELİŞTİRMEK İÇİN UYGULADIKLARI ETKİNLİKLERİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Rojda YAĞCI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA / 2008

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

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE ELEŞTİREL DÜŞÜNME: İLKÖĞRETİM 5. SINIF SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE, ÖĞRETMENLERİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİLERİNİ GELİŞTİRMEK İÇİN UYGULADIKLARI ETKİNLİKLERİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Rojda YAĞCI

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Ahmet DOĞANAY

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA / 2008

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Yard. Doç. Dr. Ahmet DOĞANAY
(Danışman)

Üye : Yard. Doç. Dr. Özlem KAF HASIRCI

Üye : Dr. Mediha SARI

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylarım.

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

Prof.Dr. Nihat KÜÇÜKSAVAŞ
Enstitü Müdürü

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

ÖZET

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE ELEŞTİREL DÜŞÜNME: İLKÖĞRETİM 5. SINIF SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE, ÖĞRETMENLERİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİLERİNİ GELİŞTİRMEK İÇİN UYGULADIKLARI ETKİNLİKLERİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Rojda YAĞCI

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Danışman: Yrd. Doç. Dr. Ahmet DOĞANAY
Eylül 2008, 216 Sayfa

Bu araştırma, 2006-2007 eğitim-öğretim yılında ilköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler öğretiminde, öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için ne tür etkinlikler yaptıklarını ve bu konuda karşılaştıkları sorunların neler olduğunu saptamak amacıyla, tarama modelinde tasarlanmıştır.

Öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için ne tür etkinlikler uyguladıklarını ve karşılaştıkları sorunların neler olduğunu ortaya çıkarmak için, anket ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Öğretmen görüşleri beşli likert tipli anket ile toplanmıştır, anketle toplanan verileri desteklemek, öğretmenlerin verdiği bilgileri doğrulamak amacıyla öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Görüşme sırasında veri kaybını önlemek amacıyla, öğretmenlerden izin alarak konuşmalar ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir. Anket ve görüşme öğretmenlerle birebir görüşülerek araştırmacı tarafından kaydedilmiştir.

Araştırma sürecinde elde edilen bilgiler ışığında var olan sorunları tespit ederek çözüm önerileri sunmak için toplanan veriler tanımlanmış ve SPSS programına yüklenmiştir.

Anketin birinci bölümü kişisel bilgilerden oluşmaktadır. Anket ile elde edilen verilerin analizinde istatistiksel teknik olarak ilk dört soru için betimsel analiz (frekans

dağılımı ve aritmetik ortalama, standart sapma) uygulanmıştır. Diğer soruların analizinde ise parametrik testlerden tek yönlü varyans analizi (anova) ve LSD testi yapılmıştır.

Anketin ikinci bölümü dört alt bölümden oluşmuştur. Anket ile elde edilen verilerin analizinde; anketin birinci bölümü olan sosyal bilgiler programında yer alan eleştirel düşünme becerileri ile ilgili etkinliklerin uygulandığı ortam; ikinci bölümü eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede kullanılan etkinlikler; üçüncü bölümü eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede karşılaşılan sorunlar ve son bölümü değerlendirme adı altında toplanmıştır.

Araştırma sonucundan elde edilen bulgular aşağıdaki gibi özetlenebilir:

1.Öğretmenler, sosyal bilgiler programında yer alan eleştirel düşünme becerileri ile ilgili etkinlikler uygularken karşılaşılan güçlükleri "Öğrenci seviyesine uygun olmaması", "Araç-gereçlerin yetersiz olması", "Zaman yetersiz kalmaktadır" şeklinde ifade etmişlerdir.

2.Sosyal bilgiler programında yer alan eleştirel düşünme becerileri ile ilgili etkinlikler dışında uygulanan farklı etkinliklerle ile ilgili öğretmenlerin "Farklı etkinliklere yer vermedikleri" sonucu çıkmıştır.

3.Sosyal bilgiler programında yer alan eleştirel düşünme becerileri ile ilgili etkinliklerin değerlendirilmesi ile ilgili öğretmenlerin "Uygulama yapılacak ortam, Zaman, Ekonomik külfet " gibi sorunlar yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

4. Genel olarak değerlendirdiğimizde beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde eleştirel düşünme ile ilgili oluşturulan sınıf ikliminin, uygulanan etkinliklerin, etkinliklerin değerlendirilmesinin ve karşılaşılan sorunların; mezun olunan fakülte, kıdem, okulun sosyo-ekonomik düzeyi ve sınıf mevcudu açısından karşılaştırılmasına ilişkin bulgulardan elde edilen sonuçlara bakıldığında şu sonuçlar ortaya çıkmıştır: Öğretmenin kıdemine göre kullanılan etkinliklerde öğretmeni model alarak öğrenmelerine, sınıf mevcuduna göre kullanılan etkinliklerde öğretmenin sunumuna dayalı öğrenmelerine ilişkin, öğretmenin kıdemine göre sınıf ikliminde öğretmenin

rolüne ilişkin, sınıf mevcuduna göre karşılaşılan sorunlarda sınıf ortamına ilişkin alt boyutları dışında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Araştırma verileri doğrultusunda uygulamaya yönelik olarak geliştirilen öneriler şunlardır: Öğretmenler tarafından sosyal bilgiler programında yer alan eleştirel düşünme becerileri etkinlikleriyle ilgili karşılaşılan sorunlar program geliştirme uzmanlarınca göz önünde bulundurulmalıdır. Eleştirel düşünme becerileri etkinliklerini kazandırmada öğretmenlere büyük sorumluluklar düşmektedir. Dolayısıyla bu eğitimi verecek öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerini kazanabilmeleri ve eleştirel düşünme eğitimi verebilmeleri için, kendi uzmanlık alanlarında düşünme becerilerini temel alan öğretim etkinliklerine yönelik hizmet içi kurslar düzenlenmelidir. Öğretmenler için programda yer alan becerilerin kazandırılmasına yönelik sınıf yönetiminin sağlanmasına ve eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılmasına yönelik eğitim seminerleri verilmelidir. Eleştirel düşünme becerilerinin öğrenciye kazandırılabilmesi için sınıfın fiziksel koşulları ideal duruma getirilmelidir.

Anahtar Kelimeler: Program, Sosyal Bilgiler, Düşünme, Eleştirel Düşünme, Etkinlik.

ABSTRACT

CRITICAL THINKING WHILE TEACHING SOCIAL SCIENCE:EVALUATION OF PRACTICED CRITICAL THINKING ACTIVITIES FOR TEACHING SOCIAL SCIENCE TO 5th GRADE

Rojda YAĞCI

MA Thesis, Department of Educational Sciences

Supervisior: Asst. Doç. Dr. Ahmet DOĞANAY

September, 2008, 216 pages

This research is planned as a scanning model to determine what kind of activities used and what kind of problems encountered by teachers while improving critical thought during teaching social sciences to 5 grade in 2007-2008 education year.

Semi-structured interview form and Questionnaire used for exposing these activities and problems. Teachers opinions gathered by using 5 point likert poll and semi-structured interview is used to support poll's data and to increase validty of informations given by teachers .During the interview speeches were recorded by getting teachers premission to prevent data loss.

The datas are defined and loaded to SPSS programme to offer proposals by fixing problems with the help of information obtained during the research.

The first part consists of personal informations.For the first 4 questions,descriptive analysis is applied as a statistical tecnique in analysing polls's datas.For the other questions' analysis,unilateral variation analysis of parametric testes and LSD test are used.

The second part of poll has 4 subheadings.In the analysing poll's datas, the place of activities part which is about critical thoughts activities in the social sciences programme that is second part of poll is divided in to two factors.The first part called as a leraning role and the second part named psychological safety in the classroom atmosphere.

The improving critical thoughts activities part in the teaching social sciences is observing by dividing into 4 factors.The name of first part is Active Participation Learning,second part is Construction Learning,third part is Teacher Centered Learning and forth part is Modelling Learning.

The part of problems encountered while improving critical thinking abilities in teaching social sciences is divided into two subheadings.The first part is named as a Classroom Atmosphere while second part is Content of Activity. Evaluation of critical thinking abilty part has a just factor as a name of evaluation.

Summary of findings as a result of research;

1.Teachers express theirs problems about teaching social sciences by the way of critical thinking such as unsuitability for students level', 'inadequate materials', 'inefficient time'.
2.Teachers don't use any other activities except from critical thoughts activity.
3.Teachers have some difficulties while evaluating activities like that practice room,time and ecomonic cost…

4.As a result of research there isn't any differences among teachers problems except from classroom atmosphere part's subheadings when you compare them in the view of classroom atmosphere,seniorty,school's socio-economic level and number of students. In the view of this search's datas there are some practice proposals such as developing a curriculum experts should take in to consideration the problems about critical thinking ability activities .The teachers have great responsibility to bring in critical thinking ability to students.Therefore Service Training course should be organized for these teachers.They ought to participate the courses for classroom management,critical thinking ability and cirricilum's targets.

Keywords: Pragramme,Thinking,Critical Thinking, Social Studies,Activity

ÖNSÖZ

Eğitim programlarında amaç; bireyde varolan bu düşünüşleri sistemli bir şekilde ve bilimsel nitelik kazandırarak toplumun yararına geliştirmektir. Günümüzde aktif, soru soran, tartışan, düşünen, eleştiren, araştıran öğrenen ve uygulayan bireylere gereksinimin önemi daha iyi anlaşılmaktadır. Bunu sağlamanın yollarından biri de bireylere eleştirel düşünme becerisini kazandırmaktır. Eleştirel düşünme günümüzde üzerinde durulan ve sıcaklığını kaybetmeyen bir konudur. Aktarılan bilgilerin, olduğu gibi öğrenciler tarafından alınarak ezberlenmesi yerine, o bilgileri öğrencinin bir eleştiri süzgecinden geçirerek kendi düşüncesi ile birlikte ön plana çıkarması konusunda eleştirel düşünmenin önemi büyüktür.

Eğitim kurumlarında sözü edilen bu becerileri bireylere kazandırmayı amaçlayan derslerden biri de sosyal bilgiler dersidir. Sosyal bilgiler dersinin sosyal konu ve sorunları ele alan, bunları bireylere tanıtan yapısı eleştirel düşünme becerisi ile ilgili etkinlikler aracılığıyla hem bu derste kullanılmasına fırsat vermekte hem de öğrencilere kazandırılması zorunluluğunu beraberinde getirmektedir. Bireylere eleştirel düşünme becerilerini kazandırmada en önemli görev öğretmenlere düşmektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin sınıf içinde eleştirel düşünme becerileriyle ilgili ne tür etkinlikler yaptıkları ve öğretmenlerin karşılaştıkları sorunları belirlemek amacıyla bu çalışma yapılmıştır.

Bu araştırmanın planlanması ve gerçekleşmesinde birçok değerli kişinin önemli yardımları olmuştur. Öncelikle araştırmanın her aşamasında bana yol gösteren, hoşgörüsünü ve sabrını esirgemeyen danışmanım Yrd. Doç. Dr. Ahmet DOĞANAY' a sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Fikirleriyle araştırmamın şekillenmesinde büyük katkıları olan ve yardımlarını hiç esirgemeyen öğretmenim Dr. Mediha SARI' ya sonsuz teşekkür ederim. Çukurova Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümündeki diğer tüm öğretmenlere ve araştırma fonunda çalışan personele EF2006YL57 no' lu öğrencisine katkılarından dolayı teşekkür ederim.

Anketleri uygulama sürecinde uygulama yaptığım tüm okul personeline ve özellikle beşinci sınıf öğretmenlerine emeklerinden dolayı teşekkür ederim. Araştırma

sırasında desteğini esirgemeyen arkadaşım Yeliz DİKBAŞ' a teşekkür ederim. Karşıyaka İlköğretim okul Müdürü İsmail Gönültaş'a ve Karşıyaka İlköğretim okulu İngilizce öğretmeni Zeynep Yılmaz'a teşekkür ederim.

Son olarak beni bu yolda her zaman yüreklendiren, destekleyen ve en zor anlarımda bile beni sevgileriyle ayakta tutan anneme, babama, kardeşlerime, enişteme ve eşime sonsuz teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖZET i
ABSTRACT iv
ÖNSÖZ vi
TABLOLAR LİSTESİ xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ xvi
EKLER LİSTESİ xvii

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Giriş 1
1.2. Problem 3
1.2.1. Sosyal Bilgiler Programı 7
1.2.2. Sosyal Bilgilerde Öğrenme ve Öğretme 13
1.2.3. Sosyal Bilgiler Dersinde Eleştirel Düşünme Becerilerinin Kazandırılması 23
1.2.4.Sosyal Bilgilerde Eleştirel Düşünme Becerilerinin Değerlendirilmesi 25
1.3. Araştırmanın Amacı 26
1.3.1. Araştırmanın Genel Amacı 26
1.3.2. Alt Amaçlar 26
1.4. Araştırmanın Önemi 27
1.5. Sayıtlılar 28
1.6. Sınırlılıklar 28
1.7. Tanımlar 28

BÖLÜM II

KURAMSALAÇIKLAMALAR ve LİTERATÜR TARAMASI

2.1. Düşünme ve Boyutları 30

2.2. Eleştirel Düşünme Nedir ve Ne Değildir? 34
2.3. Eleştirel Düşünmenin Eğitimdeki Yeri ve Önemi ……..….37
2.4. Eleştirel Düşünmenin Boyutları……..……..…...40
2.4.1. Eleştirel Düşünme Becerileri……..…….....41
2.4.2. Eleştirel Düşünme Eğilimleri……...……...……43
2.4.3. Bilgi …...……..……...……...45
2.5. Eleştirel Düşünen Bireyin Özellikleri…..……...……..46
2.6. Eleştirel Düşünmenin Öğretimi……..……...…….……...48
2.6.1. Konu Temelli Eleştirel Düşünme Öğretimi……..……..48
2.6.2. Beceri temelli Eleştirel Düşünme Öğretimi……..……..49
2.6.3. Eleştirel Düşünmenin Öğretiminde Öğretmenin Sorumlulukları…….…….50
2.6.4. Eleştirel Düşünme Öğretimi Stratejileri……..……...55
2.7. Eleştirel Düşünmeyi Etkileyen Faktörler……...……...……57
2.8. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Eleştirel Düşünme……...……..…….60
2.9. İlgili araştırmalar ……... 62
2.9.1. Eleştirel Düşünmeyle İlgili Araştırmalar…….…….62
2.9.2. Sosyal Bilgiler Eğitimiyle İlgili Araştırmalar……...……...……...71
2.9.3. İlgili Araştırmaların Değerlendirilmesi…….……...……...……...74

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli 76
3.2. Evren ve Örneklem ..... .78
3.3. Veri Toplama Araçları ..... ……82
3.3.1. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Eleştirel Düşünme Becerilerini Geliştirmede Kullanılan Etkinlikleri ve Karşılaşılan Sorunları Belirlemeye Yönelik Anket Formu.....82
3.3.1.1. Anket Üzerinde Yapılan Faktör ve Güvenirlik Analizi Sonuçları …84
3.3.2. Görüşme…….....……..…….92
3.4. Verilerin Toplanması..... 93
3.5. Verilerin Analizi..... …….....94

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Sosyal Bilgiler Dersinde Eleştirel Düşünme İle İlgili Yapılan Etkinliklere İlişkin Betimsel Bulgular……..……..…….95
4.2. Sosyal Bilgiler Dersinde Eleştirel Düşünme İle İlgili Oluşturulan Sınıf İklimine İlişkin Betimsel Bulgular..……..……...… 103
4.3. Sosyal Bilgiler Dersinde Eleştirel Düşünme Etkinliklerinin Değerlendirilmesine İlişkin Betimsel Bulgular……..…....107
4.4. Sosyal Bilgiler Dersinde Eleştirel Düşünme Öğretiminde Yaşanan Sorunlarla İlgili Betimsel Bulgular……..……...…….....111
4.5. Çeşitli Değişkenler Açısından Sosyal Bilgiler Dersinde Eleştirel Düşünme İle İlgili Yapılan Etkinliklerin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular…….....115
4.5.1. Sosyal Bilgiler Dersinde Eleştirel Düşünme ile İlgili Yapılan Etkinliklerin Mezun Olunan Fakülte, Kıdem, Okulun Sosyo-Ekonomik Düzeyi ve Sınıf Mevcudu Açısından Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular …..……115
4.5.2. Sosyal Bilgiler Dersinde Eleştirel Düşünme ile İlgili Oluşturulan Sınıf İkliminin Mezun Olunan Fakülte, Kıdem, Okulun Sosyo-Ekonomik Düzeyi ve Sınıf Mevcudu Açısından Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ..…….129
4.5.3. Sosyal Bilgiler Dersinde Eleştirel Düşünme Etkinliklerinin Değerlendirilmesi İle İlgili Görüşlerin Mezun Olunan Fakülte, Kıdem, Okulun Sosyo-Ekonomik Düzeyi ve Sınıf Mevcudu Açısından Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ……...……...…135
4.5.4. Sosyal Bilgiler Dersinde Eleştirel Düşünme Öğretiminde Karşılaşılan Sorunların Mezun Olunan Fakülte, Kıdem, Okulun Sosyo-Ekonomik Düzeyi ve Sınıf Mevcudu Açısından Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ……138
4.6. Sosyal Bilgiler Dersinde Eleştirel Düşünme Öğretimiyle İlgili Görüşme Yoluyla Elde Edilen Bulgular…….……..……....144
4.6.1. Sosyal Bilgiler Programında Yer Alan Eleştirel Düşünme Becerileri ile İlgili Etkinliklerin Uygulanabilirliği Açısından Sınıf Ortamı İle İlgili Öğretmen Görüşleri ..……...144

4.6.2. Sosyal Bilgiler Programında Yer Alan Eleştirel Düşünme Becerileri ile İlgili Etkinlikler Hazırlanırken Karşılaşılan Güçlükler İle İlgili Öğretmen Görüşleri……...148
4.6.3. Sosyal Bilgiler Programında Yer Alan Eleştirel Düşünme Becerileri İle İlgili Etkinlikler Uygulanırken Karşılaşılan Güçlükler İle İlgili Öğretmen Görüşleri……...152
4.6.4. Sosyal Bilgiler Programında Yer Alan Eleştirel Düşünme Becerileri İle İlgili Etkinlikler Dışında Uygulanan Farklı Etkinlikler İle İlgili Öğretmen Görüşler ……..…….……...156
4.6.5. Sosyal Bilgiler Programında Yer Alan Eleştirel Düşünme Becerileri İle İlgili Etkinliklerin Değerlendirilmesi İle İlgili Öğretmen Görüşleri ..…….158

BÖLÜM V

TARTIŞMA

5.1. Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Becerilerini Geliştirmek İçin Yaptıkları Etkinliklere Ve Bu Konuda Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırılmasıyla İlgili Bulgulara İlişkin Tartışma …..162
5.2. Öğretmenlerin Kullanılan Etkinliklerin Uygulandığı Ortama Ve Bu Konuda Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırılmasıyla İlgili Bulgulara İlişkin Tartışma …….…….…….169
5.3. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Programında Yer Alan Eleştirel Düşünme Becerilerinin Değerlendirilmesine Ve Bu Konuda Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırılmasıyla İlgili Bulgulara İlişkin Tartışma……..……..……..176
5.4. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Eleştirel Düşünme Becerilerini Geliştirmede Karşılaşılan Sorunlara Ve Bu Konuda Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırılmasıyla İlgili Bulgulara İlişkin Tartışma…….....182

BÖLÜM VI

SONUÇ ve ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar ...187

6.1.1. Sosyal Bilgiler Dersinde Eleştirel Düşünme İle İlgili Yapılan Etkinliklere, Oluşturulan Sınıf İklimine, Etkinliklerinin Değerlendirilmesine Ve Eleştirel Düşünme Öğretiminde Yaşanan Sorunlara İlişkin Sonuçlar ...187

6.1.2. Çeşitli Değişkenler Açısından Sosyal Bilgiler Dersinde Eleştirel Düşünme İle İlgili Yapılan Etkinliklerin Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar ...192

6.2. Öneriler...198

6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler ...198

6.2.2. İlerde Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler ...200

KAYNAKLAR ... 201

EKLER... 208

ÖZGEÇMİŞ ...216

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1.1. 1998 Sosyal Bilgiler Programı ile 2004 Sosyal Bilgiler Programının Karşılaştırması……..……..…….21

Tablo 3.1. Örneklemi Oluşturan Okullar ve Seçilen Öğretmenler ……..…….78

Tablo 3.2. Örneklemin Mezun Oldukları Okul Türlerine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları.……..……....……80

Tablo 3.3. Örneklemin Mesleki Kıdem Değişimine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları ……..……..…81

Tablo 3.4. Örnekleme Katılan Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulun Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları ……..……81

Tablo 3.5. Örnekleme Katılan Öğretmenlerin Sınıf Mevcutlarına Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları ...……..……...…82

Tablo 3.6. Anketteki Etkinlikler Bölümüne Ait Faktörler, Faktör Yükleri, Faktörlerin Açıkladıkları Varyans Yüzdeleri Ve Madde-Toplam Puan Korelâsyon (r) Değerleri 85

Tablo 3.7. Anketteki Etkinlikler Bölümüne Ait Faktörler Arası Korelasyon Matrisi.……..……87

Tablo 3.8. Anketteki Sınıf İklimi Bölümüne Ait Faktörler, Faktör Yükleri, Faktörlerin Açıkladıkları Varyans Yüzdeleri Ve Madde-Toplam Puan Korelâsyon (r) Değerleri …….....88

Tablo 3.9. Anketteki Sınıf İklimi Bölümüne Ait Faktörler Arası Korelasyon Matrisi.....89

Tablo 3.10. Anketteki Değerlendirme Bölümüne Ait Faktörler, Faktör Yükleri, Faktörlerin Açıkladıkları Varyans Yüzdeleri Ve Madde-Toplam Puan Korelâsyon (r) Değerleri.……..……...90

Tablo 3.11. Anketteki Karşılaşılan Sorunlar Bölümüne Ait Faktörler, Faktör Yükleri, Faktörlerin Açıkladıkları Varyans Yüzdeleri Ve Madde-Toplam Puan Korelâsyon (r) Değerleri.……..……..91

Tablo 3.12. Anketteki Karşılaşılan Sorunlar Bölümüne Ait Faktörler Arası Korelasyon Matrisi…….92

Tablo 4.1.1. Aktif Katılım Yoluyla Öğrenme Boyutuyla İlgili Maddelere İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları……..……...96
Tablo 4.1.2. İlişki Kurma Boyutuyla İlgili Maddelere İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları (farklı perspektif yada kaynakları ilişkilendirerek öğrenme) ...98
Tablo 4.1.3. Öğretmenin Sunumuna Dayalı Öğrenme Boyutuyla İlgili Maddelere İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları ……..……...100
Tablo 4.1.4. Öğretmeni Model Alarak Öğrenme Boyutuyla İlgili Maddelere İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları ……..……...102
Tablo 4.2.1. Sınıf Ortamında Öğretmenin Rolü Boyutuyla İlgili Maddelere İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları ……..……...104
Tablo 4.2.2. Sınıf Ortamında Psikolojik Güvenlik Boyutuyla İlgili Maddelere İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları ……..……...106
Tablo 4.3.1. Değerlendirme Boyutuyla İlgili Maddelere İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları ……..……..……...108
Tablo 4.4.1. Sınıf Ortamı Boyutuyla İlgili Maddelere İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları ……...……...112
Tablo 4.4.2. Etkinliğin İçeriği Boyutuyla İlgili Maddelere İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları ……..……...114
Tablo 4.5.1. Mezun Olunan Okul Türü, Mesleki Kıdem,Okulun Sosyo-Ekonomik Düzeyi, Sınıf Mevcuduna Göre(Anketteki) Etkinlikler Aktif Katılım Yoluyla Öğrenme Etkinlikleri Boyutuna İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları Tablosu …….…..…116
Tablo 4.5.2. Mezun Olunan Okul Türü, Mesleki Kıdem, Sosyo-Ekonomik Düzey ve Sınıf Mevcuduna Göre Etkinlikler Öğrencilerin Farklı Perspektif ya da Kaynakları İlişkilendirerek Öğrenme(İlişki Kurma) Etkinliklerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları Tablosu ……...119
Tablo 4.5.3. Mezun Olunan Okul Türü, Mesleki Kıdem, Sosyo-Ekonomik Düzey ve Sınıf Mevcuduna Göre Etkinlikler Öğrencilerin Öğretmenin Sunumuna Dayalı Öğrenmelerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları Tablosu……..……...…122
Tablo 4.5.4. Mezun Olunan Okul Türü, Mesleki Kıdem, Sosyo-Ekonomik Düzey ve Sınıf Mevcuduna Göre Etkinlikler Öğrencilerin Öğretmeni Model Alarak Öğrenmelerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları Tablosu ..125

Tablo 4.5.5. Mezun Olunan Okul Türüne, Kıdeme, Okulun Sosyo-Ekonomik Düzeyine ve Sınıf Mevcuduna Göre Sınıf İklimi- Sınıf Ortamında Öğretmenin Rolü Boyutuna İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları ….……...129

Tablo 4.5.6. Mezun Olunan Okul Türüne, Kıdeme, Okulun Sosyo-Ekonomik Düzeyine ve Sınıf Mevcuduna Göre Sınıf İklimi- Sınıf Ortamında Psikolojik Güvenlik Boyutuna İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları Tablosu……...……..132

Tablo 4.5.7. Mezun Olunan Okul Türüne, Kıdeme, Okulun Sosyo-Ekonomik Düzeyine ve Sınıf Mevcuduna Göre Değerlendirme Bölümüne İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları Tablosu……...……...…135

Tablo 4.5.8. Mezun Olunan Okul Türü, Mesleki Kıdem,Okulun Sosyo-Ekonomik Düzeyi, Sınıf Mevcuduna Göre Karşılaşılan Sorunlarda Sınıf Ortamına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları Tablosu ..…….138

Tablo 4.5.9. Mezun Olunan Okul Türü, Mesleki Kıdem, Okulun Sosyo-Ekonomik Düzeyi, Sınıf Mevcuduna Göre Karşılaşılan Sorunlarda Etkinliğin İçeriğine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları Tablosu…….141

Tablo 4.6.1. Sosyal Bilgiler Programında Yer Alan Eleştirel Düşünme Becerileri ile İlgili Etkinliklerin Uygulanabilirliği Açısından Sınıf Ortamı ile İlgili Öğretmen Görüşleri ……..……...144

Tablo 4.6.2. Sosyal Bilgiler Programında Yer Alan Eleştirel Düşünme Becerileri ile İlgili Etkinlikler Hazırlanırken Karşılaşılan Güçlükler ……...……149

Tablo 4.6.3. Sosyal Bilgiler Programında Yer Alan Eleştirel Düşünme Becerileri ile İlgili Etkinlikler Uygulanırken Karşılaşılan Güçlükler…….……153

Tablo 4.6.4. Sosyal Bilgiler Programında Yer Alan Eleştirel Düşünme Becerileri ile İlgili Etkinlikler Dışında Uygulanan Farklı Etkinlikler ……...156

Tablo 4.6.5. Sosyal Bilgiler Programında Yer Alan Eleştirel Düşünme Becerileri ile İlgili Etkinliklerin Değerlendirilmesi …...……158

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa

Şekil 2.1. Düşünme ile eleştirel düşünme arasındaki farklar …….35
Şekil 2.2. Eleştirel düşünme stratejileri……...57
Şekil 3. 1. Araştırmanın deseni ..……77

EKLER LİSTESİ

Sayfa

EK 1. Öğretmen Anket Formu……..……..…..208
EK 2. Öğretmen Görüşme Formu…….……....214
EK 3. Araştırma İçin Alınan İzin Belgesi…….……215

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Giriş

Eğitim insanlığın var oluşundan bugününe değin insanı sürekli olarak ilgilendiren etkinlik alanlarından birisidir. Tarihinin her döneminde insan, bu alanla ilgili olarak söylemde ve eylemde bulunma zorunluluğunu hissetmiştir. İnsanlığın gelişim sürecindeki tarihsel ve toplumsal koşullarına bağlı olarak eğitimin yapısında da gelişmeler olmuştur. İnsanoğlu toplum içinde yaşayan bir varlıktır. Toplum içinde yaşayan bir varlık olmasının gereği olarak da toplumla uyum içerisinde yaşaması gerekmektedir. Bireyin toplumla uyumlu olarak yaşayabilmesi için toplumu, toplumu oluşturan kurumları, bu kurumların işleyişini, birbirleriyle olan ilişkilerini ve yaşam için gerekli olan temel becerileri kavraması gerekmektedir. Bireyin yaşamla ilgili bazı temel kuralları aile içerisinde öğrenmesi çok zordur. Bu nedenle çocuğun toplumsallaşması ve yaşamı anlaması işlevini eğitim kurumları olarak gösterilen okullar üstlenmektedir (Öztürk,1993; 5).

Eğitim kurumlarının en önemli işlevlerinden biri çocuğu iyi bir vatandaş olarak yetiştirmektir. Eğitim kurumları bu işlevi, çocuğun toplumsallaşmasını, içinde yaşadığı toplumun kültürünü, tarihini, kurumları tanımasını sağlayarak; toplumdaki rollerinin gerektirdiği davranışları, toplumun kendisine sağladığı olanakları ve bunlardan yararlanma yollarını kazandırarak yerine getirir. Eğitim kurumları bu işlevi yerine getirerek hem bireyin mutlu ve üretken olmasını hem de toplumun sürekliliğini sağlar(Erden,1996; 11).

Günümüzde, nitelikli insanlara duyulan ihtiyaç giderek artmaktadır ve toplumların nitelikli insan güçleri de ancak nitelikli bir eğitim ile sağlanabilir. Türkiye'nin çağdaş bir toplum olmak için gösterdiği çabalar incelendiğinde, bütün bu çabaların temelini eğitimin oluşturduğu görülmektedir. Çünkü bir ülkenin çağdaş devletler arasında sağlam bir yer edinip, bu yerini korumasında rol oynayan en önemli öğelerden birisi eğitimdir. Eğitimin temel yönü, bireyin yaşadığı topluma dengeli ve sağlıklı bir şekilde uyum sağlamasındaki anahtar konumudur. Özellikle bilimde hızlı

gelişmelerin olduğu, teknolojinin günlük hayatımızın en önemli parçalarından biri haline geldiği günümüzde, çağdaş insanın içinde yaşadığı değerler ve yaşam biçimi de hızlı bir değişime uğramaktadır. Kültürler arası geçişin çok hızlı olması, toplumsal uyumu güçleştirmiş, bireyin içinde yaşadığı topluma dengeli ve sağlıklı uyum sağlaması, yararlı olabilmesi için uyması gereken kurallar ve ilkeler de buna bağlı olarak artmıştır. Bilim ve teknolojinin hızla ilerlemesi toplumların yapısını değiştirmektedir. Bu sebepten dolayı, eğitim sisteminde de diğer alanlar da olduğu gibi yenileşme zorunlu bir hale gelmektedir. Bundan dolayı da hem bireylerin hem de toplumların geleceği açısından, büyük bir önem taşıyan eğitim konusunda ilgisiz kalmak mümkün değildir.

Günümüzde bilgi çok kısa sürede hızla artmakta ve ilgili bilgileri olduğu gibi öğrenciye vermek olanaksızlaşmaktadır. Her öğrencinin ilgi, yetenek, çevre ve karşılaşacağı sorunlar farklıdır. Öğrenciler birbirinden farklı da olsalar eleştirel düşünme becerileri kazandırıldığında karşılaşacağı sorunları çözebilme yetisine sahip olur. Bilimsel ve araştırıcı düşünmeyi öğrenen bireylerin aktif katılımı sağlanabilir. Öğrenme sadece okulla sınırlı değildir; bireyin yaşam boyu üretici olması, kendi kendine öğrenme, bilgi, beceri ve isteğine sahip olması sağlanmalıdır. Bilgi çok değişken olduğu için, okul bilgiyi aktarıcı değil, bilgiyi elde etme yolunu öğretici olarak, bireylerin okul dışında da başarılı olmalarını sağlamak amacıyla tüm derslerin düşünmeye dayalı araştırma yoluyla öğretilmesi gerekmektedir. Sosyal bilgilerde bu derslerin başında gelmektedir. Çünkü sosyal bilgiler dersi eleştirel düşünen vatandaşı yetiştirmede önemli bir sorumluluk taşımaktadır.

Dünyadaki her şey değişim içindedir. Kıtaların yerleri, iklimler, mevsimler, nüfus, ülkeler arasındaki ekonomik dengeler, siyası politikalar, teknoloji ve daha birçok şey günden güne farklılaşmaktadır. Bilim de bu değişimlerden bağımsız değildir. Her geçen gün bilimsel olarak yapılan araştırmalar sonucu yeni bilgiler edinilmekte ve bilginin önemi artmaktadır.

Küreselleşme sürecinde, ekonomik gelişmelerin yanı sıra bilgi edinme ve bilgi üretme de önem kazanmaya başlamıştır. Ülkeler bilgi toplumuna ulaşmak ve nitelikli insan gücü oluşturmak çabası içerisindedirler. Bu da ülkelerin ekonomik politikalarının yanında eğitim politikalarını da değiştirmelerini ve geliştirmelerini gerekli kılmaktadır.

Dünyadaki gelişmiş ülkelerinin çoğu, sosyal ve ekonomik alandaki değişimler, teknolojideki değişimler doğrultusunda, eğitim sistemlerini sürekli değiştirerek gelişmelere uyum sağlamak için eğitim sürelerinden, okul türlerine ve eğitim programlarına kadar her alanda reformlar yapmaktadırlar.

Dünyada bu gelişmelerin yaşanması, ülkemizde eğitilmiş insan gücüne olan talep, AB normlarına uyum süreci, sosyal, kültürel, toplumsal alanlardaki değişiklikler, bilim ve teknolojideki gelişmeler eğitim alanında da değişikliklerin yapılmasını gerekli kılmıştır.

İki bin dört yılında Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB) mevcut öğretim programındaki aksaklıkları giderecek, dünyadaki gelişmelere ve toplumun ihtiyaçlarına cevap verecek programların hazırlanması için çalışmalar başlatılmış ve belirlenen ihtiyaçlar doğrultusunda taslak programlar oluşturulmuştur. Taslak programlar pilot uygulaması belirlenen beş ilde yapıldıktan sonra, görülen eksiklikler tamamlanarak ve gereken yerlerde değişiklik yapılarak, yeni program 2005-2006 öğretim yılında ülke genelinde ilköğretim okullarının birinci kademesinde uygulanmaya başlanmış; ikinci kademede ise 2006-2007 öğretim yılında uygulanmaya başlanmasına karar verilmiştir.

1.2. Problem

İlköğretimde okutulan sosyal bilgiler dersinin temel amacı en genel anlamıyla öğrencileri hayata hazırlamaktır. Bilginin ve ona ulaşma yollarının karmaşıklığı ile gerekli bilgiyi ayırt etme göz önüne alındığında bu derslerin işlevsel yönünün önemi daha iyi anlaşılacaktır.

Ne yazık ki ders kitapları doğru davranışları öğrencilere yüklemeye çalışan, öğütler veren ezberleten bir yapıdadır. Ders kitabı yazarı ise adeta sağduyuyu/makul olmayı fısıldayan gizli ses rolüne bürünmüştür. Oysa neden sonuç ilişkisi kurulmadan ortaya konulan değerlendirmeler, öğrenme-öğretme ortamında didaktik bir boyutun belirmesine neden olabilir. Buna paralel olarak, öğrencinin derse etkinlikler yolu ile aktif katılımı da sınırlı olabilecek ve ezber bu süreçte ağırlıklı olarak kendini gösterebilecektir (Kabapınar, 2002). Ders kitaplarında öğrencilere ideal ortamlar

sunulmaktadır. Yani sosyal ortamlar problemsiz gibi gösterilmektedir. Ancak öğrenci gerçek yaşamla yüz yüze geldiğinde dünyanın tozpembe olmadığını görüp hayatın gerçekleriyle yüzleşmektedir. Okullarda hep bu alternatifsiz doğrular öğretilirken gerçek yaşamda karşılaşılan pek çok olay bu doğrulara tezat teşkil etmektedir. Çünkü sosyal problemlerin matematikte olduğu gibi tek bir doğru çözümü yoktur. Problemler tanımlandıktan sonra çözüme ulaşmak için pek çok alternatif sıralanabilir. Bu sebepledir ki,insanların karşılaştıkları olaylar birbirine benzerdir ama sonuçları çok farklı olabilmektedir (Baysal, 2003, Akt.: Öner, 1999; 2).

Modern eğitim sistemlerinde programlar öğrenci merkezli olarak belirlenmektedir. Öğrenme düşünmeyle başlamaktadır. Bütün öğrenmelerin temelinde düşünme yatmaktadır.

Sosyal bilgiler, bireyin toplumsal var oluşunu geçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla; Tarih, Coğrafya, Ekonomi, Sosyoloji, Antropoloji, Psikoloji, Felsefe, Siyaset Bilimi ve Hukuk gibi Sosyal Bilimlere ve Vatandaşlık Bilgisi konularını yansıtan öğrenme alanlarının bir ünite yada tema altında birleştirilmesini içeren; insanın sosyal ve fiziki çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği; toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersidir (M.E.B.,2005a; 4).

Erden(1996) sosyal bilgileri ”iyi ve sorumlu vatandaşlar yetiştirmek amacıyla Sosyal bilimler disiplinlerinde seçilmiş bilgilere dayalı olarak, öğrencilere toplumsal yaşamla ilgili temel bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazandırıldığı bir çalışma alanı” olarak tanımlamıştır.

Sosyal bilgiler dersi, demokratik değerleri benimsemiş vatandaşlar olarak öğrencilerin içinde yaşadığı topluma uyum sağlamalarını ve öğrencilere bu bilgi birikimini yaşama geçirebilecek donanımlar kazandırmayı amaçlamaktadır (M.E.B.,2005b; 12).

Sosyal bilgiler eğitiminin esas amacı, öğrencilere mantıklı ve doğru karar alabilmeleri ve sorumluluk sahibi vatandaş gibi davranmaları konularında yardımcı olmaktır. İyi ve mantıklı karar alabilme; bilgi edinme, bu bilgiyi düşünme için kullanabilmeyi öğrenme, buna uygun duygular içinde olma ya da tepkide bulunma ve

vatandaş olarak harekete geçmeğe bağlıdır. Bu bağlamda dördüncü, beşinci, altıncı ve yedinci sınıflarda okutulan sosyal bilgiler dersinin amaçlarının saptanması ve gerçekleştirilebilmesi, sağlıklı bir birey, sağlıklı bir toplum oluşturmak adına büyük önem taşımaktadır.

Ancak toplumumuzun yapısına baktığımızda, düşünmekten korkan, düşündüklerini ifade edemeyen ya da etmeyen bireylerin olduğu görülmektedir. Ailelerin toplumda düşünen bireylerin istenmediği önyargısına sahip olmalarından dolayı çocuklarını katı bir tutumla yetiştirmeleri, çocukları adına karar vermeleri, çocukların düşünme becerilerinin gelişmesini engellemektedir. Eğitimcilerin geleneksel bir anlayışla eğitim vermeleri, farklı düşünceler karşısında yetersiz kalma korkusu yaşamaları, eleştirel düşünme ve diğer düşünme türleri konusunda bilgi sahibi olmamaları, zamanı iyi planlayamamaları, öğrenciyi hazır bilgiye alıştırmaları; eğitim programların ağır olması, ders kitaplarının yetersiz olması; aşırı kalabalık sınıflar, sınıf ortamının gergin, resmi ve otoriter olması, araç-gereç yetersizliğinin olduğu; öğrenciden kaynaklanan engeller, geleneksel eğitim anlayışına alışmış olmaları, iyi not için iyi ezber yapmaları, kendilerinin yerine başkalarının karar vermeleri, zihinsel esnekliğe sahip olmamaları, yeniliklerden çekinmeleri göze çarpmaktadır. Tüm bu olumsuzlukları giderebilmekte en önemli görev eğitim kurumlarına düşmektedir. Eğitim kurumlarının temel işlevi, insanın düşünme yetisini korumak ve geliştirmektir. İlköğretim, Türk Eğitim Sisteminin genel amaçlarını gerçekleştirmeye çalışan temel eğitim kademesidir. Buna önayak olan derslerin başında sosyal bilgiler dersi gelmektedir. Bu ders etkin vatandaşlık eğitiminde çok önemlidir. Bu dersin öğretiminde verimliliği sağlamak için düşünme ve etkin vatandaşlık öğretiminde önemli bir yere sahip olan düşünme boyutlarından eleştirel düşünme öğretilmelidir. Böylece bilgi ne kadar hızla artarsa artsın ve ne kadar değişirse değişsin eleştirel düşünmeyi öğrenen kişi, bilgiye ulaşan ve kullanan, bilgiyi işleyen, olayları sorgulayan, alternatif arayan, objektif kararlar alabilen, olaylara çok boyutlu bakabilen ve çözüm üretebilen birey olacaktır.

Bu araştırmanın önemi, öncelikle sosyal bilgiler programında yer alan eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklerin uygulanmasına rehberlik edecek olan öğretmenlerin, kılavuz kitapta yer alan etkinlikler dışında farklı etkinlikler uygulayabilmeleri; etkinlikleri uygularken nasıl bir sınıf ortamının sağlanması

gerektiğini ve tüm bunları sağlamaya çalışırken karşılaşacakları sorunları nasıl çözebileceklerine ışık tutacağı düşünülmektedir.

Eğitim alanında yapılan çalışmaların büyük bir kısmını, öğrencilerin öğrenme, öğrenme ortamında daha aktif hale nasıl getirilebileceği konusu oluşturmaktadır. Eğitimin genel amacı, her öğrencinin her bireyin öğrenmeyi öğrenmiş bireyler olarak yetişmesini sağlamaktır. Bu ise ancak bireye düşen, öğrenmenin zihinsel sürecinin ne şekilde işlediği ile ilgilidir. Şayet sistemli düşünebilen ve doğru bağlantıları kurarak doğru soru sormayı becerebilen bireyler var ise öğrencinin aktif olduğu öğrenme ortamlarından istenilen sonucu elde etmek mümkün olacaktır. Bu sebeple düşünme becerisinin önemli bir kısmını oluşturan eleştirel düşünmenin eğitim ve öğretimdeki yeri büyük önem taşımaktadır.

Eleştirel düşünmenin asıl önemi, özellikle sosyal bilgiler dersinde var olması gereken sorgulama yeteneğini öğrencilere kazandırabilmektir. Bu tür bir yetenek sadece ders bazında dikkate alınmamalı, bir yaşam öğretisi olarak da görülmelidir. Eleştirel düşünme becerisinin doğuştan gelen bir özellik olmadığı, öğretilebilir anlatılabilir ve rahatça uygulanabilir bir sistem olduğu göz önünde tutulduğunda, bu konuya verilmesi gereken önem daha da artmakta eğitim ve öğretimin temel amaçlarından biri haline gelmesi kaçınılmaz hale dönüşmektedir. Burada da en önemli sorumluluk öğretmenlere düşmektedir. Öğretmen niteliğinin, öğrenci başarısı üzerindeki önemini, bu konuda yapılan çalışmalar ortaya çıkarmıştır (Kürüm, 2003). Öğretmen, bir değişimin bir yeniliğin gerektirdiği becerilere sahip olmadığı sürece, değişimin ve yeniliğin gerçekleştirilemediği görülmüştür. Bu sebeple hedefe ulaşmak için, öncelikle eğitim ve öğretimin önemli unsuru olan öğretmenlerin karşılaştıkları sorunları tespit edip bu alanlarda yeterliliğinin sağlanması gerekmektedir. Eleştirel düşünme becerisine sahip öğretmenler, eleştirel düşünmeye ortam hazırlamaya daha istekli, sorduğu sorunun tek bir cevabı olmadığında farklı cevaplara önem veren, dinleyen, öğrencinin sadece sorulara cevap vermesini değil kendi sorularını da oluşturmalarına olanak tanıyan değişime açık öğretmenlerdir. Aynı zamanda öğretmenin kendisi de sınıftaki öğrencilerine uygun farklı etkinlikler üretip bunları sınıf içinde uygulayabilecektir. Bu öğretmenler yeterliliğe ulaştıkları zaman, sınıf ortamını uygun hale getirebilecekleri gibi sınıftaki farklı düşüncelere saygı duyan empati yeteneği gelişmiş öğrenciler yetiştirmiş olacaktır. Bireylerin eleştirel düşünme becerisine sahip olmaları, kendi

gelişimlerine katkı sağladığı gibi toplumsal yapıya da önemli bir alanda fayda sağlamaktadır. Ülkemizin geleceği açısından farklı fikirlere sahip olan ve mevcut durumu doğru ve eleştirel bir şekilde değerlendirebilen bireylere her zaman ihtiyaç olacaktır.

Sonuç olarak, yapılacak bu araştırmanın, sosyal bilgiler dersini bilgi aktarımı olarak değil, ilköğretimin amaçlarında, genel konularında ve ilkelerinde yer verilen eleştirel düşünme becerilerinin öğrencilere erken bir yaşta öğretilmesi, somut düşünmeden soyut düşünmeye geçişi kolaylaştıracağı için öğrencileri ileri düzeyde düşünmeye sevk etmesi, öğrencinin bilgiyi elde etme ve eleştirel düşünmeyi kazanma yolları öğretmesi; bireylere yaşam boyunca ihtiyaç duyacakları eleştirel düşünme becerileri kazandıracağı; sosyal bilgiler öğretiminde öğretmenlerin etkinlikler aracılığıyla öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine yönlendirilmesi ve eleştirel düşünme becerilerini kazandırması, öğretmenlerin uygulama aşamasında karşılaştıkları güçlüklerin tespit edilmesi, sınıf ortamının uygun hale getirilmesi, ders araç-gereçlerin en verimli ve etkili şekilde kullanılması ve ezberden kaçınılması açısından önem taşıdığı düşünülmektedir.

Bu konunun seçilmesinin nedeni öğretmenlerin karşılaştıkları güçlüklerin neler olduğunu belirlemek ve bu güçlüklere çözüm yolları aramak amacından kaynaklanmaktadır. Çünkü öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler nedeniyle öğretimde önemli sorunlar yaşanmakta ve uygulanmak istenen etkinlikler uygulanamamakta ve amacına ulaşamamaktadır (Tahiroğlu, 2006).

1.2.1. Sosyal bilgiler Programı

Tüm dünyada bireysel, toplumsal ve ekonomik alanda yaşanmakta olan değişimi ve gelişimi; ülkemizde de demografik yapıda, ailenin niteliğinde, yaşam biçimlerinde, üretim ve tüketim kalıplarında, bilimsellik anlayışında, toplumsal cinsiyet alanında, bilgi teknolojisinde, iş ilişkileri ve iş gücünün niteliğinde, yerelleşme ve küreselleşme süreçlerinde görmek mümkündür. Tüm bu değişim ve gelişimleri eğitim sistemimize ve programlarımıza yansıtmak bir zorunluluk haline gelmiştir.

Hazırlanmış olan program, dünyada yaşanan tüm bu değişimler ve gelişmelerle

birlikte, Avrupa Birliği normlarını ve eğitim anlayışını, mevcut programların değerlendirmelerine ilişkin sonuçları ve ihtiyaç analizlerini dikkate almaktadır.

İki bin dört Sosyal bilgiler programının vizyonu; 21. yüzyılın çağdaş, Atatürk ilkeleri ve inkılâplarını 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 (MEB, 2005a; 6).

Bilgi, insanlık tarihinin her döneminde önemli olmakla beraber, iletişim olanaklarının küçülttüğü dünyamızda en önemli etken durumuna gelmiştir. Çağımızda tartışılmaz üstünlük "bilgiyi üreten" ve "bilgiyi kullanan" larındır. Bilginin kazanılmasında, kullanılmasında ve donanımlı insan gücünün yetiştirilmesinde de en önemli görev eğitim sistemimize düşmektedir.

Milli Eğitim Şurası ve benzeri platformlarda sıklıkla, öğretim programlarının, öğrencilerin bilgiye ulaşma yollarını öğrenmelerine, sorun çözme ve karar verme becerilerini geliştirmelerine olanak sağlayacak şekilde yeniden düzenlenmesine ihtiyaç olduğu dile getirilmektedir (MEB, 2005a; 7). Tüm bu ihtiyaçlar doğrultusunda dünyada yaşanan gelişmelere paralel olarak, öğretim programlarında yeni yaklaşımlar dikkat çeker duruma gelmiştir. Bu nedenle program, tümüyle davranışçı yaklaşımlardan öte, bilginin taşıdığı değeri ve bireyin var olan deneyimlerini dikkate alarak, yaşama etkin katılımını, doğru karar vermesini, sorun çözmesini destekleyici ve geliştirici bir yaklaşım doğrultusunda yapılandırmayı önemseyen bir gelişim göstermektedir. Bu yaklaşımla öğrenci merkezli, dolayısıyla etkinlik merkezli, sosyal bilgiler açısından, bilgi ve beceriyi dengeleyen, öğrencinin kendi yaşantılarını ve bireysel farklılıklarını dikkate alarak çevreyle etkileşimine olanak sağlayan yeni bir anlayış yaşama geçirilmeye çalışılmaktadır. Bu anlayış doğrultusunda sosyal bilgiler programı,

1. Her öğrencinin birey olarak kendine özgü olduğunu kabul eder.
2. Öğrencilerin gelecekteki yaşamlarına ışık tutarak, bireylerden beklenen

niteliklerin geliştirilmesine duyarlılık gösterir.

3. Bilgi, kavram, değer ve becerilerin gelişmesini sağlayarak, öğrenmeyi öğrenmenin gerçekleşmesini ön planda tutar.
4. Öğrencileri düşünmeye, soru sormaya ve görüş alışverişi yapmaya özendirir.
5. Öğrencilerin fiziksel ve duygusal açıdan sağlıklı ve mutlu bireyler olarak yetişmesini amaçlar.
6. Milli kimliği merkeze alarak, evrensel değerlerin benimsenmesine önem verir.
7. Öğrencilerin kendi örf ve adetleri çerçevesinde ruhsal, sosyal ve kültürel yönlerden gelişmesini hedefler.
8. Öğrencilerin haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren bireyler olarak yetişmesini önemser.
9. Öğrencilerin toplumsal sorunlara karşı duyarlı olmasını sağlar.
10. Öğrencilerin öğrenme sürecinde deneyimlerini kullanmasına ve çevreyle etkileşim kurmasına olanak sağlar.
11. Her öğrenciye ulaşabilmek için öğrenme-öğretme yöntem ve tekniklerindeki çeşitliliği dikkate alır.
12. Periyodik olarak, öğrenci çalışma dosyalarına bakılarak öğrenme ve öğretme süreçlerinin akışı içerisinde değerlendirmeye olanak sağlar (MEB, 2005a; 7).

Bu çerçevede sosyal bilgiler dersi programda şu şekilde tanımlanmıştır:

Sosyal bilgiler programı, Barr, Barth ve Sherrnis'in (1977) ortaya koyduğu üç geleneği de önemsemektedir. Bilindiği gibi bunlar:

1. Vatandaşlık aktarımı olarak sosyal bilgiler,
2. Sosyal Bilimler olarak sosyal bilgiler,
3. Yansıtıcı düşünme olarak sosyal bilgilerdir.

Sosyal bilgiler dersi, demokratik değerleri benimsemiş vatandaşlar olarak öğrencilerin içinde yaşadığı topluma uyum sağlamalarını ve öğrencilere bu bilgi

birikimini yaşama geçirilebilecek donanımlar kazandırmayı amaçlamaktadır(MEB, 2005a; 9).

Program geliştirmede, değerlendirme önemli ve sürekli bir yer tutar. Ekip çalışması gerektiren bu süreçte, grupla çalışma tekniklerine ve eşgüdüme yer verilir. Elde var olan basılı programla, nitelikli öğrenci yetiştirmek için varsayımlar oluşturulur ve sınıf içi (okul içi ve dışı) etkinlikler kararlaştırılır; belirli yöntem denemelerine girişilir; yöntem zenginliği vurgulanır. Süreçler ve sonuçlar devamlı değerlendirilir; alınan geri bildirimlere göre yapısal öğelerden biri veya birkaçını geliştirmek için yeni varsayımlar denemeye konur böylece program geliştirme sürecinin devamlılığı sağlanır (Varış, 1997; 22).

Program geliştirme sürecinde en önemli bölümlerden biri değerlendirme sürecidir. Değerlendirme sürecinde programın eksik kalan ve aksayan yönleri ortaya çıkmakta ve programdaki değişiklikler değerlendirme sonuçlarına göre yapılmaktadır.

Eğitimde değerlendirme genellikle iki amaca yönelik olarak yapılır (Erden, 1998; 9).

1. Öğrencilerin başarısını değerlendirerek, öğrencilerin hedeflenen davranışları ne derecede kazandıklarını anlamak,
2. Eğitim programlarının etkililiği hakkında yargıda bulunmak ve programdaki aksaklıkların, programın hangi öğe ya da öğelerinden kaynaklandığını belirleyerek gerekli düzeltmelerin yapılmasını sağlamak.

Program değerlendirme, gözlem ve çeşitli ölçme araçları ile programın etkililiği hakkında toplanan verilerin ölçütlerle karşılaştırıp yorumlama ve programın etkililiği hakkında karar verme sürecidir (Erden,1998; 10). Program değerlendirme modelleri program geliştirme yaklaşımlarına göre farklılık göstermektedir. Niceliksel ve niteliksel yöntemlere ağırlık veren program değerlendirme modelleri vardır (Erden,1998; 11). Eğitim programları, program değerlendirme modelleriyle sürekli değerlendirilmekte, değerlendirme sonuçlarına göre de geliştirilmekte ve değiştirilmektedir.

Ülkemizde bütün derslerde olduğu gibi sosyal bilgiler dersinde de 1998 yılında

hazırlanan program uygulanmaktaydı. Ancak 2004 yılında programda değişiklikler yapılmıştır ve yeni bir sosyal bilgiler programı oluşmuştur.

Sosyal bilgiler programını oluşturan temel öğeler: beceriler, kavramlar, değerler ve genel amaçlardır. Şimdiye kadar bilgi edinimi, yaşam ve okulun temel amacı olarak görülmüştür. Günümüzde ise bilgiye bakış değişmiştir. Bilgi olguları, kavramları, ilkeleri ve süreçleri ezberlemek olarak görülmemektedir. Bilgiyi kullanma, bilgiyi edinmeden daha fazla vurgulanmaktadır. Bilgiyi öğrenmenin önemi göz ardı edilmemekle birlikte, öğrenciler bilgiyi problem çözmede, eleştirel düşünmede ve yaratıcı düşünmede kullanmalıdır. Beceri ise bilgi gerektiren ve performans içeren karmaşık bir eylemdir. Hem bilgi hem beceri kısa zamanda kolayca öğretilebilir ve öğrenilebilir. Fakat yetenek daha geç gelişir ve daha karmaşıktır. Bilgi ve becerilerin birleşmesi ile yetenek ortaya çıkmaktadır.

Beceri öğrencilerde, öğrenme süreci içerisinde kazanılması, geliştirilmesi ve yaşama aktarılması tasarlanan kabiliyetlerdir. Sosyal bilgiler programı, ilköğretim dördüncü ve sekizinci sınıf düzeyinde diğer derslerle birlikte ilk dokuz beceriyi kazandırmanın yanında, kendine özgü beş beceriyi kazandırmayı da amaçlamaktadır. Bu beceriler aşamaları ile birlikte aşağıda gösterilmiştir. Bu becerilerin bazılarına ya da aşamalarına, üniteler göz önünde bulundurularak, doğrudan verilecek beceri olarak programda yer verilmektedir.

Bu becerileri şöyle sıralayabiliriz:

1.Eleştirel Düşünme Becerisi
2.Yaratıcı Düşünme Becerisi
3.İletişim ve Empati Becerisi
4.Araştırma Becerisi
5.Problem Çözme Becerisi
6.Karar Verme Becerisi
7.Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisi
8.Girişimcilik Becerisi
9.Türkçeyi 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

Bu araştırmada sosyal bilgiler programında yer alan eleştirel düşünme becerileri ele alınmıştır. Sosyal bilgiler programı'nın temel öğelerinden biri de bu becerilerin kazandırılmasıdır.

Sosyal bilgiler programını oluşturan temel becerilerinden birisi de eleştirel düşünme becerisidir. Eleştirel düşünme becerisi birçok alt beceriyi içerisinde barındırır.

1. Bir kanıtı kullanma ya da referansa dayanma
2. Sebep-sonuç ilişkisini belirleme
3. İlkeleri türetme
4. Genelleme yapma
5. Farklı bakış açılarını açıklama
6. Kararları sorgulama
7. Sınıflama yapma
8. Değerlendirme (ölçüt belirleme)
9. Karşılaştırma yapma
10. İlgili ve ilgisiz bilgiyi ayırt etme
11. Kalıp yargıları fark etme
12. Çıkarımda bulunma (MEB, 2005a; 10).

Sosyal bilgiler dersinde eleştirel düşünme; fikir ve kavramların açıklanmasında, amaçların belirlenmesinde, önemli noktaların ve duyguların açıklanmasını, öğrencinin farklı bir bakış; ayrı bir boyut ve bir yargı ile bilgiye emin olarak ulaşmasını sağlamaktadır. Sosyal bilgiler dersinde eleştirel düşünme için amaç, bir problem olarak öğrenciye kendini hissettirmelidir. Çünkü problem çözmede alternatif seçme özgürlüğü eleştirel düşünmenin ön koşuludur. Toplumsal gerçeğin ne olduğunu, yaşamın bütününü anlama, toplum yaşantısı içinde doğruyu bulma çabası; tümüyle sosyal bilgiler dersinde öğrencilere eleştirel düşünmenin öğretilmesi ile ilgilidir.

Eleştirel düşünme, bireyin çeşitli yollarla elde ettiği bilgiyi olduğu gibi kabullenmeden inceleyip, sorgulayıp belli kriterlerle değerlendirip bir yargıya varma sürecidir (Semerci, 2000). Enis (1997), eleştirel düşünmeyi makbul düşüncenin yansıması olarak tanımlamaktadır ve bireylerin inanma ve karar verme süreçlerinde önemli olduğunu belirtmektedir. Demirel (2003), eleştirel düşünmenin özel bir düşünce alanına ya da biçimine ilişkin kusursuz düşünceyi ortaya çıkaran disiplinli ve özdenetimli düşünme şekli olduğunu belirtmiştir.

1.2.2. Sosyal Bilgilerde Öğrenme ve Öğretme

Toplumsal bir varlık olan insan, yetenekleri yoluyla toplumda yaşamını sürdürür. Yeteneklerin gelişmesi için toplumsal ortama ve karşılıklı bir etkileşime ihtiyaç vardır. Toplum tarafından kabul gören sosyal tutumları ve rolleri öğrenen insan sosyalleşir. Toplumsal ortam birçok etkiyle doludur. Bu etkiler bireyin ihtiyaç ve yeteneklerine göre, gelişimin her döneminde kendini gösterir. Sosyalleşme anlık olay değil, yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Bu süreç aracılığıyla insanda kişilik oluşur (Ergun, 1995, 55; Tezcan, 1997, 37; Balcı, 2000; 5).

Toplumdaki bireyleri bir arada tutmanın en önemli etmenlerinden birisi ortak değerlerdir. Toplumun bir bütün olarak gelişmesi için, bu değerlerin toplumsal yaşama katkı getirici nitelikte olması gerekir. Eğitim kurumlarının en önemli işlevlerinden birisi; bireyi etkili bir vatandaş olarak yetiştirmektir. Eğitim kurumları bu işlevi, bireyin toplumsallaşması, içinde yaşadığı toplumun kültürünü, tarihini, kurumlarını tanımasını sağlamak; toplumdaki rollerinin gerektirdiği davranışları, toplumun kendisine sağladığı olanakları ve bunlardan yararlanma yollarını kazandırarak yerine getirir. Eğitim kurumları bu işlevi yerine getirerek hem bireyin mutlu olmasını hem de toplumun sürekliliğini sağlar (Erden, 1996; 2-4).

Ülkemizde ilköğretim okullarında okutulmakta olan hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinin temel amacı, öğrencilere önemli sosyal becerileri kazandırarak, toplumsallaşmalarını sağlayarak ve onları iyi bir vatandaş olarak yetiştirmektir. Sosyal bilgileri; ilköğretim okullarında iyi ve sorumlu bir vatandaş yetiştirmek amacıyla, sosyal bilimler disiplinlerinden seçilmiş bilgilere dayalı olarak, öğrencilere toplumsal yaşamla ilgili temel bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazandırıldığı bir alandır

(Erden,1996; 9). Barr, Barth ve Shermis (1977; 9); sosyal bilgiler öğretimine rehberlik eden yaklaşımları üç temelde toplamaktadır. Bunlar şöyle sıralanabilir; vatandaşlık bilgilerini aktarma olarak sosyal bilgiler (kültürel mirası aktarmak), Sosyal bilimler olarak sosyal bilgiler (Sosyal bilimlerle ilgili disiplinlerdeki bilgi, beceri ve değerlerin kazandırılması) ve yansıtıcı inceleme alanı olarak sosyal bilgiler (Öğrencilerin bireysel ve toplumsal problemleri tanımlama, analiz etme ve karar verme süreçlerini geliştirmek) (Akt: Erden, 1996; 9).

Etkin ve sorumlu vatandaş olmak demek çevresindeki problemleri hisseden ve bu problemleri çözme becerisine sahip, karşılaştığı olgu olay ya da tavırları sorgulayan, toplumdaki hareketlerin yönüne göre kendini bırakmaktan çok bunları sorgulayan, kısaca etrafına eleştirel bir gözle bakan insan olmaktır. Eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcı düşünme gibi düşünme becerilerini içerir. Düşünme becerilerinin geliştirilmesi özellikle küçük yaşlarda eğitim ile sağlanabilir. Öğrenme ortamında, demokratik bir sınıf ortamı, program, öğretmen, öğretim materyalleri ve öğretim yöntemi, eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesini etkiler. Öğrencilerin derse katılmasını sağlamak, öğrencilerin düşüncelerini diğer öğrencilerle paylaşma, alternatifler sunma, başkalarının görüşlerini dikkate alma, küme içinde ortaya atılan bir fikrin doğruluğunu yargılama gibi beceriler düşünme için olumlu tavırların gelişmesinde önemli rol oynar. Küme içindeki tartışmalar yoluyla eleştirel düşünme becerileri geliştirilebilir.

Birey yaşamı boyunca başkaları ile iletişim kurmak zorundadır. Bireyin, aile, toplum, işyeri vb. yerlerde başkaları ile iyi ilişkiler kurmasında, toplumsal kurallara uymasında; toplumsal gelişimin etkisi vardır. Böylece çocuğun ilk sosyal çevresinden biri olan okulun, çocuğun yaşamında önemli bir yeri olmaktadır.

Toplumun minyatür bir örneği olan okul çocuğun ilk sosyal çevrelerinden biridir. Okulun görevlerinden biri bireyi toplumsallaştırmaktır. Okul, bu görevi yaparken, bir yandan öğrencinin okul dışındaki toplumsal davranışlarını ve gelişimini, bir yandan da bireyin yanlış olan toplumsal davranışlarını iyileştirici ve toplumsal gelişimini sağlayıcı ortam yaratmaya çalışır. İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler programının amaçlarından biri öğrenciyi toplumsallaştırmak, iyi bir vatandaş olarak yetiştirmektir. Aynı zamanda toplumu sorgulayarak geliştirmeği hedeflemektedir. Bu amaçları yerine

getirmede derslerde işe koşulan eleştirel düşünme becerileri oldukça önemlidir.

Amerikan Ulusal Sosyal bilgiler Konseyi (NCSS) etkili bir sosyal bilgiler öğretiminin temel özelliklerini 5 temel maddede toplamıştır (NCSS, 1997; 8-10). Bunlar sırasıyla aşağıda verilmiştir:

1. Sosyal bilgilerde öğrenme ve öğretmenin etkili olabilmesi için anlamlı hale getirilmesi gerekmektedir. Bunun için öğrencilere: Hem okul içinde, hem de okul dışında faydalı olacak bilgi, beceri ve değerler kazandırılmalıdır. Öğretim önemli görüşlerin derinlemesine öğrenilmesi ve yaşama uygulanmasına odaklanmalıdır. Bir çok konunun yüzeysel olarak ele alınması yerine, daha az sayıda konu derinlemesine ele alınmalıdır. Değerlendirme stratejileri, öğrencilerin öğrendikleri konularda geçen önemli fikirlere odaklanacak şekilde yapılmalıdır. Öğretmen; öğretimin planlaması, uygulanması ve değerlendirmesi gibi aşamalarda daima yansıtıcı düşünmelidir.

2. Sosyal bilgilerde öğrenme ve öğretme bütünleştirici olmalıdır. Bunun sağlanabilmesi için; konular disiplinler arası yaklaşımla öğretilmelidir; konularda yer zaman bütünlüğüne dikkat edilmelidir; öğretim bilgi, beceri ve tutumlar yaşama geçirilmelidir; teknoloji etkili olarak kullanılmalıdır işlenen konular birbiriyle ilişkilendirilmelidir.

3. Sosyal bilgilerde öğrenme ve öğretme süreci değer temelli olmalıdır. Bunun için; konuların etik boyutları ele alınmalıdır; öğrenciler sosyal politikalar konusunda bilgilendirilmeli ve eleştirel düşünmeye teşvik edilmelidir; sınıfta demokratik bir ortam oluşturulup herkesin fikirlerini ifade etmelerine fırsat verilmelidir. Öğrenciler farklı görüşlere saygı duymaya özendirilmelidir.

4.Sosyal bilgilerde öğrenme öğretme süreci zihinsel meydan okuma olduğunda daha etkilidir. Bunun sağlanabilmesi için; hedeflenen davranışlar hem bireysel hem de grup üyesi olarak kazandırılmalıdır; öğretmen araştırma konusunda model olmalı, uygun stratejileri kullanmalıdır; öğretmen, öğrencilerin görüşlerine saygı duyduğunu hissettirmeli ve onları bilimsel olarak sorun çözmeye özendirmelidir.

5.Sosyal bilgiler öğretiminde öğrenci aktif olmalıdır. Öğretim sırasında öğrenci ve öğretmen karar verme ve yansıtıcı düşünme sürecini işletmelidir. Öğrenci bilgiyi aktif olarak süreç içerisinde yapılandırır. Sosyal konuların daha iyi anlaşılabilmesi için karşılıklı tartışma ortamı yaratılmalıdır. Öğretmen, alanla ilgili bilgi ve becerilerini kullanarak gerçek yaşam uygulamalarına dönük özgün etkinlikler sunmalıdır.

Sosyal bilgiler öğretiminin temel özelliklerinin uygulanmasını destekleyici çeşitli çalışmalar vardır. Bu çalışmalar, sınıf ortamında öğrencileri etkin kılmak ve sınıfta katılım düzeyini artırmak için yararlı olabilecek etkinlikler sunmaktadır. Bu çalışmalardan, Rosenshine ve Stevens (1986) ile Copple, Siegel ve Sanders (1984) için öğrenme sürecinde öğrencinin katılım düzeyini artırmak amacıyla geliştirdikleri öneriler şöyle özetlenebilir (Akt: Selçuk; 2001; 117).

- Öğrencilerin kendi kişisel ve akademik ihtiyaçlarına öğretmenin iznini almak zorunda kalmaksızın ulaşmaları sağlanmalıdır.
- Yeterli esnekliği olan bir kurallar sistemi olmalıdır.
- Öğretmenler öğrencilerinin çalışmalarını gözlemek ve öğrenci gelişimi konusunda bir farkındalık geliştirmek için düzenli olarak programlanmış aralıklarla sınıfta dolaşmalıdırlar.
- Öğretmenler öğrencilerin işi gevşek tutma davranışları yayılmadan ve diğer öğrencileri de etkilemeden bunu önleyebilecek bir sınıf profili kullanmalıdır.
- Öğretmenler zamanlama hatalarından kaçınmalıdırlar.
- Öğrenciler, bağımsız olarak çalışırlarken, öğretmenler ödevlerin ilgi çekici ve öğretmenin talimatları olmaksızın her öğrenci tarafından tamamlanabilecek kadar anlaşılabilir olduğundan emin olmalıdırlar.
- Öğretmenler günlük programı yazarak öğretim için sınıfı organize etme ve talimatlar verme gibi davranışları azaltmalıdırlar. Bu durum öğrencilerin kendilerinden hangi etkinliklerin bekleneceğini ve hangi sıra dahilinde çalışacaklarını bilmelerini sağlayacaktır.
- Öğretmenler, grup çalışması, etkinlik kitapları, kişisel ödevler ve öğrencilerin mevcut öğrenme düzeylerinin üstünde ve ya kısmen üstünde projelerin kullanımını artırmalıdırlar.
- Öğretmenler öğrencilerin beklentileriyle ilgili sınıf etkinlikleri seçmelidirler (Kültürel beklentilerle).

Borich (1999) ise, bunlarla birlikte öğrencilerin öğrenme sürecine etkili bir şekilde katılımı için gerekli olan eylemleri şöyle sıralamaktadır:

- Yargılayıcı bir ortam oluşturmadan geri bildirim için fırsatlar sunmak,

- Öğrenme sürecinde ilgiyi sürdürmek ve dikkati artırmak için bireyselleştirilmiş ve öz yönlendirmeli etkinlikler kullanmak,
- Gelişmeyi sağlamak için gerekli yönetimi sağlamak.

Sosyal bilgiler dersinde, bilgi öğrencinin kendisi tarafından yapılandırılmalıdır. Karar verici olarak öğrencilerin yetiştirilmesinde bilginin, bir amaç olarak değil, bir problemin çözümünde araç olarak edinilmesi sağlanmalıdır.

Öğrenciler, görsel ve yazılı basının eleştirel bir okuyucusu olmaya teşvik edilmeli, öğrencilerde yansıtıcı düşünme becerisi geliştirilmeye çalışılmalıdır. Yeni sosyal bilgiler programı becerilere vurgu yapmaktadır. Öğretmen tarafından sözü edilen becerilerin edinilmesine dikkat edilmelidir. Bunun için bir takım etkinlikler önerilmiştir. Öğretmen, aynı beceriyi daha kısa sürede ve daha kalıcı edindirmek için kendi hazırladığı etkinlikleri de uygulayabilir.

Sosyal bilgiler programının uygulanması sürecinde gerekli beceri, bilgi ve kavramları kazandırmada işe koşulabilecek ve etkinliklerimize temel oluşturabilecek bazı uygulamalar şunlar olabilir (Açıkgöz, 2003; 86-125).

Örnek Olay Analizi (Çözümlemesi): Öğrencilerin işlenen konuyla örnek olayları işlenen konu açısından çözümlemesidir. Örneğin, erozyonun nedenlerinin saptanması.

Sonuç Çıkarma: Öğrencilerin işlenen konuda ulaştıkları sonuçları belirlemeleridir. Örneğin, bir bölgenin yeryüzü şekilleri işlendikten sonra o bölgeyle ilgili "sonuç olarak……. Bölgesi kurak ve verimsiz bir bölgedir." Biçiminde sonuçlar çıkarma.

Geri Plandaki Düşünceleri Bulma: Öğrencilerin işlenen konuyu ya da konuyla ilgili olayları analiz ederek açıkça ifade edilmemiş düşünceleri keşfetmeye çalışmasıdır. Örneğin tarihi bir olay işlendiği zaman kişilerin neden böyle davrandıklarını, ne düşünüyor olduklarını bulma. İncelenen bir yazıda yazarın amacı, varsayımları gibi metinde açıkça yer almayan düşüncelerini saptama.

Slogan Bulma: Öğrencilerden işlenen konunun ana düşüncesini yansıtan bir slogan üretmeleri istenebilir. Örneğin, çevreye duyarlılık ya da çocuk hakları konusu işlenirken konuyla ilgili bir slogan istenebilir.

Reklam Hazırlama/Poster Afiş Hazırlama: Öğrencilerin işlenen konuya ilişkin televizyon ya da gazete için tanıtıcı reklamlar, posterler ya da afişler tasarlaması. Reklamlar görsel, işitsel ya da hareketli olabilir. Örneğin bir sivil toplum kuruluşu için tanıtım çalışması yapılabilir. Ya da girişimcilik öğesini de içermesi açısından kendilerinin sınıfta oluşturacakları marketler, alış-veriş merkezleri için reklamlar hazırlanabilir.

Şiir-Öykü Yazma/Şarkı Yapma: Öğrencilerin işlenen konunun hareketli noktalarını yansıtan şiir ya da öykü yazmaları ya da öğrenme malzemesinin, öğrenilenlerin şarkıyla anlatılmasıdır. Örneğin, yağmurun oluşumunun şiiri, şarkısı, Milli mücadele sürecini ya da farklı ülkelerdeki çocukların yaşamını anlatan öyküler yazılabilir.

Görsel İmge Oluşturma: Öğrencilerin işlenen konuyu grafik, resim, karikatür, tablo, şema, şekil vb herhangi bir görsel imge ile göstermesidir. Örneğin, yönetim birimlerini gösteren bir şema ya da üretim-dağıtım-tüketim örüntüsünü gösteren bir akış şeması oluşturulabilir.

Önem Sırasına Koyma: Öğrencilerin, işlenen konudaki ana düşünceleri, ilkeleri ya da anahtar sözcükleri önem sırasına koymalarıdır. Örneğin, bir metindeki düşünceleri ve tarihte yapılan anlaşmanın maddelerini, bir olayın nedenlerini önem sırasına koyabilir.

Başlık Bulma: Öğrencilerin okudukları bir metin ya da izledikleri bir olaya başlık koymaları, eğer varsa var olan bir başlığı değiştirmeleridir. Başlık bulma her konuda kullanılabilir.

Sınıflama: Öğrencilerin belli bir konuda bilgi toplamaları ve onları sınıflayarak sunmalarıdır. Örneğin, sigaranın zararları, teknolojik ürünlerin kullanım alanları, afetlerden korunma yolları gibi bilgilerin toplanması ve sınıflanması.

Örnek Verme: Öğrencilerin işlenen konuları açıklığa kavuşturucu örnekler vermesidir. Çevresinde ki sağlık yardım kuruluşlarına örnekler verebilir.

Kendini Değerlendirme: Öğrencilerin neyi ne kadar öğrendiklerinin incelenmesi, öğrenme sürecinin başındaki ve sonundaki düzeyine bakarak ne kadar gelişme gösterdiklerinin saptanmasıdır.

Yordama Yapma: Sınıfta işlenen konunun işlenmemiş bölümüyle ilgili tahminlerde bulunma ve bu tahminlerin gerekçelerini açıklamadır. Örneğin bir öykünün ya da tarihteki bir olayın sonucunu tahmin etme.

Bulmaca: Öğrencilerin konu ile ilgili bulmaca hazırlamaları yada öğretmen tarafından hazırlanmış bir bulmacayı çözmeleridir. Kavram öğretiminde kullanılabilir.

Dramatizasyon: Öğrencilerin, öğrenilenleri dramatize ederek göstermeleridir. Örneğin, trafik polisi, yaya, sürücü vb. roller oynanarak trafik kuralları konusu işlenebilir.

Tavsiyede Bulunma: Öğrencilerin işlenen konuda ilgili kişilere tavsiyede bulunmasıdır. Örneğin, yerel yönetimler konusunda yöneticilere, bilinçli tüketicilik konusunda tüketicilere tavsiyede bulunabilirler. Her düzeydeki öğrenciler, öğrendikleri konularla ilgili kendilerinden sonraki öğrenciler için tavsiyeler hazırlayabilirler. Bu, öğrencilerin konu ve öğrenme süreci hakkında düşünmelerini sağlayacaktır.

Karşılaştırma: Öğrencilerin, öğrenilenler arasındaki farkları ya da benzerlikleri saptamasıdır. Örneğin, tarihsel olaylarla güncel olayların benzerlikleri, ülkeler arası farklılıklar incelenebilir.

Problem Çözme: Öğrencilerin, öğrendiklerini kullanarak yanıtı kaynaklarda olmayan problemleri çözmeleridir. Örneğin, ……bölgesine bir baraj inşa edecek olsanız tam olarak nereye inşa ederdiniz? İyi bir problem olabilir.

Görüşme Yapma: Öğrencilerin öğrenilenlerle alakalı birbirlerine ya da bilgi alma amaçlı gerçek yaşamdaki insanlara sorular sorması ve bu soruların yanıtlanmasıdır. Örneğin, sağlık konusunda doktorlarla, meslekler konusunda meslek sahipleriyle, yönetim konusunda yöneticilerle görüşülebilir.

Alan Gezileri: Öğrencilerin, öğrenilenlerle ilgili mekanlarla ilgili yaptıkları inceleme gezileridir. Geziler, doğal çevrede, müzede, kent içindeki kurumlarda olabilir. Ancak, gezilerin amaçlara hizmet etmesi için, gezi öncesinde nelere dikkat edileceği, gezi sırasında gezideki gözlemlerin kayıt edilmesi ve gezi sonunda toplanan bilgilerin sınıflanması gibi etkinliklere yer verilmelidir.

Kavram Haritası Oluşturma: Konu ile ilgili başlıca kavramların, merkezi bir kavram etrafında birbiriyle ilişkilerini gösterecek bir haritanın oluşturulmasıdır. Örneğin, demokrasi kavramı etrafında, ulusal egemenlik, laiklik, eşitlik, cumhuriyet gibi kavramlar yer alabilir.

Kanıtlama: Öğrencilerin, öğrenilenlerle ilgili bir yargıyı destekleyici bilgileri toplamaları, bu bilgiyi çözümlemeleri ve o yargıyı doğrulayan kanıtlar olarak sunmalarıdır. Örneğin, Türkiye' nin çölleşmekte olduğu, kültürün geçmişten bugüne

taşındığı, bazı mesleklerin kaybolmaya yüz tuttuğu düşüncelerini kanıtlamaya çalışmak gibi.

Tüm bu uygulamalarla birlikte empati kurma, değerlendirme, benzetim, günlük yaşamla ilişkilendirme, not alma, görüş tarama, gözlem, formülleştirme, haber toplama, önceki düşündükleriyle karşılaştırma, bildikleriyle bağ kurma, dosya oluşturma, öykü tamamlama, öğretim malzemesi hazırlama, çalışma yaprağı, koleksiyon yapma, hipotez oluşturma ve sınama, yıllık hazırlama, tersinden düşünme, anlaşma imzalama, pandonim, öğrendiklerini listeleme, proje, gazete çıkarma, yeniden yazma gibi uygulamalar etrafında farklı öğretim etkinlikleri hazırlanabilir (www.ttkb.meb.gov.tr.).

Bu temel yaklaşım doğrultusunda sosyal bilgiler programında da değişiklikler yapılmıştır. İki bin beş sosyal bilgiler dersi programında insan, biyolojik, psikolojik, sosyal ve kültürel yönleriyle bir bütün olarak ve değişimin hem öznesi hem de nesnesi olarak ele alınmıştır. Kazanımlar, öğrencilerin doğrudan gözlenebilir davranışlarının yanı sıra, bilgi, beceri, tutum ve değerleri de içeren ifadelerdir. Programda yer alan kazanımların, öğrenciler tarafından yapılacak etkinliklerle gerçekleşmesi söz konusudur. Bu nedenle öğrenme-öğretme etkinlikleri, bu programın en kritik öğesidir. (Kıroğlu, 2006). Bin dokuz yüz doksan dokuz sosyal bilgiler programı ile 2004 sosyal bilgiler programının karşılaştırması Tablo 1.1'de sunulmuştur (www.ttkb.meb.gov.tr.).

Tablo 1.1. 1998 Sosyal bilgiler Programı ile 2004 Sosyal Bilgiler Programının Karşılaştırması

1998 Sosyal bilgiler Programı	2004 Sosyal bilgiler Programı
Olguların parçalara bölünerek her bir parçanın ayrı ayrı analiz edildiği, mekanik, doğrudan gözlenebilen ve ölçülebilen davranışların temel alındığı "davranışçı yaklaşım"ı yansıtmaktadır.	Bireyin çeşitli uyaranlarla etkileşime girerek bunları anlamlandırdığı ve bilgiyi kendisinin yapılandırdığı "yapılandırmacı yaklaşım"ı yansıtmaktadır.
Programın amacı, doğrudan gözlenebilen ve ölçülebilen hedefler ve davranışlar şeklinde ifade edilmiştir.	Programın amacı,bireyin doğrudan gözlenebilen davranışlarının yanı sıra dolaylı olarak gözlenebilen tutumlarını, değerlerini ve becerilerini de kapsayan "kazanımlar" şeklinde ifade edilmiştir.
Olgular, atomistik bir yaklaşımla birbirinden bağımsız çok sayıda üniteye bölünmüştür.	Bütüncü bir yaklaşım izlenerek farklı disiplinlere ait bilgiler toplulaştırılarak "tematik yaklaşım" benimsen- miştir. Buna uygun olarak da programlarda üç tema belirlenmiştir. Bu temalar sarmal bir biçimde üç öğretim yılı boyunca devam edecek şekilde tasarlanmıştır.
Öğrenme-öğretme sürecinde öğrenciler verilen ya da sunulan bilgileri "ezberlemek" için aktiftirler. Bilgiyi öğretmen yapılandırarak öğrencilere aktarmaktadır.	Öğrenciler çeşitli etkinlikler yoluyla öğrenme-öğretme sürecinde aktif rol alırlar ve bilgiyi kendileri yapılandırırlar.
Öğrencinin/çocuğun bakış açısı temel alınmamıştır; yetişkinlerin bakış açısı egemendir. Çocuğun dünyasında yer almayan olgular sunulmaktadır.	Öğrencinin/çocuğun bakış açısı temel alınarak hazırlanmıştır. Çocuğun dünyasında yer alan olgular sunulmuştur.
Yoğun bir bilgi aktarımı söz konusudur; öğrenciler aktarılan bilgileri anlamak yerine ezberlemeye yönlendirilmektedir.	Çocuğun günlük hayatında kullanabileceği ve çocuğa gerekli olan temel bilgiler, öğrencilerin kendi deneyimleri sonucunda yine kendisi tarafından yapılandırılacaktır.
Bilgi yoğunluğu nedeniyle öğrenciler ve öğretmenler mekanik bir biçimde programları yetiştirme stresi yaşamaktadır.	Öğrencilerin temel yaşam becerilerini kazanmaları esastır. Öğrenciler bir yandan bilgileri yapılandırırken bir yandan da temel yaşam becerilerini kazanmaları üzerinde duran esnek bir programdır.
Çeşitli disiplinlere ait mevcut bilgi birikimi konu merkezli olarak öğrencilere statik bir yaklaşımla ve birbirinden kopuk bir biçimde öğretmen tarafından aktarılmaktadır. Dolayısıyla da öğrencilerden çok, öğretmen merkezlidir.	Öğrenciler bilgiye ulaşma yollarını kullanarak bilgilerini sürekli güncelleyebilme fırsatına sahiptirler. Öğretmen değil öğrenci merkezlidir. Öğretmen sadece bir rehberdir.
Bütün öğrenciler aynı yöntemlerle öğrenmeye yönlendirilmektedirler. Öğrenme stillerindeki farklılıklar dikkate alınmamaktadır.	Bireysel farklılıklar nedeniyle her öğrencinin farklı zeka alanlarında ve farklı öğrenme stillerini kullanarak daha iyi öğrenebileceği varsayımı benimsenmiştir.
Öğrencilerin kişilik gelişiminden çok, bilişsel/zihinsel gelişimi öne çıkarılmıştır.	Bireylerde aranan temel değerler ve kişisel nitelikler (özsaygı ve özgüveni yüksek, sabırlı, hoşgörülü, yardımsever, yeniliğe açık) vurgulanmıştır.
Ünite yaklaşımının benimsenmiş olması nedeniyle çeşitli disiplinler (Türkçe, matematik, resim-iş eğitimi, müzik vb.) ve ara disiplinlerle (kariyer eğitimi ve girişimcilik vb.) doğrudan bağlantı kurulmamıştır.	Çeşitli disiplinler (Türkçe, Matematik, Resim, Müzik) ve ara disiplinlerle (rehberlik, spor kültürü ve olimpik eğitim, afet eğitimi, kariyer eğitimi, insan hakları,sağlık kültürü, girişimcilik gibi) doğrudan bağlantılar kurulmuştur.

Tablo 1.1. Devamı

Öğrenme-öğretme sürecinde geleneksel yöntem ve teknikler kullanılmaktadır.	Etkinlik temelli bir yaklaşımla, öğrenme-öğretme sürecinde geleneksel öğretim yöntem ve tekniklerinin yanı sıra, öğrencilerin aktif olduğu yöntem ve teknikler kullanılmaktadır.
Çocuğun "eğlenme" ihtiyacı dikkate alınmamaktadır. Bu nedenle de okullar çocukların zevkle gittikleri ve orada bulunmaktan keyif aldıkları yerler değildir.	Öğrencinin "eğlenme" ihtiyacını göz önünde bulundurmaktadır. Eğitim-öğretim sürecine aktif olarak katılmanın, oyun kadar eğlenceli ve keyifli olduğunu çocuğa yaşatmayı amaçlamaktadır.
Çocuk özgün bir "birey" olarak değil, "toplumun bir üyesi" olarak görülmektedir. Bu nedenle de bireysel farklılıklar arka plânda kalmaktadır.	Her çocuğun "özgün", "biricik" ve "saygıdeğer" bir birey olduğu varsayımına dayanmaktadır. Dolayısıyla da bireyin kendini tanıması ve bireysel farklılıklarını fark etmesi için çalışılmaktadır.
Öğrenciler trafik eğitimi ve çevrenin korunması gibi konularda kendilerine sunulan bilgileri aynen ezberlemektedirler.	Öğrenciler, çevreyi kendilerinin de içinde yer aldıkları bir bütün olarak algılamaları ve korumaları gerektiğini kavrarlar.
Düşünme, problem çözme, yaratıcılık, gibi üst düzey zihinsel süreçlerden çok, gözlenebilen somut davranışlar ön plâna çıkarılmıştır. Süreçten çok, sonuç (ürün) vurgulanmakta ve değerlendirilmektedir.	Araştırma, inceleme, sorgulama, plân yapma,eleştirel düşünme, karar verme gibi üst düzey zihinsel süreçler vurgulanmaktadır. Sadece ürün değil, süreç de değerlendirilmektedir.
Ürün (sonuç/çıktı) üzerinde durulduğu için geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemleri kullanılmaktadır.	Ürünlerin yanı sıra alternatif ölçme yöntemlerinden yararlanılmaktadır.

Eğitim sistemi toplumsal gelişmeyi sağlayacak bireyler yetiştirirken, bu değişimlerden etkilenerek gerek toplumun gerekse çağın ihtiyaçlarına cevap verebilmelidir (Türkoğlu,2004). Dünyada yaşanan değişimi lehine çevirmek isteyen ülkeler eğitim sistemlerini de bu doğrultuda yenilemek ve bu yenileşmeyi eğitim faaliyetlerine yansıtmak durumundadırlar.

Ülkemizin eğitim açısından içine girdiği değişim, bugünü süreç ve farklı uygulamalarla etkilerken; ürün olarak geleceği etkileyecektir. Bu yeni eğitim oluşumunun bugünkü sonuçlarını görmek, belirli ölçütlere göre yapılacak değerlendirmeler ve bu konuda yapılacak araştırmalarla kolaylaşacaktır. Son yıllarda önem kazanan görüşlerden biri bireylerin karşılaştığı bilgi, olgu ve olayları sorgulaması, bunlar üzerinde derinlemesine düşünerek yargıda bulunmasıdır (Akınoğlu, 2001; 20).

Dünyadaki hızlı değişim bireysel ve toplumsal anlamda beklentileri de yükseltmektedir. Artık bireylerin temel düşünme biçimlerine ve temel bilişsel becerilere sahip olmaları; eğitimin ise bu özelliklere sahip bireylerin ilgi, istek ve ihtiyaçlarını

karşılayacak nitelikte olması önemli bir gerekliliktir. Bu temel beceriler yeni ilköğretim programlarında eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, araştırma, problem çözme, karar verme, girişimcilik, dili etkili kullanma vb şekilde sıralanırken; yeni programın yapılandırmacılığa dayalı, bireysel farklılıkları gözeten ve öğrencinin aktifliğini savunan nitelikte olduğu vurgulanmaktadır.

1.2.3. Sosyal Bilgiler Dersinde Eleştirel Düşünme Becerilerinin Kazandırılması

Değişen ve gelişen dünyada eğitim öğretim programların statik olması beklenemez. Yeni çağın özellikleri ile ortaya çıkmakla birlikte toplumlara ve kültürlere göre değişiklik gösteren sosyal sorunlar göz önüne alındığında, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi ihtiyacını anlamak kolaylaşmaktadır. Eleştirel düşünme becerilerinin sağlıklı bir biçimde kazandırılması, geliştirilmesi eğitimin uzun dönemli bir amacı olmalıdır. Öğretmenler eğitim programları aracılığıyla eleştirel düşünmeyi öğretmelidirler. Eğitim, bireyler için uzmanlar tarafından dikkatlice tasarımlanacak programlar aracılığıyla ilköğretimin ilk yıllarından başlayarak eleştirel düşünme becerilerini gerçekleştirme amacını taşımalıdır. Uzmanlar eğitimin her basamağında, öğrencilere zeka ve yetenekleri doğrultusunda düşünme becerilerinin kazandırılabileceğini belirtmektedir. Buna bağlı olarak eleştirel düşünme de bireylere eğitim yoluyla kazandırılabilir ve geliştirilebilir. Ancak eleştirel düşünme de dahil hiçbir beceri sözle, tanımlama ile ya da öğütle öğretilemez. Birey öğretilmek istenen beceriye ilişkin oluşturulan deneyim ve yaşantıların içine sokulmalıdır. Yani birey gerçek bir eleştiri etkinliğine katılmalıdır. Bunun için bireysel ya da grup halinde bulunacağı etkinlikler içinde somut sorunlar, gerçek ya da örnek olarak seçilen durumlarla karşı karşıya bırakılmalıdır. Başkalarının ya da kendisinin öne sürdüğü çözüm önerilerini, yargı ve düşünceleri, geçerli olduğunu iddia ettiği kuralları, yöntem ve ölçütleri, irdeleme; kanıtların yeterli olup olmadığını tartma, gereken deneyim ve yaşantıları oluşturan etkinliklerdir (Özdemir 2006; 37).

Eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılmasında öğretmenlere büyük sorumluluklar düşmektedir. Çünkü öğretmenler eğitim ortamının düzenleyicileridir. Bunun yanı sıra ilköğretim düzeyindeki öğrenciler için öğretmeni model alma, taklit etme, örnek olarak görme gibi davranışlar öğretmenlerin eleştirel düşünme becerisi ve eleştirel düşünme eğilimi olan bireyler olmalarını gerektirmektedir. Munzur (1999; 63)

öğretmenlerin, eleştirel düşünme becerilerini kazandırmada bazı basamakları izleyerek, öğrencilere eleştirel düşünebilme konusunda temel becerileri kazandırmanın ilk adımını atmış olacağını belirtmektedir. Bu basamaklar şu şekilde sıralanmaktadır:

- Öğrencilerde yeni düşünceler uyandırmak için açlık uyandırma,
- Öğrencileri düşünce üretebileceklerine inandırma,
- Kısa, uzun ve orta vadeli planlar yapmalarını sağlama,
- Yapılan hatalardan ders almalarını öğretme,
- Öğrendikleri bilgilerin gerekliliğini kavratma,
- Onların hayal güçlerini geliştirebilme yollarına başvurma,
- Olumlu tutum geliştirmelerine yardımcı olma,
- Cesaret ve dürüstlük aşılama,
- Yapılan işleri sevmelerini sağlama vb.

Bu basamakların yanında öğretmenlerin, öğrencilerin eleştirel düşünen bireyler durumuna gelmeleri için uygun öğrenme-öğretme ortamlarını hazırlaması gerekmektedir. Doğanay ve Kara (1995; 30)' ya göre ise öğretmeler, öğrencilerin eleştirel düşünmeleri şu etkinliklerle geliştirilebilir:

- Çelişkili konular üzerinde tartışmalar açıp fikir mücadelesi yaptırmak,
- Öğrencilerin çelişkili görüşleri ele alan tarihi olay kahramanı rolünü oynamalarını sağlamak,
- Öğrencilerin farklı görüşleri ortaya koyan televizyon programlarını izleyip toplumsal konularla ilgili toplantılara katılmalarını sağlamak,
- Öğrencilerin güncel toplumsal sorunlar üzerindeki fikirlerini yayın organlarına anlatan mektuplar yazmalarını sağlamak,
- Yetişkin öğrencilerin gazete makaleleri ve diğer materyalleri inceleyerek ve gözle görülebilir eğilimleri bulmalarını sağlamak,
- Öğrencilerin kendilerinden farklı olan diğer gelenekleri yansıtan literatürü okumalarını ve tartışmalarını sağlamak.

Öğretmen eleştirel düşünmeyi konu içinde rahatlıkla sınıf ortamına katabilir. Güncel konular başta olmak üzere çoğu konu içerisinde çeşitli sorular sorulması yoluyla

oluşturulan grup tartışmaları yoluyla öğrencilerin eleştirel düşünmesi ve bu becerinin onlara kazandırılması sağlanabilir.

1.2.4. Sosyal Bilgilerde Eleştirel Düşünme Becerilerinin Değerlendirilmesi

Sosyal bilgiler dersinin etkili ve verimli vatandaşlar amacına ulaşması, programın aktif olarak uygulanması ve geliştirilmesi, etkin öğrenmenin sağlanması, bireylerin topluma, geleceğe ve kendine uyumu için; düşünme süreçlerinden biri olan eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılması, uygulanması ve hayata geçirilmesi gerekmektedir. 2005-2006 sosyal bilgiler programında beşinci sınıf Sosyal bilgiler dersi için belirlenen kazanımların gerçekleşmesini sağlayacak en önemli öğe etkinliklerdir. Yıldırım'a (2005) göre; uzmanlar eğitimin her basamağında, öğrencilere zeka ve yetenekleri doğrultusunda düşünme becerilerinin kazandırılabileceğini belirtmektedir. Buna bağlı olarak eleştirel düşünme de eğitim yoluyla bireylere kazandırılabilir ve geliştirilebilir. Ancak eleştirel düşünme de dâhil hiçbir beceri sözle, tanımlama ile ya da öğütle öğretilemez. Çocuk öğretilmek istenen beceriye ilişkin oluşturulan deneyim ve yaşantıların içine sokulmalıdır. Yani çocuk gerçek bir eleştiri etkinliğine katılmalıdır. Bunun için bireysel ya da grup halinde olacağı etkinlikler içinde somut sorunlar, gerçek ya da örnek olarak seçilen durumlarla karşı karşıya bırakılmalıdır. Başkalarının ya da kendisinin öne sürdüğü çözüm önerilerini, yargı ve düşünceleri, geçerli olduğunu iddia ettiği kuralları, yöntem ve ölçütleri, irdeleme; kanıtların yeterli olup olmadığını tartma, gereken deneyim ve yaşantıları oluşturan etkinliklerdir (Akt: Özdemir, 2007; 37).

Öğretmen eleştirel düşünmeyi konu içinde rahatlıkla sınıf ortamına getirebilir. Güncel konulardan yola çıkarak çoğu konu içerisinde çeşitli soruların sorulması yoluyla oluşturulan grup tartışmaları yoluyla öğrencilerin eleştirel düşünmeleri ve bu beceriyi alışkanlık haline getirmeleri sağlanabilir.

Bu bağlamda, sosyal bilgiler dersinin kendinden beklenen işlevi daha etkili bir biçimde yerine getirebilmesi için; sosyal bilgiler programının uygulayıcısı olan öğretmenlerin, eleştirel düşünme becerilerini kazandırırken ne tür etkinlikler yaptıkları ve öğretmenlerin karşılaştıkları sorunların neler olduğu araştırmaya değer bir konu olarak düşünülmüş ve problem cümlesi aşağıdaki gibi ifade edilmiştir:

Problem Cümlesi: İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler öğretiminde, öğretmenler eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için ne tür etkinlikler yapmaktadır ve bu konuda karşılaştıkları sorunlar nelerdir?

1.3. Araştırmanın Amacı

1.3.1. Araştırmanın Genel Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler öğretiminde, eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için öğretmenlerin yaptığı etkinlikleri ve etkinliklerin uygulanmasında karşılaştıkları sorunları ortaya çıkarmaktır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1.3.2. Alt Amaçlar

Araştırmanın genel amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmenler ilköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler öğretiminde eleştirel düşünmeyi geliştirmek için ne tür etkinlikler yapmaktadır?
2. Öğretmenler ilköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler öğretiminde eleştirel düşünmeyi geliştirmek için nasıl bir sınıf ortamı oluşturmaktadırlar?
3. Öğretmenler ilköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler öğretiminde eleştirel düşünme etkinliklerini değerlendirmek için ne tür etkinlikler yapmaktadır?
4. Öğretmenler ilköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde eleştirel düşünmeyi geliştirme sürecinde ne tür sorunlarla karşılaşmaktadırlar?
5. Öğretmenlerin ilköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için kullandıkları etkinlikler mezun oldukları fakülteye, kıdeme, okulun sosyo-ekonomik düzeyine ve sınıf mevcuduna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
6. Öğretmenlerin ilköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için oluşturdukları sınıf ortamı mezun oldukları fakülteye, kıdeme, okulun sosyo-ekonomik düzeyine ve sınıf mevcuduna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

7. Öğretmenlerin ilköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde eleştirel düşünme etkinliklerini değerlendirmek için kullandıkları etkinlikler mezun oldukları fakülteye, kıdeme, okulun sosyo-ekonomik düzeyine ve sınıf mevcuduna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
8. Öğretmenlerin ilköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde eleştirel düşünme becerilerini geliştirme sürecinde karşılaştıkları sorunlar mezun oldukları fakülteye, kıdeme, okulun sosyo-ekonomik düzeyine ve sınıf mevcuduna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
9. Öğretmenlerin sosyal bilgiler programındaki eleştirel düşünme etkinlikleri bakımından sınıf ortamının yeterliliği, etkinlikleri hazırlarken ve uygularken karşılaştıkları güçlükler, programdakiler dışında uygulanan farklı etkinlikler ve etkinliklerin değerlendirilmesine ilişkin görüşler nelerdir?

1.4. Araştırmanın Önemi

Sosyal bilgiler dersi programı eleştirel düşünme becerilerini kazandırmayı zorunlu hale getirmektedir. Sosyal bilgiler dersinin kendinden beklenen işlevi daha etkili bir şekilde yerine getirebilmesi için, programın uygulayıcıları olan öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinin eleştirel düşünme becerilerini kazandırma düzeyine ilişkin görüş ve önerilerinin belirlenmesi önem kazanmaktadır. Öğretmenlerin amacı; düşünmeye ve eleştirmeye sevk edecek biçimde hazırlanmış olan öğretim programlarını, bireylere sunulanı olduğu gibi kabul etmeyi değil, sağlam bir düşünce süzgecinden geçirerek yargılama ve sağlıklı bir senteze ulaşma becerisi kazandırma ve öğrencileri düşünen birer vatandaş olarak yetiştirmek olmalıdır. Teoride her konu mükemmel olabilir. Ancak esas olan uygulamada da mükemmelliktir. Bu durum, eleştirel düşünmede de geçerlidir. Hazırlanan ders programları amaç olarak, içerik olarak yeterli olsa da bu programı uygulayacak olan öğretmenlerdir ve bu öğretmenler birbirlerinden çok farklı koşullarda (sınıf mevcudu, araç-gereç durumu, okulun fiziki imkanları vb.) eğitim-öğretim çalışmalarını sürdürmektedirler. Öğretmenlerin karşılaşmış oldukları sorunlara ilişkin görüşleri belirlenerek nesnel bir şekilde değerlendirilerek daha sonraki uygulamalara ve çalışmalara kaynaklık edecektir. Öğretmenlerin sosyal bilgiler programını eleştirel düşünme becerilerini kazandırma açısından değerlendirmelerini sağlamak, eleştirel düşünme becerilerini kazandırmaya ilişkin bakış açılarını tespit etmek, sosyal bilgiler programının öğrencilerin eleştirel düşünme becerisine katkısını

ortaya koymak ve öğretmenlerin bunları uygularken karşılaştıkları sorunları belirlemek bu araştırmanın beklentileridir.

Sonuç olarak, bu araştırmanın sonuçlarının programın uygulayıcıları olan öğretmenlere; eleştirel düşünme becerilerini kazandırırken karşılaştıkları sorunlara ve sonraki çalışmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

1.5. Sayıtlılar

1. Seçilen okul ve sınıfların Adana'nın Seyhan ve Yüreğir ilçelerindeki okulları temsil ettiği varsayılmıştır.
2. Anketlerin doldurulması sürecinde öğretmenlerin gerçek durumları yansıttıkları varsayılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

1. Araştırma 2006-2007 öğretim yılı, Adana ili Seyhan ve Yüreğir ilçelerindeki beşinci sınıf öğretmenleri ile sınırlıdır.
2. Araştırma uygulama süresince ilköğretim programında yer alan sosyal bilgiler dersi programındaki beşinci sınıf için ön görülen eleştirel düşünme becerileriyle ilgili etkinliklerle sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Araştırmada anlam kargaşasını önlemek amacıyla sosyal bilgiler, eleştirel düşünme ve eleştirel düşünme becerilerini temele alan sosyal bilgiler öğretiminin tanımı yapılmıştır.

Sosyal bilgiler: ilköğretim okullarında iyi ve sorumlu bir vatandaş yetiştirmek amacıyla, sosyal bilimler disiplinlerinden seçilmiş bilgilere dayalı olarak, öğrencilere toplumsal yaşamla ilgili temel bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazandırıldığı bir alandır (Erden 1996; 9).

Eleştirel Düşünme: Bir bilgi, beceri, tutumu olduğu gibi kabul etmeyerek, bir amaç doğrultusunda ilgili olan her türlü verinin toplanması, bu verilerin düzenlenip anlamlandırılması, ayıklanması ve bir ölçüte dayandırılarak değerlendirilmesi sürecidir (Demirci, 2002; 42).

Eleştirel Düşünme Becerilerini Temele Alan Sosyal bilgiler Öğretimi: Eleştirel düşünme becerilerini temel alarak sosyal bilgiler dersinin içeriğinin aktarılıp, içeriğinin gözden geçirilerek kriterlere uygun olarak değerlendirilmesidir (Paul, Binker, Jensen, Krelau, 1990; Akt:Öner, 1999; 50-102).

Beceri: Bilgi gerektiren, performans içeren ve öğrencilerde öğrenme süreci içerisinde kazanılması, geliştirilmesi, yaşama aktarılması hedeflenen kabiliyetlerdir (MEB, 2005a; 5).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE LİTERATÜR TARAMASI

Bu bölümde; düşünme ve boyutları, eleştirel düşünme nedir ve ne değildir, eleştirel düşünmenin boyutları, eleştirel düşünmenin öğretimi, eleştirel düşünen bireyin özellikleri, sosyal bilgiler eğitiminde eleştirel düşünmenin önemi ve öğretimi ile yurt içi ve yurt dışında eleştirel düşünme ve sosyal bilgilerle ilgili yapılan araştırmalar sonucu elde edilen bilgiler sunulmuştur.

2.1. Düşünme ve Boyutları

Düşünme insanları diğer canlılardan ayıran en belirgin özelliklerden birisidir. Bireylerin daha rahat ve bilinçli yaşamalarına, karşılarına çıkan problemleri daha kolay ve en uygun yolla çözmelerine, toplumsal ve bireysel gelişmelerine yardımcı bir unsur olarak kabul edilen düşünme, birey için önemli bir yetidir. Birey hayatın amacını belirlemek, amaca ulaşmada hedeflerini ortaya koymak ve akıllı kararlar vermek için düşünmeden yararlanır (Chaffee, 1994, Akt.: Semerci, 2003, 64). Düşünmeyi basit bir biçimde, insanın düşünceler üretme, onları dışa vurma ve aralarında bağlar kurma gücü olarak tanımlayabiliriz (Tanilli, 1997).

Çağdaş psikologların görüşlerine göre düşünme problemin fark edilmesiyle başlar. Düşünme, bireyi iç ya da dış etmenler bakımından rahatsız eden, bireyin fiziksel ve psikolojik dengesini bozan olayların giderilmesi için girişilen kasıtlı zihinsel davranışların tümü olarak tanımlanabilir (Kazancı, 1989).

Düşünme; aklın eleştirel ve yaratıcı yönlerini, akıl yürütme ve fikirler üretmenin kullanılmasını içerir. Bir problemi formüle etme ya da çözme, bir karar verme ya da anlamaya çalışma gibi her zihinsel faaliyette düşünme yer alır. Düşünme yoluyla bireyler yaşamdan bir anlam çıkarırlar. Düşünme sosyal bir bağlamda gerçekleşir; çevre ve kültür tarafından etkilenerek biçimlenir. Düşünmeyi öğrenmek diğer insanlardan yalıtılmış bir ortamda gerçekleşmez (Fisher, 1995, Akt: Semerci,2003, 65).

Sosyal boyutunun yanında daha da temel bir boyut, düşünmenin fiziksel yönüdür. Düşünme fizyolojik yapı aracılığıyla mümkündür. Modern nörolojik araştırmalar insan zekâsı ve düşünmenin fizyolojisi hakkında bilinenlere çok önemli katkılarda bulunmuştur. Beynin yapısını daha iyi anladıkça onun gücünü ve potansiyelini geliştirmemiz daha da kolay olacaktır (Fisher, 1995; Akt: Kazancı,1989).

Kısacası, düşünme mevcut bilgilerden başka bir şeye ulaşma ve eldeki bilgilerin ötesine gitmedir; içten duyulan problemleri çözmek için zihnin yaptığı işlemlerdir; kavramlar ya da olaylar arasında anlamlı bağlantılar kurma ve sonuçlar çıkarmadır.

Düşünme, "girdi", "işlem" ve "çıktı"dan oluşan üç boyutlu bir süreçtir. Düşünme sürecinin girdi boyutunu, düşünmenin önkoşulu olan, bilgi edinme yani öğrenme oluşturur. İşlem boyutunda, bilgiyi yeni bir durumda amaca dönük ve bilinçli olarak kullanma yer alır. Çıktı boyutunu ise yeni bilgiye ulaşma (anlama, kavram-ilke oluşturma, dilsel anlatım vb.) veya bir davranış gösterme (karar verme, sorun çözme, alıştırma yapma, düzenleme vb.) oluşturur (Sağlam, 2002; 4).

Düşünme sürecini, bu süreci oluşturan boyutlara dayanarak açıklamaya çalışan bir diğer yaklaşım da düşünmenin boyutlarını beş başlık altında ele almaktadır. Marzano, Brandt, Hughes, Jones, Rankin ve Suhor (1991) tarafından bir model olarak geliştirilen düşünmenin boyutları, değişik düşünme türlerini kapsamaktadır. Bu modelde ele alınan boyutlar şu şekilde açıklanmaktadır (Doğanay ve Kara, 1995; 26-37).

- ***Bilişsel Farkındalık / Bilişbilgisi (Metacognition) Boyutu:*** Bilişsel farkındalık genel olarak bireyin kendi düşünmesinin farkında olması biçiminde açıklanmaktadır. Bu boyutta öğrencilerin başarılı olmalarında dikkat, tutum ve kendini verme gibi özellikleri temel belirleyiciler olarak ele alınmaktadır. Öğrencinin kendisini bir konuya verebilmesinde iradenin önemli olduğu, eğer öğrenci isterse belli bir konuya kendisini verebileceği, ayrıca öğrencinin konuya karşı geliştirdiği tutumla kendini verme arasında yakın bir ilişki olduğu belirtilmektedir. Öte yandan, konu öğrencinin ilgisini çekerse onunla ilgileneceği ve dikkatin öğrenci tarafından da denetlenebileceği vurgulanmaktadır. Bilişsel farkındalık aynı zamanda bireyin kendi düşünme

sürecini değerlendirilmesini, planlamasını ve düzenlemesini de içermektedir. Bilişbilgisine sahip olan bireyler "nasıl öğreniyoruz?" sorusunun yanıtının ya da herhangi bir konuda düşünebilmesi için ne yapması gerektiğini bilirler.

- ***Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme Boyutu:*** Bu boyutta eleştirel ve yaratıcı düşünmenin birbirini tamamladığı ve birlikte çalıştığı şeklinde görüşler yer almaktadır. Eleştirel düşünenlerin iddiaları, olayları, durumları test etmek amacıyla eleştirel düşünmeyi kullandıkları, yaratıcı düşünenlerin ise yeni geliştirilen düşünceleri kullandıkları ve geçerlikleri açısından inceledikleri belirtilmektedir.
- ***Düşünme Süreçleri Boyutu:*** Zihinsel işlemler takımı olarak da adlandırılan bu boyutta sekiz düşünme süreci bulunmaktadır. Dinamik olan ve sürekli birbirini etkileyen bu süreçler şunlardır:

    - Kavram oluşturma
    - İlke oluşturma
    - Anlama
    - Sorun çözme
    - Karar verme
    - Alıştırma yapma
    - Düzenleme
    - Sözel anlatım

Kavram oluşturma, ilke oluşturma ve anlama, bilginin kazanılmasına yönelik iken, sorun çözme, karar verme, alıştırma yapma ve düzenleme bilginin kazanılmasından sonra işlenip üretilmesini kapsar. Sözel anlatım ise bilginin kazanılması ve üretilmesiyle ilgili bir süreçtir.

- ***Temel Düşünme Becerileri Boyutu:*** Düşünme süreçleri daha karmaşık ve daha geniştir. Temel düşünme becerileri ise süreçlerin hizmetinde kullanılan mikro düzeyde işlemlerdir. Diğer bir deyişle, birey bir düşünme süreciyle ilgilendiği zaman birçok temel beceriyi kullanması gerekir. Bu beceriler şunlardır:

    - Bir sorunun fark edilmesini ve tanımlanmasını içeren odaklaşma becerisi
    - Soruna yönelik bilgi edinilmesini içeren bilgi toplama becerisi
    - Daha önce edinilmiş bilgileri gerektiğinde hatırlama becerisi

- Bilginin anlaşılabilir ve en etkili biçimde sunulabilmesini içeren organize etme becerisi
- Analiz etme becerisi
- Birleştirme becerisi
- Değerlendirme

Yukarda sözü edilen bu temel düşünme becerilerinin Bloom'un Eğitim Amaçlarının Aşamalı Sınıflaması (Demirel, 1999; 32) ile paralel olduğu ve eleştirel düşünmeye temel oluşturduğu görülmektedir. Bloom'un Eğitim Amaçlarının Aşamalı Sınıflaması'na göre hatırlatmaya yönelik düşünme, karar vermeye yönelik düşünme, analiz etmeye yönelik düşünme ve karşılaştırmaya yönelik düşünme biçimlerini Şahinel (2002; 30) ve Özden (1999; 105) şu şekilde açıklamaktadırlar:

- *Hatırlamaya Yönelik Düşünme:* En basit düzeyde öğrenmeye dayalı bu düşünme türü, temel bilgiler, gerçekler, tanımlamalar, bakış açıları vb. ile ilişkilidir. Hatırladığını söyleme, tekrar etme, tanımlama hatırlamaya yönelik düşünmeye ilişkin beceri örnekleridir.
- *Kavramaya Yönelik Düşünme:* Varolan bilginin bir başka biçime dönüştürülmesi, ilişkilerin yorumlanması, fikirlerin karşılaştırılmasıyla ilgilidir. Olayları kendi sözcükleriyle açıklama, yorumlama, olaylar arasında karşılaştırma yapma kavramaya yönelik düşünmeye ilişkin beceri örneklerinden bazılarıdır.
- *Pratik Düşünme:* Bir diğer adıyla uygulamaya yönelik düşünmedir. Bireyin edinmiş olduğu bilgileri yeni bir durumda ya da herhangi bir sorunun çözümünde kullanılmasıyla ilgilidir. Varolan bir bilgiyi yeni duruma uyarlama, farklı fikirleri sınama, çözüm önerileri üretme pratik düşünmeye ilişkin beceri örnekleri arasında verilebilir.
- *Analitik Düşünme:* Bir bütünü parçalarına bölme, parça bütün ilişkisini kurma, neden ve sonuçları görme ile ilgilidir. Parçalama, sıralama, neden ve sonuçları irdeleme analitik düşünmeyle ilgili beceri örneklerinden bazılarıdır.
- *Sentezci Düşünme:* Elde edilen bilgilere dayanarak yeni bir davranış, düşünüş ya da özgün bir ürün ortaya koyma ile ilgilidir. Sentezci

düşünebilen birey kendi tarzını yaratma, parçaları birleştirme gibi bir takım becerileri gösterir.

- *Yargısal Düşünme:* En üst düzeyde bir düşünme biçimidir. Birey edindiği bilgilerden çevreye yeni bir anlam yükler ve olayları, kişileri, olguları bu çerçeve içinde değerlendirir.

- ***İçerik Alanı Bilgisi Boyutu:*** Düşünmenin son boyutudur. Burada genel olarak anlatılmak istenen sınıftaki öğretimin, düşüncenin öğretiminin bütünleyici bir parçası olduğudur. Diğer bir deyişle, düşünmenin öğretilmesi içeriğin öğretilmesinden geçer.

Farklı boyutları bulunan düşünmenin yaratıcı düşünme, yansıtıcı düşünme, eleştirel düşünme gibi birçok yönü bulunmaktadır. Bu çalışmada amaç doğrultusunda eleştirel düşünme boyutu işlenecektir.

2.2. Eleştirel Düşünme Nedir ve Ne Değildir?

İnsanlar düşünme işini plansız yapmaktadırlar. Eleştirel düşünme ile düşünme arasındaki en önemli fark budur. Eleştirel düşünmede birey düşünme işini belirli bir amaç doğrultusunda gerçekleştirir. Kesinlikle plansız değildir ve rasgele bir düşünme süreci içerisine girmez.

Branch, (2000) eleştirel düşünmenin, düşünmeden farklı olduğunu, çünkü eleştirel düşünen bireyin kendi düşünme sürecinin farkında olduğunu ve düşünmesinin kalitesini yükseltmek için kendi düşünme sürecini gözlemlediğini söyler (Akbıyık, 2002).

Lipmann'a (1988) göre düşünme ile eleştirel düşünme arasındaki farklar şunlardır:

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

Şekil 2.1. Düşünme ile eleştirel düşünme arasındaki farklar

Düşünme, bireyin gerçekleştirdiği tüm zihinsel etkinliklerdir. Eleştirel düşünme ise kontrollü ve bir amaca yönelik zihinsel süreçtir. Yani düşünme amaçsızken, eleştirel düşünme belirli bir amaca yöneliktir.

Eleştirel düşünme doğuştan getirilemeyen yani sonradan yaşamımızda kazanacağımız bir beceridir. İlk olarak birey aile içerisinde kazandığı özgüvenle başlar, daha sonra yaşamın her evresinde devam eder. Ancak burada eğitimcilere oldukça fazla sorumluluk düşmektedir. Çünkü birey eleştirel düşünebilmeyi okul çağındayken yaşamına aktarabilsin ki okuldan sonra hayatla baş başa kaldığında yaşamı daha anlamlı yaşayabilmeli, sorgulayabilmeleri, sorunlara çözüm bulabilmeleri gerekmektedir. Tüm bunların olabilmesi için eğitim sisteminin buna uygun olması ve eğitimcilerin eleştirel düşünme becerilerine sahip olup, bunu aktarabilmeleri gerekmektedir. Böylece ülkemizin yaşam düzeyi eleştirel düşünme becerisinin öğretilmesi ile ileriye taşınmaktadır.

Eleştirel düşünme bilgi çağının demokratik yaşamın vazgeçilmez bir öğesi durumundadır. Eğitimin işlevi günümüzde değişmektedir. Bilgiye ulaşma yollarının öğrenilmesi, problem çözmede uygun yolların bulunması, eleştirel düşünme becerisi ile birleştirilerek uygulanması eğitimde hedef haline gelmiştir (Çıkrıkçı,1996).

Yani eleştirel düşünme bir problem durumunun deneyimlerimizden, bilgilerimizden, becerilerimizden yola çıkarak akıl yürütmeye dayalı farklı çözüm yollarını değerlendirip sonuca varmaktır. Sosyal bilgiler dersi, içeriği sunum yöntemleri ve etkinlikleri kısmen eleştirel düşünmeyi öğretecek şekilde düzenlenmiştir. Ancak derslerin genel amaçlarında, düşünme süreçlerinin geliştirilmesine yer verilmesine rağmen; uygulamada sınıfların kalabalık olması, araç-gereç yetersizliği, öğretmen yetersizliği gibi sebeplerden eleştirel düşünmeye yer verilmemektedir. Bu olumsuzlukların giderilmesi için öncelikle öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin iyi bir bilgi donanımına sahip olmaları ve eleştirel düşünmeyi öğrenebilmeleri ve öğretebilmeleri gerekmektedir. Özellikle sınıf öğretmenlerinin öğrencilere cesaret vermeleri, teşvik etmeleri olayların olumlu-olumsuz-ilginç yönlerini görmelerini, karşılaştıkları her tür durumla ilgili sorgulama yapmalarını, öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen iletişimini sağlaması gerekmektedir. Bu araştırmada da eleştirel düşünme becerisinin öğrenciler üzerindeki etkisi araştırılmıştır.

Eleştiri; bir durumu, bir olguyu, bir tavrı ya da bir olayı tutarlılık, doğruluk, geçerlik ve güvenirlik açılarından inceleme, yargılama ve değerlendirme işidir. Her türlü düşünmede belirli oranda eleştiri olduğu söylenebilir. Hemen hemen hiçbir düşünme şekli eleştiriden, eleştiri sırasında işe koşulan zihinsel faaliyetlerden faydalanmadan düşünme üretemez. Eleştirel düşünme, eleştiri yaparken işe koşulan zihinsel faaliyetlerden oluşan düşünme, yargılama ve hüküm vermenin boyutlarından oluşur (Kazancı,1989).

Kişinin kendi düşünce süreçlerinin bilincinde olarak; başkaların düşünce süreçlerini, göz önünde tutarak, öğrendiklerini bilinçli bir biçimde uygulayarak kendini ve çevresinde yer alan olayları anlayabilmek için kullandığı aktif, amacı olan, organize, zihinsel süreçlerdir (Cüceloğlu, 1993). Eleştirel düşünme bir bilgi, beceri, tutumu olduğu gibi kabul etmeyerek, bir amaç doğrultusunda ilgili olan her türlü verinin toplanması, bu verilerin düzenlenip anlamlandırılması, ayıklanması ve bir ölçüte dayandırılarak değerlendirilmesi sürecidir. Chance' e(1986) göre olguları analiz etme, düşünce üretme ve onu örgütleme, görüşleri savunma, karşılaştırmalar yapma, çıkarımlarda bulunma, tartışmaları değerlendirme ve problem çözme yeteneğidir (Gürkaynak, 2003; 5).

Eleştirel düşünme, bilgiyi etkili bir biçimde elde etme, değerlendirme ve kullanma yeteneklerine ve eğilimlerine dayanır (Demirel,2002). Eleştirel düşünme; tenkitçi, değerlendirmeci, şüpheci, analitik, sentezci, açık, dikkatli, mantıksal ve bağımsız düşünme anlamlarında kullanılmaktadır. Bu tür düşünmede önemli olan yeteneklerden başka önyargı, varsayım, tutarsızlıkları, düşünce ve olguları tanımaktır (Özden, 1998).

Eleştirel düşünmeyi daha iyi kavrayabilmek için, eleştirel düşünmenin ne olmadığı üzerinde durmak gerekir. Çünkü çevremizde bireyler arasında eleştirel düşünme oldukça yanlış ve eksik anlaşılmaktadır.

- Negatiflik (olumsuz yön bulma) değildir.
- Kendiliğinden oluşan, denetimsiz, otomatik bir düşünme türü değildir.
- Bir ürün değildir; bir süreçtir.
- Çabucak yargıda bulunma değildir.
- Önyargılı bir yaklaşım değildir.
- Her şeyi siyah ve beyaz, doğru ve yanlış, güzel ve çirkin şeklinde görmek değildir.

2.3. Eleştirel Düşünmenin Eğitimdeki Yeri ve Önemi

Düşünme her şeyden önce öğretilebilen ve geliştirilebilen bir beceridir. Eğitimciler ise eleştirel düşünmenin, eğitimin temel taşlarından biri olması gerektiğinin farkındadırlar (Evcen, 2002). Öğrenci günlük yaşamında ve okul yaşamında başarılı olmak istiyorsa, reklâm, propaganda gibi ikna tekniklerinin olumsuz etkilerinden kurtulmak istiyorsa ya da kolay aldatılamayan, iyiyi kötüden ayırabilen, sağlıklı düşünebilen bir birey olmak istiyorsa eleştirel düşünmek zorundadır. Bunların dışında eleştirel düşünme bireyin sağlıklı düşünebilmesine, düşüncelerin gelişmesine ve çok daha üretici olmasına katkı sağlar.

Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi, ancak eleştirel düşünme becerilerine yer veren programı uygulamakla olur. Eğitim sistemi içerisinde bu beceriler, eğitimin her kademesinde öğrencilerin zekâ ve yetenekleri doğrultusunda düzenlenecek yöntem ve tekniklerle öğrencilere kazandırılabilir. Okul öncesi eğitimden

itibaren öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini uygulayabilecek etkinlikler ve uygun öğretim yöntemleri seçilmelidir.

Eleştirel düşünme becerilerine ve tutumlarına sahip bireyler yetiştirebilmek ve eğitim sistemi içinde nasıl kazandırılabileceğinin önemi açısından, eleştirel düşünme tutum ve becerilerinin neden önemli olduğu üzerinde durmak gerekir. Konu iki şekilde ele alınabilir:

Bireyselleşme: Kişinin kendi yaşamında en doğru çözümleri üretebilmesi, en doğru kararları verebilmesi için gerekli ve önemlidir eleştirel düşünme. Eleştirel düşünme kişinin, bağımsız düşünebilen, özgün ve özgür bir birey olabilmesi için önemlidir. Çocuğun toplumsallaşmasındaki en önemli iki kurumdan birinin okul olduğu düşünülürse, kesintisiz eğitim süresinin giderek artacağı da dikkate alınırsa, bireyleşme süreci içindeki kırılmayı okulda yakalamanın önemi ortaya çıkar. Okul, öğrencinin özgün ve özgür bir birey olabilmesi için gereken donanımı ona sağlamaya dönük olabilmelidir.

Yurttaşlaşma: Bireyler, toplumsal sorunlara duyarlı, toplumsal sorumluluk sahibi, her türlü dogmatik düşünceden uzak, etkin, katılımı bilen ve isteyen, bilgili/akıllı katılımı başarabilen, kendi düşüncelerini oluşturabilen, başkalarının düşüncelerini sorgulayıp değerlendirebilen, empati sahibi, tartışma ve uzlaşma kültürüne sahip kişilerse, eleştirel düşünme, birey olmak gibi, yurttaş olmak için de önemlidir. Günümüz birey ve yurttaşlık profili için eleştirel düşünme vazgeçilmezdir.
Günümüzde demokratik yurttaş olabilmenin nitelikleri:

1. *Siyasal ve hukuksal okuryazarlık:* Eleştirel düşünme kapasitesini artırma konusunda etkili olan unsurlardan biri siyasal ve hukuksal okuryazarlıktır. Siyasal ve hukuksal okuryazarlık, öğrencilere, ilerideki yaşamlarında yurttaş kimlikleriyle kamusal yaşamda etkin olabilmeleri için gerekli bilgi ve becerileri vermeye yöneliktir. Kavramsal bilginin de olgusal bilgi kadar önemli olduğu gerçeğinden hareketle, özellikle, güç, yetke, adalet, hak, sorumluluk, yasa, hukuk gibi temel kavramlar etrafında bir öğretim programı oluşturulmasını gerekli kılmaktadır.
2. Etik anlayış: Adalet, hak gibi kavramların evrensel ahlak normlarına dayalı olarak ele alındığı; evrensel değerler.

3. Dili çözümleyebilme ve kullanabilme: İnsan ilişkilerinin en temelindeki iki süreçten biri olan iletişim, günlük yaşamda büyük ölçüde sözlü yani dile dayalıdır. Dili çözümleme, dinleme, demagojiyi, gizli gündemleri, yüklü sözcükleri, önyargıları, varsayımları, vb. tanıma; söylenende geçerlilik, tutarlılık, vb. arama gibi yetileri içerir. Dili kullanma ise, görüşlerini açık seçik ortaya koyabilme, savunabilme, gerekçelendirebilme; açık iletişim kurabilme gibi yetiler gerektirir.
4. Sorun çözme, uzlaşma, barış kültürü: Küçük yaşlardan itibaren okul ortamında edindirilebilir ve yerleştirilebilir. Farklı görüşleri anlamaya ve değerlendirmeye açık olma, empati, bakış açısı alabilme, gibi (Gürkaynak, 2003).

Eleştirel düşünme eğitiminin temel amacı; mevcut otoritelerden farklı ve bağımsız düşünebilen bireyler yetiştirmektir. Bunun için de eleştirel düşünmenin ilköğretimde kazandırılmasının önemi oldukça büyüktür.

İlköğretimin amaçlarında, genel konularında ve ilkelerinde yer verilen eleştirel düşünme becerilerinin öğrencilere erken bir yaşta öğretilmesi önemlidir. İlköğretimde eleştirel düşünme becerilerinin öğretilmesi somut düşünmeden soyut düşünmeye geçişi kolaylaştıracağı için öğrenciler ileri düzeyde düşünmeyi öğrenirler.

Eğitim, bilgiyi üreten, kullanan, tüketen ve bilgiye ulaşan insanları yetiştirme sürecidir. Herhangi bir alanda ki değişme ve gelişmelerden etkilendiği için eğitim günün koşullarına uygun hale getirilmelidir. Günümüzde bireylerin kullanımına sunulan bilgi miktarı ve çeşitliliği karşısında birey, eleştirel düşünme becerisiyle bilgiyi ayıklayarak aldığı bilgiyle öğrenmeyi başarır. Eleştirel düşünme, demokratik bir toplumu oluşturur.

Eleştirel düşünme gücü ancak erken yaşlarda geliştirilip kullanılmaya başlanırsa etkili olur. Her yaştaki öğrenci madalyonun arka yüzünü görebilmelidir. Her konuda farklı bakış açıları geliştirebileceğini gören öğrenciler kendi bakış açılarını oluşturmayı öğrenirler. Öğrencilerde diğer düşünme boyutlarını geliştirir. Örneğin yaratıcılık, problem çözme, karar verme, empati gibi… Öğrencilerin bazı istendik tutumlar geliştirmelerine yardımcı olabileceği gibi onlara bilgiyi edinmedeki yolları gösterebilir. Eleştirel düşünebilen her öğrenci yeni düşünceler üretebilir ve üretilen düşüncelere saygı göstermesini öğrenir, okul ve yaşam başarıları artar.

2.4. Eleştirel Düşünmenin Boyutları

Paul, Binker, Jensen ve Krelau (1990); (Akt: Şahinel, 2002, 7-8) eleştirel düşüncenin üç önemli boyutu olduğunu ileri sürmüşlerdir. Bunlar:

1. **Doğru düşünce:** Dünyayı anlama girişimi olan düşünme doğal bir kusursuzluğa sahiptir. Bu kusursuzluk düşüncenin anlaşılır, kesin, kendine özgü, konu ile ilişkili, tutarlı, mantıklı, derin, eksiksiz, anlamlı, tarafsız ve amaca uygun olması ile oluşur. Doğru düşüncenin içerdiği bu özellikler, bilim veya düşünce alanı ile uyum içinde hareket eder. Bireyin bu standartlar doğrultusunda zihinsel sürecini geliştirmesi ve disipline etmesi yoğun ve uzun erimli bir uygulamayı gerektirir.
2. **Düşüncenin öğeleri:** Hem gelişmiş hem de tarafsız olan eleştirel düşünme eleştirel olmayan düşünmeyle karşılaştırılarak açıklanabilir. Eleştirel olmayan düşünce anlaşılır, kesin, mantıklı, tutarlı değildir. Bunun yanı sıra belirsiz, yüzeysel ve önemsizdir. Bu kusurlardan kaçmak için bazı düşünce öğelerinin işe koşulması gerekir. Bunlar:
    - Problemi veya soruyu
    - Düşünmenin amacını
    - Görüşleri
    - Sayıltıları
    - Temel kavramları
    - İlke ve kuramları
    - Kanıt, veri ve nedenleri
    - Yorumları ve iddiaları
    - Çıkarımları, usa vurmayı ve düzenlenen görüşün genel hatlarını
    - Doğurguları ve izleyen sonuçları doğru ve eksiksiz bir biçimde açıklayabilme, analiz edebilme ve sınayabilme becerisini ya da anlayışını içerir.
3. **Düşünce alanları:** Düşünme, bir görüşün içinde yer alan sorunlar ya da amaçlar doğrultusunda yönlendirilir veya yapılandırılır. Bir başka deyişle, düşünme amaç ve probleme bağlı olarak değişir. Eleştirel düşünenler problemin veya alanın içeriğini göz önüne alarak kendi düşünmelerini düzenler. Bu durum problemler arasındaki farklılıkları ortaya konulurken ya da farklı konu alanları ve akademik disiplinler arasındaki görüşler belirlenirken açıkça görülür.

Eleştirel düşünen bireyler düşüncelerindeki çelişkilerden kurtulup, düşüncelerinde tutarlı olup düşünme boyutları arasında ilişkiler kurup, düşüncelerini yaşama geçirip, elde ettiği sonuçlarını gerçekçi temellere dayandırarak diğer bireylerle paylaşabilmelidir. Demirel (2002, 216) ise eleştirel düşünmenin beş boyutu olduğunu belirtmektedir.

1. **Tutarlılık:** Eleştirel düşünen kişi düşüncelerindeki çelişkileri fark etmeli, bu çelişkileri düzeltmelidir.
2. **Birleştirme:** Eleştirel düşünen birey düşünme boyutları arasında ilişkiler kurabilmelidir.
3. **Uygulayabilme:** Eleştirel düşünen birey düşüncelerini bir model üzerinde uygulayabilmelidir.
4. **Yeterlilik:** Eleştirel düşünen birey, deneyimlerini ve ulaştığı sonuçları gerçekçi temellere dayandırmalıdır.
5. **İletişim kurabilme:** Eleştirel düşünen birey düşünceleri etkili bir iletişimle, anlaşılır bir şekilde paylaşabilmelidir.

Tüm bu bilgiler ışığında düşünme eğitiminin nasıl olması gerektiği, eleştirel düşünme becerilerinin nasıl öğretilebileceği, eleştirel düşünen bireyin özellikleri konuları ele alınacaktır.

2.4.1. Eleştirel Düşünme Becerileri

Eleştirel düşünme becerilerine yönelik yapılan çalışmalar incelendiğinde en eski ayrımlardan birini Watson ve Glaser'in yaptığı görülür. Watson ve Glaser eleştirel düşünmeyi hem beceri hem de tutum olarak bir bütün şeklinde görerek beş boyutta tanımlamışlardır (Akt: Evcen, 2002).

- Bir problemi tanımlama
- Problemin çözümü için uygun bilgi seçme
- Yapılandırılmış ve yapılandırılmamış varsayımları tanıma
- İlgili ve sonuca götürücü hipotezleri seçme ve formüle etme
- Geçerli sonuçlar çıkarma ve çıkarsamaların geçerliliğini yargılama

Halpern (1989; Akt: Kürüm, 2002), eleştirel düşünmeyi temel almış ve diğer düşünme becerilerini, eleştirel düşünmenin belirleyici özellikleri olarak şöyle açıklamaktadır:

Sonuç çıkarma: Geçerli sonuçlar elde edebilmek için doğru kabul edilen durumların, olayların ya da olguların incelenerek akıl süzgecinden geçirilmesidir. Eğer elde edilen sonuç, mantıksal çıkarımlar izliyorsa o zaman geçerli kabul edilir.

Analiz Etme: Sunulan nedenlere dayanarak ulaşılan sonuçların doğruluğunun çözümlenmesi çabasıdır. Bunun için de nedenlerin kabul edilebilir ve tutarlı olması, sonuca destek sağlaması ve eksik bileşenlerin (varsayımlar, tartışmalar, sınırlılıklar…) göz önüne alınması gereklidir.

Hipotezleri test etme: Düşüncelerimizin ya da inançlarımızın doğru olup olmadığına ilişkin ortaya atılan hipotezlerin çeşitli gözlemlere dayanarak doğruluğunun sınanmasıdır.

Olasılıkları görme: Olasılık, belli bir çıktının oluşumunun, olası çıktıların sayısına bölünmesidir. Olasılıkları görme ise, herhangi bir sorun nedenlerine ve çözümüne ilişkin olası tespit edebilmedir.

Karar verme: Belli bir sorun karşısında oluşturulabilecek bir dizi seçenek ile başlayan aktif bir süreçtir.

Sorun çözme: Bir sorunun tanımlanması ile başlayan ve çözüme doğru ulaşmayı sağlayan tüm seçenekleri içine alan bir süreçtir.

Yaratıcı düşünme: Özgün ve kullanışlı olan bir şey üretme eylemidir (Akt: Kürüm, 2002).

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

- Önyargı ve tutarlılıkları değerlendirme.
- Birinci el ve ikinci el kaynakları ayırt etme.
- Çıkarsamaları ve nedenlerini değerlendirme.
- Varsayımları, fikirleri ve iddiaları ayırt etme.
- Argümanın eksik taraflarını ve açıklamalardaki belirsizlikleri görme.
- Tanımlamaların yeterliliğini ve sonuçların uygunluğunu ölçme.

2.4.2. Eleştirel Düşünme Eğilimleri

Eleştirel düşünme eğilimleri, eleştirel düşünme becerilerini kullanmaya istekli olmadır. Eggen'e göre aşağıdaki tutum ve eğilimler eleştirel düşünme ile ilgilidir (Akt: Akbıyık, 2002, 10).

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

Ennis (1962; Akt: Akbıyık, 2002, 10) eleştirel düşünmeyi ne yapılacağına ve neye inanılacağına karar vermeye odaklı mantıklı ve yansıtıcı düşünme olarak tanımlamıştır. Ennis'e göre eleştirel düşünme yeteneklerden ve eğilimlerden oluşmaktadır.

Ennis'e göre eleştirel düşünme eğilimleri şunlardır:

1. Tez ya da sorunun açık ifadesini arama: Bir soru iddia veya tez açık olarak düzenlenirse; sorunun, iddianın ya da tezin incelenmesi kolaylaşır. Eleştirel düşünenler

açık olmayan, üstü kapalı soruların, iddiaların ve tezlerin farkına varıp ve bunların açık ifadelerini ararlar.

2. Nedenleri arama: Eleştirel düşünen bireyler karşılaştıkları durum ve sorunun nedenlerini, karşılaştıkları düşünce ve tezlerin dayanak noktalarını belirlemeye çalışırlar.

3. İyi bilgilendirilmeye çalışma: Eleştirel düşünme, karar verilecek olan durum hakkında yeterince bilgi sahibi olmayla ilişkilidir. Eleştirel düşünen bireyler karara varmadan önce durumla ilgili olanaklı olduğu ölçüde fazla bilgi edinmeye çalışırlar.

4. Güvenilir kaynakları kullanma ve kullanılan kaynakları belirtme: Eleştirel düşünenler güvenilir bilgi kaynakları kullanmanın öneminin ve gerekliliğinin farkındalar. Eleştirel düşünmeye sahip olan bireyler, güvenilir kaynaklardan bilgi edinirler ve kullandıkları bilgi kaynaklarını belirtirler. Eleştirel düşünenler alternatif bilgi kaynaklarını araştırarak, bilgi kaynaklarını karşılaştırarak, ortak veya karşıt görüşleri belirleyerek, bilgi kaynağını sorgulayarak bilgi edindikleri kaynağın güvenirliğini belirlerler.

5. Durumu bütünüyle göz önüne alma: Doğru yargıda bulunabilmek için eleştirel düşünen bireyler karşılaştıkları durumları bütüncül bir yaklaşım göstererek inceleyebilirler.

6. Ana noktaya bağlı kalmaya çalışma: Eleştirel düşünen bireyler karşılaştıkları durumlarda yargıda bulunmaları gereken ana noktaya odaklanırlar.

7. Asıl ya da temel sorunu akılda tutma: Eleştirel düşünen bireyler, bir durumu inceleme nedenlerinin, durumla ilgili yargıda bulunma nedenlerinin farkındadır.

8. Seçenekler arama: Eleştirel düşünemeyen bireyler, kendi düşüncelerinin en doğru olduğunu sanma eğilimindedirler. Eleştirel düşünen bireyler ise, tüm düşüncelerin hatalar ve eksiklikler içerebileceğinin farkındadırlar ve doğru yargıda bulunabilmek için farklı seçenekler ararlar.

9. Açık fikirli olma:

a. Başkalarının görüşlerini dikkate alma: Eleştirel düşünen bireyler kendi yargısında, düşünmesinde yanlışlar olabileceğinin farkındadır. Eleştirel düşünen bireyler kendi düşüncelerinden farklı olan düşünceleri dikkate alırlar, anlamaya ve değerlendirmeye çalışırlar.

b. Karar verirken kabul edilmeyen dayanak noktalarını, dayanak noktalarının kabul edilmemesinden etkilenmeden kullanma: Onaylanmayan tezlerin bir kısım

dayanak noktaları doğru olabilir. Bağımsız ve tarafsız düşünebilmek için, eleştirel düşünen bireyler onaylamadıkları tezlerin dayanak noktalarına tarafsız bakabilmeliler.

c. Kanıt ve nedenlerin yeterli olmadığı durumlarda kararı erteleme: Bir durum hakkında yeterince bilgi sahibi olmak durumla ilgili doğru kararlar verebilmek için gereklidir. Eleştirel düşünmeye sahip olan bireyler ellerindeki kanıtların karar verebilmek için yeterli olup olmadığını belirleyebilirler; kanıtlar yeterli değilse karar vermeyi erteleyebilirler. Emin olmadıkları durumlarda bilmiyorum veya kararsızım diyebilirler.

10. Kanıt ve nedenlerin yeterli olduğu durumlarda duruş içine girme veya duruş değiştirme: Eleştirel düşünmeye sahip olan bireyler düşüncelerinde çelişki, tutarsızlık ve yanlışlar olabileceğinin, sağlıklı düşünebilmek için bu tutarsızlık ve yanlışlıkların kabul etmeleri gerektiğinin farkındadırlar. Eleştirel düşünmeye sahip olan bireyler kanıt ya da nedenler yeterli ise düşüncelerini değiştirirler.

11. Konunun izin verdiği ölçüde kesinlik arama: Eleştirel düşünmeye sahip olan bireyler olanaklı ve gerekli olduğu ölçüde bir durum veya düşünceyi derinlemesine inceler, konunun izin verdiği ölçüde kesinlik ararlar, kesin yargılarda bulunmaya çalışırlar.

12. Karmaşık bir bütünün parçalarını düzenli bir biçimde ele alma: Eleştirel düşünmeye sahip olan bireyler karmaşık durumlarda karar vermek için kullandıkları stratejileri, yöntemleri vardır. Eleştirel düşünenler karşılaştıkları karmaşık durumları belli kurallar çerçevesinde inceler ve karara varırlar.

13. Diğer insanların duygularına, bilgi ve kültür düzeylerine duyarlı olma: Eleştirel düşünmeye sahip olan bireyler diğer bireylerin düşüncelerini ve eylemlerini empati yoluyla anlamaya çalışırlar.

2.4.3. Bilgi

Eleştirel düşünme bilgiye dayalı akıl yürütme sürecidir. Ancak bilgilenme süreci kritik bir süreçtir. Bu süreçte bilgilerin kaynaklarının sorgulanması, bilgiyi farklı kaynaklardan sorgulayarak çapraz kontrollerin yapılması, sayıltıların ve önyargıların belirlenmesi gerekir. Eleştirel düşünen kişi, niçin ve nasıl düşündüğünün farkındadır. Yalnızca kendi düşünme sürecinin farkında değil başkalarının düşünme süreçlerini de göz önünde bulundurur (Doğanay ve Ünal, 2006).

Eleştirel düşünme odaklanmış bir öğrenme sürecinde bilgi ve kaynakların sorgulanması büyük önem taşır. Günümüzde bilgi hızla çoğalmakta ve çoğalırken de değişime uğramaktadır. Ayrıca bilgi çok farklı kaynaklarda kullanıcısını beklemektedir. Ancak, doğru bir sürece ulaşmak için, kullandığımız bilgi kaynaklarının güvenirliğini sorgulamak zorundayız. Bu sorgulama hem kendi duyu organlarımızla elde ettiğimiz bilgileri hem de başka otoriterlerce elde edilen bilgileri kapsamaktadır. Swartz ve Parks günümüzde insanların bilgilerin güvenirliklerini sorgulamadan onları kabul ettiklerini ve kaynakların güvenirliklerini çok az etmeni dikkate alarak yargıladıklarını belirtmektedirler.

Swartz ve Parks (1986; Akt: Kürüm, 2002), bilgilerin kaynaklarını değerlendirebilmek için şu soruların sorulması gerektiğini belirtmektedirler:

- Elde edilen bilginin kaynağı nedir?
- Bir kaynağın güvenirliği ile ilgili aşağıda belirtilen etmenler hakkında bilgi toplanmalıdır.

* Bilgi yayınlanmış mı? Eğer yayınlanmışsa tarihi, yayınlanan kurumun güvenirliği ve yayının türü nedir?

* Bilginin yazarı alanında uzman mı, önyargıları var mı, özel ilgileri var mı?

* Bilgi birincil bir kaynak mı yoksa ikincil bir kaynak mı? Eğer ikincil bir kaynak ise orijinal kaynak belirtilmiş mi? Eğer birincil ise bilgi oluşturulmasında kullanılan yöntem teknik, araç gereçler belirtilmiş mi?

* Bilgiyi başka kaynaklardan kontrol etme.

- Bilginin kaynağı hakkında toplanan bilgiyi inceleyerek, bilginin kaynağının güvenirliği hakkında bir yargıya varılmalıdır.

2.5. Eleştirel Düşünen Bireyin Özellikleri

Eleştirel düşünme, birçok zihinsel etkinliği içeren çok yönlü bir süreçtir. Eleştirel düşünen bir birey karşılaştığı problemlere gerçekçi çözümler üretir, yeni fikirlere açıktır, olaylara ve kişilere farklı açılardan bakması gerektiğini bilir, başkalarının fikirlerine saygı duyar, paylaşımcıdır, kendisiyle ve toplumla barışıktır. Bireylerin bu becerileri kazanmaları, yaşamları boyunca karşılaştıkları problemlere sağlıklı çözümler üretme konusunda yardımcı olacaktır. Çünkü eleştirel düşünme;

problem çözme, yaratıcı düşünme, analiz etme, karar verme gibi birçok önemli becerinin kullanılmasını sağlayan zihinsel bir süreçtir.

Eleştirel düşünme becerisi kazanmış bireylerin davranışları elbette, bu beceriyi kazanmamış bireylere göre farklılık gösterecektir.

Doğanay'a (tarihsiz) göre eleştirel düşünme becerisine sahip bireylerin özellikleri şöyledir:

1. **Aktiftir:** Kendini etkileyen olayın dışında kalmaz.
2. **Azimli:** Karşılaştığı sıkıntılar karşısında hemen yılmaz.
3. **Tarafsız:** Herhangi bir kişiye veya otoriteye bağımlı değildir.
4. **Yenilikçi:** Yeniliklere açıktır.
5. **Sorgulayan:** Her görüşünün niçin'ini açıklar.
6. **Şüphecidir:** Var olan bilgiyi olduğu gibi kabul etmez; bu konuları farklı bakış açılarıyla, farklı kaynaklardan yararlanarak, derinlemesine inceledikten sonra yargıda bulunur.
7. **Teknik terimler kullanır:** Konuştuğu konu, olay, durum hakkında alanla ilgili kelimeler kullanır.
8. **Fikir alış verişinde bulunur:** Çevresindeki bireylerle düşüncelerini paylaşır ve onların düşüncelerini de dinler.
9. **Empati kurabilir:** Kendisini karşısındaki birey ya da bireylerin yerine koyarak olaylara onların penceresinden bakabilir.
10. **Tarafsızdır:** Önyargılardan uzak ve hiçbir gruba fanatikliği yoktur. Çünkü fanatiklik eleştirel düşünmeyle zıt kutuplardadır (Doğanay,tarihsiz).

Eleştirel düşünme becerisine sahip bireyler yaşamları boyunca karşılaştıkları her durum veya olayın nedenini anlamaya çalışırlar. Karşılaştıkları bilgiyi kabul etmeden önce çeşitli kriterlere tabi tutarlar ve karşılaştıkları problemi çözmek için çeşitli çözümler üretmeye çalışırlar.

Kısaca, eleştirel düşünme becerisine sahip bireylerin karşılaştıkları durum ve problemleri bilimsel, analitik ve sorgulayıcı biçimde ele almalarına karşılık, eleştirel düşünemeyen bireyler probleme çözüm yolu bulamayacakları gibi karşılaştıkları bilgi ve düşünceyi ya doğrudan kabul edecek ya da belirli bir kritere tabi tutmadan

reddedecektir. Bununla birlikte eleştirel düşünebilen bir birey, eleştirel düşünme ve araştırma sürecinin en önemli unsurlarından biri olan problem çözme yöntemini de kullanır. Eleştirel düşünemeyen bireyler ise, "bir bilgiyle ya da olayla karşılaştıklarında genelde peşin hükümlü davranma, durumu olduğu gibi kabul etme, sorgulamadan inanma ve doğruluğuna kesin olarak güvenme ya da tamamıyla karşı çıkma gibi davranış eğilimleri içindedirler" (Özdemir, 2006).

2.6. Eleştirel Düşünmenin Öğretimi

Eleştirel düşünme becerileri, her yaşta kazandırılabilecek becerilerdir. Eleştirel düşünme öğretimiyle ilgili yaygın olarak aşağıdaki öğretim biçimleri ele alınmıştır. Literatür tarandığında öğrencilerin okullarda eleştirel düşünme becerilerini kazanıp bu becerileri yaşamlarının her alanında kullanabilmeleri için eleştirel düşünmenin nasıl öğretilmesi gerektiğine yönelik temel iki yaklaşım vardır. Bu yaklaşımlar, konu ve beceri temelli yaklaşımlardır.

2.6.1. Konu Temelli Eleştirel Düşünme Öğretimi

Eleştirel düşünme becerileri bütün ders programlarına yayılarak öğretilmelidir. Tek ders ya da konuya bağlı olmamalıdır. Eleştirel düşünme becerileri tek derste verilmesi yerine daha uzun ve yoğun bir çaba gerektirir.

Ruggiero (1988)'e göre düşünme öğretimi eğitim programları içerisinde yayılarak verilmelidir. Düşünmeyi eğitim programları içerisine 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 çözmedeki 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 (Aybek, 2006; 45).

Ruggiero (1988; Akt: Aybek,2006; 45), birçok ders içerisinde düşünmeyi öğretmenin iki zorlayıcı nedeni olduğunu belirtmiştir. Birincisi; eğer düşünme sadece bir ya da iki derste öğretilirse, kazandırılmak istenen düşünme becerilerinin öğrencide yerleşmesi yani öğrencilerin bu becerileri kazanma olasılığı çok düşüktür. İkinci nedeni ise; öğrencilerin derse karşı ilgi, istek ve motivasyonlarını artırmaktır. 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.

McPeck (1981)' e göre de düşünmenin tüm boyutları önemlidir ve genel olarak bir dizi eleştirel düşünme becerisinden söz edilemez. Bunun için, eleştirel düşünmenin beceri temelli verilmesi faydasızdır. Eleştirel düşünmenin konu alanının mantıksal normlarına uygun olması gerekir ve her konu alanına göre bu normlar değişir (Aybek, 2006, 45).

2.6.2. Beceri temelli Eleştirel Düşünme Öğretimi

Eleştirel düşünmenin özel bir kurs şeklinde verilerek üzerinde yoğunlaşması öngörülmektedir. Eleştirel düşünmenin beceri temelli öğretilmesinde hazırlanmış çeşitli programlar vardır. Bunlar:

Cort Düşünme Programı: De Bono tarafından geliştirilmiştir. Her yaştan öğrenciyi motive etmede ve düşünme becerilerinde başarılı olmaya sınıf içinde ve dışında problemlere yaratıcı çözümler geliştirmeye, kendilerini aktif düşünürler olarak görmeye, başarma yeteneklerine güvenmeye özendirir.

Fuerstein'in Aracılı Zenginleştirme Programı: Reuven Fuerstein tarafından, akademik öğrenme ve başarı için önemli olan kavrama fonksiyonlarını arttırmak üzere hazırlanmış bir programdır. Bu programda, öğretmen aracı konumdadır. Program 14 etkinlikten ve bir öğretmen rehberliğinden oluşmuştur. Program belli bir konudan bağımsızdır, akademik okul konuları ve yaşam becerileri arasında bir köprü oluşturmak amacıyla oluşturulmuştur (Özübek,2002).

Altı Şapkalı Düşünme Tekniği: Altı değişik şapkanın oluşturduğu sembolik yapı, birisinden (kendimize dahil) olaya farklı bir açıdan bakmasını istemek için kolayca kullanılabilecek 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 oynamasından kaynaklanır (De Bono, 1999).

Şapkalar şunlardır:

Beyaz şapka: Bu şapka bilgi, veri ve olguları içerir. Beyaz şapka düşünmesini takip ettiğinde, fikirleri ve ya 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 ve ya 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. Bu 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 çağrıştırır.

Mavi şapka: Bu şapka, düşünme işlemini gözden geçirme şapkasıdır. Mavi şapkayla konu hakkında yürüttüğümüz düşünme faaliyeti hakkında, dışarıdan bakarak değerlendirmede bulunuruz.

2.6.3. Eleştirel Düşünmenin Öğretiminde Öğretmenin Sorumlulukları

Öğretmen yetiştirme konusunda dünyanın başka ülkelerine bakıldığında öne çıktığı görülen bazı özelliklerin bu projede hiç yer almadığı fark edilmektedir. Öncelikle temel bazı değişiklikler öngörülürken, bu değişikliklerle varılmaya çalışılan öğretmen modelinin nitelikleri ortaya konmamıştır. Oysa mantıksal olan çoğu Avrupa ve Kuzey Amerika ülkesinde yapılan, öğretmenin sahip olması gereken yetkinlikleri belirleyip öğretmen yetiştirmede verilen hizmet öncesi eğitimin hedeflerini bu doğrultuya yönlendirmektir. Örneğin, çocuklara saygı duyma, meslek etiğini bilme ve uygulama, problem çözme yeteneğini geliştirme, eleştirel düşünme yeteneğini geliştirme, öğrenci kişiliğini geliştirmeye katkıda bulunma, gelişmeye ve yeniliğe

açıklık, iletişim, özeleştiri ve yansıtma becerilerine ve eğilimlerine sahip olma, bireysel farklılıklara saygı duymayı bilme ve meslektaşlarıyla işbirliği ve karşılıklı değerlendirme yapabilme gibi yetkinlikler belli başlı öğretmen yetkinlikleri olarak kabul edilmektedir. Öğrencilerde eleştirel düşünmenin gelişmesini desteklemesi için beklenen öğretmenlerin kendilerinin de eleştirel düşünebilen ve bu yolla öğrencilerine model oluşturabilen, farklı bilgilenme ve düşünme biçimlerine açık bireyler olmalarının önemsenmesi doğaldır.

Öte yandan, verilen hizmet içi eğitimlere bakıldığında, bunların uzun listeler oluşturdukları, ancak içerik açısından nitelik ve düzeyleri hakkında bilgi sahibi olmanın mümkün olmadığı görülmektedir. Hizmet içi eğitim, hizmet öncesi eğitimdeki kimi eksiklikleri giderebilecek, öğretmenin hizmet esnasında kendisinde fark ettiği kimi eksiklikleri tamamlayabilecek, yeniliklere ulaşmasını sağlayabilecek, var olan bilgi ve donanımını güncelleştirebilecek bir potansiyele sahipken, öğretmenlere şu anda sunulan hizmet içi eğitimlerin bu katkıları yapıp yapmadıkları konusunda bilgiye ulaşmak olanaksız olmuştur. Örneğin, eleştirel düşünmenin bu denli önemsendiği bir ortamda hizmet içi eğitimlerin öğretmenlere bu konuda beceri kazandırıcı olanakları sunması beklenirdi. Öğretmen yetiştirmede verilen hizmet öncesi eğitimde öğretmen modelinin nitelikleri ortaya konmamıştır.

Çocuklara saygı duyma, meslek etiğini bilme ve uygulama, öğrencinin problem çözme yeteneğini geliştirebilme, eleştirel düşünme yeteneğini geliştirebilme, öğrenci kişiliğini geliştirmeye katkıda bulunma, gelişmeye ve yeniliğe açıklık, meslektaşlarıyla işbirliği yapabilme gibi etkinlikler belli başlı öğretmen yetkinlikleri olarak kabul edilmektedir.

Sınıf içinde öğretmen, buyurma – itaat etme ilişkisi içinde olmayan, birbirini besleyen ve birbirine gereksenen bu “kolay”ı reddeden, “uslu çocuk” aramayan, fiziksel güç–şiddet yerine bilginin, uzmanlığın, duyarlı ve insan olmanın gücünü kullanabilen; gücünü rasgele (kötüye/kaprisli) kullanmayan, çocuğun güçsüzlüğünü vurgulamayan; kontrol ve denetimi mantık/umursama temelinde ele alan kişi olmalı. Aynı zamanda bilgiyi dayatmayan, dinleyen, göstermelik olmayan, katılmayı özendiren, barış oluşturmadaki rolünü kavramış, kendiside okuyan, meraklı; cinsiyetçilikten ve her türlü önyargı, ayrımcılıktan arınmış; öğretirken öğrenen; öğrenmenin büyüsünü, cazibesini

kavramış, hisseden ve hissettirebilen; en önemlisi, öğrenciye saygılı, onu hiçbir biçimde kıyaslamayan, incitip aşağılamayan öğretmenlere gereksinme vardır.

Eleştirel düşünme becerilerinin öğretiminde öğretmenlerin sorumlulukları, öğrencileri düşünce üretebileceklerine inandırmak, öğrencilere azim aşılamak, öğrencilere hatalardan ders almalarını öğretmek, öğrencilere konu bilgisinin gerekliliğini kavratmak, öğrencilerin hayal güçlerini geliştirmek, öğrencilerde olumlu tutum gelişimini sağlamak, öğrencilere dürüstlük aşılamak, öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirmek, öğrencilerin planlamaya ve çözümlemeye önem vermelerini sağlamaktır (Munzur,1999).

Eleştirel düşünme öğretiminde öğretmenlerin öğrencilerini herhangi bir disiplinde yerine ve zamanına göre öğrenme ortamının merkezi olarak uygulayıcı olmaları için teşvik etmeleri, onlara cesaret vermeleri gerekir. Yapılacak faaliyetlerde öğretmene üç rol yüklenmektedir. Bunlar kolaylaştırıcı, değerlendirici ve hakemlik rolleridir. Eleştirel düşünmenin öğretilmesinde diğer bir görüşte de uyulması gereken dört ilke üzerinde durulmaktadır.

1.Öğretmenler eleştirel düşünmeyi yaratıcılık, esneklik, etkili cevap verme çerçevesi içerisinde öğrencilere açıklamaktadır.

2.Öğrencilerle ilişkiler kurabilmelidir.

3.Eleştirel düşünmeyle ilgili değerleri ve kabul edilebilir değişiklikleri tartışabilmelidir.

4.Bir konu olarak kavramı açıklayabilmelidir (Kayabaşı, 1995, Akt: Uysal, 1998)

Costa (1991) "Öğrenci Düşünmesini Geliştirici Öğretmen Davranışları" adlı çalışmasında, düşünmeyi geliştirici öğretmen davranışlarını dört ana kategoride toplamıştır. Bunlar: (1) soru sorma, (2) planlama, (3) yanıt verme ve (4) model olmadır.

Soru sorma: Bilgi toplama, bu bilgiler arasında anlamlı ilişkiler kurma ve bu ilişkileri farklı ve yeni durumlara uygulama konusunda öğrencilere rehberlik etme. Costa bilgi toplama sürecini girdi olarak adlandırmaktadır. Öğretmen bu süreçte sorular sorarak öğrencilerin uzun süreli belleklerindeki kavramları, olguları, duyguları ve deneyimleri ortaya çıkarabilir. Ayrıca öğrencilere kendi kendine soru sormayı öğreterek, gözlem ya da diğer yollarla bilgi toplamalarına yardımcı olabilir.

Öğrencilerin uzun süreli belleklerinden çıkardıkları ve duyu organları yoluyla edindikleri bilgileri işleyebilmeleri için öğretmenin yine sorular aracılığıyla yardımda bulunması gerekir. Öğrenciler bu sorular aracılığıyla bilgiler arasındaki neden-sonuç ilişkisini görebilir ve bilgiyi anlamlandırabilirler.

Planlama: Planlama öğretmenin zaman, enerji ve materyal, sınıf etkileşimi gibi düşünmeyle ilgili hangi amaçların kazandırılacağı, bunları kazandırmak için ne tür etkinliklerin yapılacağı ve öğrenci etkileşiminin nasıl sağlanacağının planlanması, eleştirel düşünmenin daha etkili öğrenilmesini sağlar. Costa (1991) öğretmenin eleştirel düşünme derslerini planlarken üç boyutun göz önüne alınması gerektiğini belirtmektedir. Bunlar; (1) yazılı ve sözel yönergelerin açıklığı, (2) enerji ve zamanın iyi planlanması, (3) sınıf etkileşiminin farklı şekillerde, bireysel ve grup çalışması vb. organize edilmesi.

Yanıt verme: Öğretmenin sınıf içinde yarattığı etkileşimsel ortam eleştirel düşünmenin kazandırılmasında önemli bir etkendir. Bu etkileşimin bir boyutu da yanıt verme davranışıdır. Yanıt verme öğretmenin sınıfa soru sorduktan sonra, öğrencilerin yanıtlarından sonraki davranışlarını ifade etmektedir.

Model olma: Öğrenciler davranışlarının, duygularının, tutumlarının ve değerlerinin çoğunu doğrudan öğretim yoluyla değil de, daha çok yetişkinleri ve arkadaşlarını model alarak öğrenmektedirler. Eleştirel düşünmeyi öğretmek isteyen bir öğretmen de sınıfta, iyi bir düşünen olarak model olmak zorundadır. Bu nedenle öğretmen sınıf içinde, olaylara çoklu perspektiften bakmalı, kararlarını bilgiye dayalı akıl yürütme sonucunda almalı; bağımsız ve özerk düşünmenin iyi bir örneğini sergilemelidir.

Bunlar dışında, kendini eleştirel düşünmenin öğretimine adamış bir öğretmende bulunması gereken özellikler aşağıda kısaca özetlenmiştir.

Araştırma-inceleme anlayışı: Eleştirel düşünme araştırıcı bir zihin alışkanlığı gerektirir. Eleştirel düşünmeyi öğretmeye çalışan bir öğretmen, dersini bir araştırma-inceleme süreci haline getirmelidir. Her ders bilinmeyenden bilinene doğru araştırma inceleme yoluyla bir yolculuk olmalıdır. Bu bağlamda öğretmen belirsizliğe karşı toleranslı olmalı ve farklı düşüncelere açık olmalıdır.

Açık fikirlilik: Eleştirel düşünmenin etkili bir biçimde öğretilebilmesi için, öğretmenlerde bulunması gereken en temel özelliklerdendir açık fikirlilik. Öğretmenin

hem kendisinin açık fikirli olması hem de sınıfta buna uygun bir ortam yaratması gerekir (Barel, 1955). Açık fikirlilik, öğrenme ve düşünme sürecinde farklı görüş açılarının hesaba katılmasını gerektirir.

Esneklik: Sınıfta eleştirel düşünmeyi öğretmeye çalışan bir öğretmenin esnek bir zihinsel yapıya sahip olması gerekir. Esneklik sabit fikirli önyargılı ve aşırı tarafgir olmamayı gerektirir. Bilgileri kaynağında olduğu gibi kalıp halinde almamayı, bilgileri zihinde yeni bileşimler yapabilmeye hazır halde bulundurmayı gerektirir. Esnek bir zihnin özelliklerinden bazılarını şunlardır:

- Yerleşik olanı en iyi olarak kabul etmektense, yeni fikirleri araştırır.
- Yeni bakış açıları arar.
- Statükoya meydan okur.
- Önyargılı yaklaşımları görebilir.
- Çeşitli durumlar karşısında tarafsız kalmaktan mutludur.
- Birden fazla cevap, üstelik birden fazla doğru cevap olabileceğine inanır.
- Gerçeklerin, gerçek olup olmadığını sorgular.
- Bilmiyorum diyebilir.
- Grubun düşüncesini izlemek yerine, grubun düşüncesini sorgulamaktan mutludur.
- Temel olarak, katı zihin kısıtlamaları, sınırları ve tarafgirliklerinden kaçınmaya çalışır.
- Yeni şeyleri denemeye hazırdır.

Soru: Sorular iyi hazırlandığında eleştirel düşünmenin geliştirilmesine önemli katkılar sağlarlar. Gerçekte iyi eleştirel düşünenler iyi soru soranlardır. Neil ve Kari (2000) eleştirel düşünmenin öğretildiği sınıfların en önemli ayırt edici özelliklerinden birinin, sürekli sorular sorulan sınıflar olduğunu belirtmektedirler.

Eleştirel düşünenler duyduklarını, gördüklerini, okuduklarını, yaşadıklarını sürekli sorgulayarak analiz ederler, onları daha önce bildikleriyle karşılaştırarak anlamaya çalışırlar. İçinde yaşadıkları dünyayı anlamak için eleştirel düşünenler sürekli aşağıdakilere benzer sorular sorarlar. Bu ne anlama gelmektedir? Bunun doğası nedir? Buna başka türlü bakmanın yolları var mıdır? Bu niçin böyle oluyor? Bunun kanıtları nelerdir? Bunun doğruluğundan nasıl emin olabilirim (King,1955, Akt:Munzur, 1999).

Bir sınıfta eleştirel düşünmenin düzeyi, o sınıfta sorulan soruların düzeyinden etkilenir. Olgusal bir soru, öğrencileri hatırlamaya ve ezberlemeye yöneltirken, üst düzey düşünme gerektiren bir soru, öğrencileri bilgileri kullanmaya ve onlarla düşünmeye yönlendirir. O halde sınıfta sorunun varlığından çok niteliği önem kazanmaktadır.

2.6.4. Eleştirel Düşünme Öğretimi Stratejileri

Eleştirel düşünme becerilerini, öğrencilere kazandırmak için öğretmenlerin uygulaması gereken bir takım stratejiler vardır. Bunlar;

1. İşbirliği içinde çalışma: Küçük grup içinde öğrenme
2. Tartışma / örnek olay tartışması: Yaşa uygun öykülerin tartışılması, sonuca varılması gibi etkinlikler.
3. Soru hazırlama: Anlatılan ya da okunan ya da okunması ev ödevi olarak verilen bir öykünün ardından küçük grupların öykü üzerinde soru hazırlaması, bunlardan kimilerinin sınıfta tartışılması
4. Zorlu okuma materyalini temel alan, öğretmen kolaylaştırıcılığında tartışarak (ya da "görüş geliştirme", "konuşma halkası", "istasyon" gibi etkileşimsel yöntemler kullanımıyla) soru üretmeyi, uslamlamayı, gerekçelendirmeyi özendiren çalışmalar.
5. Yazma ödevleri: Öğrencilerin bir konuyu (tercihen, ölüm cezası, kürtaj, ölme hakkı gibi tartışmalı bir konuyu) etraflıca düşünmesini, kaynak incelemesini, konuya çeşitli açılardan bakmasını gerektiren çalışmalar.
6. Diyalog çalışmaları: Küçük gruplarda yazılı diyaloglar üzerinde çalışma yapması öğrencilerin. Diyalog kişilerinin farklı görüşleri neler? Bunlardaki yanlılıklar, farklı yorumlar, yanlış algılanan/ifade edilen durumlar, uslamlama hataları, kanıtların varlığı ya da yokluğu, vb. üzerinde düşünce üretme
7. Rol oynama/yaratıcı drama: Bir sözcüğü, bir kavramı, bir davranışı, bir tümceyi, bir fikri, bir yaşantıyı veya bir olayı önceden yazılmış bir metin olmaksızın katılımcıların kendi yaratıcı buluşları, özgün düşünceleri, anıları ve bilgilerine dayanarak oluşturdukları eylem durumları ve doğaçlama canlandırmalardır (Gürkaynak, 2003).

Decaroli de Henderson'a göre, eleştirel düşünmede yedi ayrı beceri bulunmaktadır. Decaroli'nin belirttiği bu becerilerin eleştirel düşünmeyi öğretme sürecinde kullanılabilecek basamaklar olarak da işe koşulabilir. Bunlar;

- Sorunun hissedilmesi
- Sorunun tanımlanması
- Amacın belirlenmesi
- Sorunla ilgili olumlu olumsuz, ilişkili ilişkisiz bilgi toplanması
- Bunların amaca, ölçütlere göre değerlendirilmesi
- Sonuca varılması ve karar verilmesi (Akt: Gürkaynak, 2003).

Eleştirel düşünme birbirini izleyen adımlardan oluşmaktadır. Örneğin Paul ve Elder (2001) eleştirel akıl yürütmenin öğelerini ya da adımlarını aşağıdaki şekilde sıralamışlardır:

- Düşünmenin amacını belirleme
- Yanıtlanacak anahtar soruları belirleme
- Sorulara yanıt bulabilmek için gerekli bilgileri belirleme
- Sorudaki temel kavramları belirleme
- Akıl yürütmede kullanılacak sayıtlıları belirleme
- Soruna ilişkin görüş açısını belirleme
- Temel çıkarımları ya da sonuçları belirleme
- Akıl yürütmenin doğurgularını belirleme (Doğanay ve Ünal,2006).

Bazı düşünürler ise eleştirel düşünmeyi beceri ve stratejilerin bileşimi ya da stratejiler olarak algılamaktadırlar. Halpern'e (1999) göre eleştirel düşünme "beklenen sonuçların olasılığını yükselten bilişsel beceri ve stratejilerin kullanılması" anlamına gelmektedir. Halpern'e göre eleştirel düşünme amaçlı, akıl yürütmeye dayalı ve hedefe yöneliktir. Eleştirel düşünme problem çözme, çıkarımlar yapma, benzerlikleri belirleme ve karar verme süreçlerinde işe koşulur. Eleştirel düşünenler bu beceri ve stratejileri karşılaştıkları farklı durumlarda kullanırlar (Doğanay ve Ünal,2006).

Duyuşsal Stratejiler	Bilişsel Stratejiler Makro Beceriler	Bilişsel Stratejiler Mikro Beceriler
• Bağımsız düşünme • Bireysel ve toplumsal iç görü geliştirme • Tarafsız düşünmeyi yaşama geçirme • Duygu ve düşünce arasındaki ilişkiyi anlama • Zihinsel alçak gönüllülüğü ve yargıyı geciktirmeyi geliştirme • Sorgulama cesareti geliştirme • İyi niyetli ve dürüst düşünme • Düşünme azmi geliştirme • Düşünme becerisine güven duyma	• Geçerli ve geçersiz genellemeleri fark etme • Öğrendiklerini transfer etme • Görüş geliştirme • Sorunları, sonuçları veya inançları açık hale getirme • Sözcüklerin veya söz öbeklerinin açık hale getirilmesi ve analiz edilmesi • Değerlendirme için ölçüt geliştirme • Bilgi kaynağının güvenirliğini değerlendirme • Derinlemesine inceleme • Görüşleri, yorumları, inançları veya kuramları analiz etme ve değerlendirme • Çözüm üretme ve değerlendirme • Eylemleri ve politikaları analiz etme ve değerlendirme • Eleştirel okuma • Eleştirel dinleme • Disiplinler arası ilişki kurma • Soru sorma/ sokratik tartışmayı uygulama • Farklı görüşleri karşılaştırma • Diyalektik düşünme	• İdeal ile gerçeği birbirinden ayırt etme • Eleştirel sözcük dağarcığını kullanma • Önemli benzerlikleri ve farklılıkları belirleme • Varsayım inceleme ve değerlendirme • İlgili olmayan olgulardan ilgili olanları ayırt etme • Akılcı yordamalar, tahminler veya yorumlar yapma • Kanıtlar ve iddia edilen olguları değerlendirme • Çelişkileri fark etme • Sonuçları keşfetme

Şekil 2.2. Eleştirel Düşünme Stratejileri

Paul(1991) eleştirel düşünme stratejilerinin ayrıntılı bir sınıflamasını bilişsel ve duyuşsal stratejiler olarak iki bölümde yapmıştır. Paul'un sınıflaması Şekil 2.2'de görülmektedir (Doğanay ve Ünal, 2006).

2.7. Eleştirel Düşünmeyi Etkileyen Faktörler

Eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesini engelleyen bazı faktörler vardır. Bunlar;

Okulun mimari yapısı: Okulların çeşitli düzeylerde kurmuş oldukları yapılar, öğrencilerin okulları algılamasını etkileyebilecekleri gibi okulların öğrencilerin toplumsallaşma sürecine hizmet etmeleri nedeniyle toplumda alacakları tavırları da belirleyebilecektir. Okulu algılaması öğrencilerin okul içindeki tutum, davranış ve eğilimlerini belirlemek açısından önemlidir. Ancak okulun etkisi okulla sınırlı değildir.

Okulda yapılanlar, okuldaki zihinsel, ilişkisel ve davranışsal yapılanma, okul dışında ve sonrasında etkisini sürdürecektir. Bu sebepten dolayı okulların yapısında eleştirel düşünme açısından önemlidir.

Okulları mimari yapılanma olarak incelersek, hali hazırdaki okulların öğrenmeyi, demokratik katılımı, düşünme becerilerini ve alışkanlıklarını geliştirmeyi hedefleyen yapılar olduklarını söyleyebilmek çok zordur. Okulun dışından içine doğru ilerlendiğinde karşılaşılan örneklerde bu görülür.

Okulun en dışında okulu çevreden ayıran yüksek duvar, tel örgü vb yapılar vardır. Bu yapılar içeridekini dışarıdan koruma amacı güder gibi görünse de daha önemli bir amacı, çocuğun okul dışına "kaçmasını" engellemektir. Bu nedenle girmesi ve çıkması zor olan ağır, demir, yüksek, bekçili kapılardan geçerek girilir okula. Hatta birçok okulda kapılarda okulu çevreleyen yüksek duvarlar gibi dışarıyı göstermeyecek şekilde masif yapılardır.

Öğrencilerin kitaplarda yansıtıldığı gibi keyifle öğrenecekleri, düşünecekleri, keşfedecekleri bir mekândan çok, zorla içeride tutuldukları bir hapishane tarzı mimari yaklaşım göze çarpar. Bu kapılarda bekçilik görevini üstlenmiş, giren çıkan kişiler üzerinde otoritesi olan, kimin girip kimin çıkacağını belirleme yetkisine sahip kişiler vardır. Bu kişilerin görevlerinin simgesi, polis-asker tarzı üniformalar giymektedir. Öğrenci okuluna girerken bu kişilerin onayını almak durumundadır (Gürkaynak, 2003).

Okulun Bahçesi: Kapıdan içeri girildiğinde pek çok okulda duvarların arkasında bulunan bir oyun alanı bahçe gibi bir mekan söz konusudur. Yalnız bu alanın bu şekilde adlandırılmasını doğrulayan bir görüntü sergilemez çünkü zemini beton ya da asfalt olan, en iyimser tahminle oturacak bir iki bankı, belki birde ağacı bulunan bir mekândır bu. Oyun alanları çocukların oynaması için düzenlenmiş olsa dahi çocukların koşup oynamaları, beton zeminde düşüp yaralanma olasılığı olduğundan pek özendirilmez. Alan dar olduğundan ve buralarda bayrak töreni gibi faaliyetlerin yapılması zorunlu olduğundan yeşillendirmek söz konusu değildir; mali kısıtlardan dolayı da salıncak, kaydırak, top gibi oyun malzemeleri de bulunmaz. Dolayısıyla, ders araları ve öğle teneffüsleri dışarı çıkma izni olmadığından öğrencilerin beton zemin üzerinde volta attıkları sürelere dönüşür.

Bu bahçeler, kimi okullarda hafta sonlarıyla sınırlı olmak üzere ama birçok okulda ders yapılan günlerde de otomobil park alanı olarak kullanılmaktadır. Dolayısıyla, öğrencilere pek fazla dolaşma alanı kalmamaktadır. Burası aynı zamanda, hafta başlarında ve sonlarındaki törenlerin de yapıldığı mekândır. Bu törende öğrenciler sıralar halinde, askeri bir disiplin içinde dizilirler ve kendilerine söylenecek sözleri dinler; söz almaz, soru sormazlar, sadece dinleyicidirler. Tüm grubun içinde öğrenci, bireyselliğinden arındırılmış, kimliksizleştirilmiştir (Gürkaynak, 2003).

Sınıf: Okul binasının dışından görünümü daha özenli olsa bile sınıf pencereleri ya açılamayacak şekilde yapılmıştır ya da demir parmaklıklar vardır. Hatta bazı okulların pencereleri boyanarak dışarıdan gelecek görüntüler ve ışık engellenmiştir (Gürkaynak, 2003).

Gürkaynak'a göre; bireylerin eleştirel düşünme becerilerini engelleyen diğer faktörlerde şunlardır:

1.Aileden Kaynaklanan Engeller:
- Toplumda eleştirel düşünen kişilerin istenmediği önyargısına sahip olmaları,
- Çocukları katı bir tutumla yetiştirmeleri,
- Çocuk adına karar vermeleri eleştirel düşünme becerilerini engelleyen faktörlerdir.

2.Eğitimcilerden Kaynaklanan Engeller:
- Geleneksel bir anlayışla eğitim vermeleri,
- Farklı düşünceler karşısında yetersiz kalma korkusu,
- Eleştirel düşünme ve diğer düşünme türleri konusunda bilgi sahibi olmamaları,
- Zamanı iyi planlayamamaları,
- Öğrenciyi hazır bilgiye alıştırmaları eğitimcilerden kaynaklanan engellerdir.

3. Programdan Kaynaklanan Engeller:
-Programların ağır olması,
-Ders kitaplarının yetersiz olmasıdır.

4.Fiziksel Ortamdan Kaynaklanan Engeller:
- Aşırı kalabalık sınıflar,

- Sınıf ortamının gergin, resmi ve otoriter olması,
- Araç-gereç yetersizliğinin olmasıdır.

5.Öğrenciden Kaynaklanan Engeller:
-Geleneksel eğitim anlayışına alışmış olması,
-İyi not için iyi ezber yapması,
-Kendilerinin yerine başkalarının karar vermesi,
-Zihinsel esnekliğe sahip olmaması,
-Yeniliklerden çekinmesi öğrenciden kaynaklanan engellerdir.

2.8. Sosyal bilgiler Öğretiminde Eleştirel Düşünme

Eleştirel düşünme becerilerini temele alan sosyal bilgiler yaklaşımında bir takım değişiklikler söz konusudur. Bunlar; sosyal bilgiler dersindeki bilgilerin bir bireyden diğerine doğrudan aktarılması yerine, zihinsel süreçlerin kullanılarak öğretilmesini amaçlayan bir yaklaşımdır. Sosyal bilgiler dersinde tarih konu alanının içeriği çocuklara öğretilirken konu içeriklerinin doğrudan verilmesi, öğrencilerin verilen bilgiyi sorgulamadan edinmeleridir. Ancak tarihi belge ve malzemelerde eleştirilebilir. Bu nedenle tarih konu alanında eleştirel düşünme becerileri kullanılarak içerik öğretilebilir (MEB, 2004).

Sosyal bilgiler dersinde eleştirel düşünme becerilerinin öğretiminin gerekliliğine inanılmaktadır. Çünkü okuldaki öğrenciler eninde sonunda topluma karışacaklardır. Toplumda huzurlu ve mutlu olabilmeleri için eleştirel düşünme becerisini ve diğer becerileri öğrenmelilerdir. Demokrasi yaşamın vazgeçilmez bir parçasıdır. Çocuklar demokrasi eğitimini sosyal bilgiler dersinde kazanırlar. Kültür yozlaşmasının önüne geçme sosyal bilgiler öğretiminin görevlerinden biridir. Öğrencilere kendi değer sistemlerini oluşturmalarına yardımcı olması ve diğer insanların değer sistemlerini göz önüne almalarını sağlamalıdır.

Etkin ve sorumlu vatandaş olmak demek çevresindeki problemleri hisseden ve bu problemleri çözme becerisine sahip, karşılaştığı olgu olay ya da tavırları sorgulayan, toplumdaki hareketlerin yönüne göre kendini bırakmaktan çok bunları sorgulayan, kısaca etrafına eleştirel bir gözle bakan insan olmaktır. Eleştirel düşünme, problem

çözme, yaratıcı düşünme gibi düşünme becerilerini içerir. Düşünme becerilerinin geliştirilmesi özellikle küçük yaşlarda eğitim ile sağlanabilir. Öğrenme ortamında, demokratik bir sınıf ortamı, program, öğretmen, öğretim materyalleri ve öğretim yöntemi, eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesini etkiler.

Birey yaşamı boyunca başkaları ile iletişim kurmak zorundadır. Bireyin, aile, toplum, işyeri vb. yerlerde başkaları ile iyi ilişkiler kurmasında, toplumsal kurallara uymasında; toplumsal gelişimin etkisi vardır.

Okul, toplumun minyatür bir örneğidir. Okul çocuğun ilk sosyal çevresinden biridir. Okulun görevlerinden biri bireyi toplumsallaştırmaktır. Okul, bu görevi yaparken, bir yandan öğrencinin okul dışındaki toplumsal davranışlarını ve gelişimini, bir yandan da bireyin yanlış olan toplumsal davranışlarını iyileştirici ve toplumsal gelişimini sağlayıcı ortam yaratmaya çalışır. İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler programının amaçlarından biri öğrenciyi toplumsallaştırmak, iyi bir vatandaş olarak yetiştirmektir. Bu amaçları yerine getirmede derste eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılması önemlidir.

Eleştirel düşünme becerileri yaşamımızın her alanında bize yardımcı olacak, insanca yaşamamıza önderlik edecektir.

Bireyin çağın gereklerine uygun bir yaşam sürdürebilmesi için, bilginin çoklu kaynaklarını bulabilmesi, farklı bilgiler üretmesi gibi özelliklere sahip olması bilgiyi ezberlemesiyle değil, düşünme becerilerini kazanmasıyla ilgilidir. Yaşamdaki karmaşıklığı giderebilmek için düşünme becerilerinin öğrenilmesi ve öğretilmesi gerekmektedir. Bütün bunlar göz önüne alındığında eğitim programları hedefini düşünme eğitimine ve onun bir boyutu olan eleştirel düşünmeye yöneltmiştir. Çünkü eleştirel düşünmenin; farklı bilgi kaynaklarından bilgi toplama, amaca göre gerekli bilgiyi gereksiz bilgiden ayıklama, karar verme, başkalarının görüşüne saygılı olma, okunan ya da duyulan bilgileri sorgulama gibi önemli yaşamsal becerileri içermektedir. Günümüzde, eleştirel düşünmenin önemi anlaşılmaktadır ve eleştirel düşünmenin rast gele öğretilmeyecek veya öğrenilemeyecek kadar yaşamda önemli bir yer tuttuğu ve uzun bir sürece bağlı olduğu anlaşılmaktadır.

2.9. İlgili Araştırmalar

2.9.1. Eleştirel Düşünmeyle İlgili Araştırmalar

Yurt içinde ve yurt dışında eleştirel düşünme ve eleştirel düşünme becerileri konulu pek çok araştırma yapılmıştır. Bu bölümde, eleştirel düşünme ile ilgili yapılan ve tez çalışmasında yararlanılan araştırmalara değinilmiştir.

Philley (2005) makalesinde, olay araştırmasında eleştirel düşünme becerilerinin kullanımına dikkat çekmiştir. Bu amaçla, oluşturulan araştırma takımları sık sık çelişen bilgiyle karşı karşıya bırakılmış ve olay araştırması, eleştirel düşünme becerilerinin kullanılmasıyla artırılmaya çalışılmıştır.

Zhang (2003) çalışmasında, düşünme stillerinin eleştirel düşünme eğilimlerine katkıda bulunup bulunmadığını belirlemeye çalışmıştır. Ele aldığı iki örnekleme uyguladığı eleştirel düşünme eğilimleri ölçeklerinin değerlendirilmesi sonucunda, düşünme stillerinin eleştirel düşünme eğilimlerine pozitif bir şekilde katkı sağladığı bulunmuştur. Elde edilen bulgular, sadece sınıf öğretimi ve değerlendirilmesi için değil aynı zamanda akademik olan ve olmayan program gelişimi için de fikir sunmaktadır.

Jackson and Wasson (2003) çalışmalarında, eleştirel düşünme kullanılarak, öğretmen adaylarının çoklu kültürel deneyimleri analizinin yapılmasını amaçlanmışlardır. Araştırma sonucunda, eleştirel olarak ele alınan bir olayda öğrencilerin çoğunluğu kendi yaşamlarında yerleşmiş olan kültürel dinamiklerin çok az farkında oldukları ve onları ayırt etme uygulamalarında toplumsal ve sistematik problemleri tanıyıp adlandıramadıkları sonucuna varılmıştır. Bunun nedeninin ise eleştirel düşünme eksikliği olduğu ifade edilmiştir.

McGrath (2003) dört yıllık bir lisans programına kayıtlı olan dört grup öğrencinin eleştirel düşünme becerileri ve eleştirel düşünme eğilimlerini araştırılmıştır. Araştırmada, gruplar arasında istatiksel açıdan çok önemli sonuçlar bulunmasının yanısıra eleştirel düşünme eğilimleri ile eleştirel düşünme becerileri arasında önemli bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca, yaklaşık olarak öğrencilerin % 36’ inin eleştirel düşünme becerileri, % 85,5’inin eleştirel düşünme eğilimleri bakımından yeterli seviyede oldukları da bulunmuştur. Araştırmanın sonuçları, bu alanlarda öğrencilerin sürekli

gelişimi için bir ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Eğilimlerin eleştirel düşünme için önemli olduğu ve eleştirel düşünmenin eğilimler olmadan meydana gelmeyeceği ifade edilmiştir.

Ignatavicius (2001) makalesinde, eleştirel düşünmenin eğitim literatüründe öğrenmeyi artırıcı rolünden bahsederek, eleştirel düşünmenin probleme bir çözüm bulmaktan çok daha geniş bir kavram olduğunu belirtmiştir. Uygulanması ve geliştirilmesi zor olan, fakat zamanla güçlendirilebilen eleştirel düşünmenin herkes tarafından öğrenebileceğini de ifade ederek, çalışmasında, altı eleştirel düşünme becerisi sunmuştur: Yorumun aydınlatıcı anlamlar içermesi, analiz, değerlendirme, sonuç çıkarma, kendi kendine düzenleme.

Ikuenobe (2001) çalışması için, eleştirel düşünme becerilerinin, informal mantık dersindeki sonuçlar olarak öğretilmesi ve değerlendirilmesi amacıyla genel, esnek ve diğer eğitimsel ihtiyaçlara uygun olabilecek şekilde teorik bir program hazırlanmıştır. Bu çalışmada, eğitmenlerin, öğrencileri ve öğrencilerin bulundukları koşulları göz önünde bulundurarak planlama ve değerlendirme yapmaları gerekliliği vurgulanmıştır.

Leming (1998), sosyal bilgiler dersinde düşünmeyi öğretme çabalarının neden başarısız olunduğu üzerinde bir çalışma yapmıştır. Sosyal bilgiler eğitiminin genelde sosyal sorunlar üzerinde temellendiğini sosyal bilgiler öğretmenlerini çok iyi yetiştirmeye yönelik çabalara rağmen, öğrencilerin düşünme becerilerine yönelik öğretim hedeflerinde belirsizliğin sürdüğüne dikkat çekmektedir.

Edelman ve Huggins (1986) araştırmada, öğretmen öncülüğünde 4. ve 5. sınıflarda küçük grup tartışmaları kullanılarak eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesini amaçlanmıştır. Küçük öğrenci gruplarıyla öğretmenler öncülüğünde uygulanması için 8 derslik grup tartışmaları hazırlanmıştır. Her derste çözümü için eleştirel düşünmeyi gerektiren bir problem ele alınmıştır. Araştırma öncesinde ve sonrasında öğretmenlerin ve öğrencilerin davranışlarındaki değişiklikler incelenmiştir. Araştırmanın sonunda küçük grup tartışmalarında öğretmen konuşmasının azaldığı öğrencilerin derste daha çok konuştukları ve bunun doğrultusunda eleştirel düşünmelerinde gelişmeler olduğu gözlenmiştir. Öğrencilerin, kanıt arama ve başkalarının kanıtlarını değerlendirmede çok iyi bir noktaya geldikleri görülmüştür.

Akar C. (2007) , ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme beceri düzeylerini belirlemek ve eleştirel düşünme beceri düzeylerinde gözlenen varyansın öğrencilerin yaşı, cinsiyeti, okul başarısı, sosyo-ekonomik düzey, akademik benlik algısı ile yeni(2004) ve eski programı uygulama durumlarının ne düzeyde açıkladığını test ettiği araştırmasını 2005-2006 öğretim yılı nisan ve mayıs aylarında gerçekleştirilmiştir. Toplam 12 okul ve bu okullarda öğrenim gören 629 altıncı sınıf öğrencisinden oluşmuştur. Araştırmada Cornell Eleştirel Düşünme Testi Düzey X kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrenciler 71 sorudan oluşan CEDTDX'ten ortalama 29 puan alabilmişlerdir. Buna göre öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeylerinin "yetersiz" olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin yaşı, cinsiyeti ve yeni-eski programı uygulama değişkenleri eleştirel düşünme beceri düzeylerinde gözlenen varyansa önemli bir katkı getirmemiştir. Beklentilerin aksine yenilenen 2004 programı öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine olumlu bir katkı sağlayamamıştır.

Akar Ü. (2007)' ın çalışmasında, sınıf öğretmenleri adaylarının bilimsel süreç becerileri ve eleştirel düşünme beceri düzeyleri ile bu iki beceri alanı arasındaki ilişkinin belirlenmesi olarak hedeflenmiştir. Araştırma Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 224 sınıf öğretmenliği bölümü öğrencisi üzerinde gerçekleşmiştir. Araştırmada bilimsel süreç becerilerini ölçmek için TIPS II; eleştirel düşünme için ise CEDTDX kullanıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlar öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerileri ve eleştirel düşünme beceri düzeylerinin istenilen düzeyde olmadığını göstermektedir. Araştırmada bilimsel düşünme becerileri ve eleştirel düşünme becerileri arasında zayıf bir ilişki tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının bilimsel süreç ve eleştirel düşünme beceri düzeyleri üzerinde bazı değişkenlerin farklılığa yol açtığı görülmüştür.

Atik(2006)'in araştırmanda, ilköğretim I. kademede sosyal bilgiler programı'nda bir düşünme biçimi olan yaratıcılığın nasıl ele alındığı, sosyal bilgiler programı'nın incelenmesi, bu programa ilişkin ders kitaplarının analiz edilmesi ve bu programın yaratıcılığa verdiği önemi ortaya koymasına yönelik öğretmen görüşleri incelenmiştir. Bunun için doküman analizi ve görüşme teknikleri kullanılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi ile yorumlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; yeni sosyal bilgiler programı ve ders kitapları yaratıcı düşüncenin gelişmesini sağlayacak niteliktedir.

Ancak programda yaratıcı düşünme becerisinin öğrencilere nasıl kazandırılacağı hakkında yeterince bilgi ve etkinliklere yer verilmemektedir.

Aybek (2006), 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 araştırmıştır. Araştırma, 2004-2005 öğretim yılında Çukurova üniversitesi eğitim fakültesi sosyal bilgiler öğretmenliği anabilim dalı ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda, birinci deney grubundaki öğrencilerin uygulamadan önce eleştirel düşünmeyi daha dar bir kapsamda ele alırken, uygulama sonunda bu kavramı daha geniş ve farklı boyutlarıyla 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 sonrada eleştirel düşünmeyi genel olarak uygulama yapmadan önceki şekilde algıladıkları bir başka deyişle eleştirel düşünme kavramına ilişkin algılarında çok fazla bir değişiklik olmadığı görülmüştür.

Baykara (2006), sosyal bilgiler dersini düşünme becerileri açısında değerlendirmiştir. Araştırmanın evreni Antalya ili Alanya ilçe merkezinde ve merkeze bağlı kasabalarda bulunan ilköğretim okullarında 2005-2006 öğretim yılında öğrenim gören yedinci sınıf öğrencileridir. Öğrencilere 36 maddelik likert tipi bir anket uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda, sosyal bilgiler dersinde düşünme becerileri ile ilgili etkinliklerin çoğuna yer verildiği görülmüştür. Sosyal bilgiler dersinde düşünme becerilerine yer verilmesinde cinsiyet ve anne-baba mesleğinin önemli değişkenler olmadığı tespit edilmiştir. Ancak okulun bulunduğu yerleşim yeri ve anne-baba eğitim durumu değişkenleri açısından anlamlı farklılıklara rastlanılmıştır.

Demir(2006), ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerinde eleştirel düşünme düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmada veriler eleştirel düşünme ölçeği ve gözlem yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda; "1998 Sosyal bilgiler Programı" uygulanan dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin altı eleştirel düşünme becerileri alanının dördünde(analiz,

değerlendirme, çıkarım ve öz düzenleme) genel olarak yüksek düzey beceriye, ikisinde de (yorumlama ve açıklama) orta düzey beceriye sahip oldukları anlaşılmıştır. "2005 Sosyal bilgiler Programı" uygulanan dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin altı eleştirel düşünme becerileri alanının dördünde(analiz, değerlendirme, çıkarım ve öz düzenleme) genel olarak yüksek düzey beceriye sahip oldukları görülmüştür. "2005 Sosyal bilgiler Programı" uygulanan dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin "Sınıf Öğretmeni Demokratik Davranış Ölçeği" ni oluşturan dört boyutta görüşlerinin aritmetik ortalamaları incelendiğinde öğrencilerin öğretmenlerini genel olarak yüksek sıklıkta demokratik davranış sergileyen bireyler olarak gördükleri anlaşılmaktadır.

Karadeniz' in (2006) araştırmasının amacı, Türkiye'de eleştirel düşünme eğitiminin durumunu belirlemek, öğretmen tutumlarının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisini ortaya koymak ve eleştirel düşünme eğitiminin liselerde nasıl gerçekleştirilebileceğine dair önerilerde bulunmaktır. Araştırma Kırşehir ilinde liselerde görev yapan 100 öğretmenden elde edilen verilerle gerçekleşmiştir. Veri toplama aracı olarak Likert tipli anket kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenler eleştirel düşünme eğitiminin yapılmasında birtakım güçlüklerle karşılaştıklarını ve en önemli engelin öğretim programı olduğunu ifade etmişlerdir.

Özdemir(2006), sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinin düşünme becerilerini kazandırma düzeyine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yaptığı araştırmada tarama modelini kullanmıştır. Bu model çerçevesinde ilköğretim okullarında görev yapan sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin konu ile ilgili görüş ve önerileri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Araştırma Eskişehir il merkezindeki ilköğretim okullarında görevli 134 sosyal bilgiler öğretmeni ile yapılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Sosyal bilgiler Dersinin Düşünme Becerilerini Kazandırma Düzeyine İlişkin Anket Formu" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin, sosyal bilgiler dersinin eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme ve karar verme becerilerini kısmen kazandırdığı görüşünde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca sosyal bilgiler dersinde düşünme becerilerinin kazandırılması için yeterli ortam ve olanakların sağlanamadığı görüşü ortaya çıkmıştır.

Tahiroğlu (2006) ; araştırmanın amacı, ilköğretim okullarının ikinci kademesinde sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin, sosyal bilgiler dersi öğretiminde karşılaştıkları

güçlükleri ortaya çıkarmaktır. Araştırmanın evreni Aksaray ili milli eğitimine bağlı ilköğretim okullarında çalışan sosyal bilgiler öğretmenleridir. Araştırmanın sonucunda; öğretmenlerin mezun oldukları okullardan yeterli eğitim alamadıkları, araç-gereç kullanmada ve temin etmede zorlandıkları, disiplinsiz öğrenci davranışlarından kaynaklanan problemler, hizmet içi eğitim programlarına yeterince katılamamaları, çevreden ve çalıştıkları kurumdan kaynaklanan problemlerin olduğu tespit edilmiştir.

Derelioğlu' nun (2005); araştırmasının amacı, üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerini ölçmek üzere bir ölçek geliştirmektir. Eleştirel Düşünme Ölçeği, öğrencilerin "eleştirel düşünme düzeylerini" belirlemek amacıyla geliştirilmiş, 55 sorudan oluşan ve 10 alt boyutu olan, 5' li Likert tipinde bir ölçektir. Eleştirel Düşünme Ölçeğinin hazırlanmasının ilk aşamasında, eleştirel düşünme ile ilgili literatür taraması yapılmış, yurt dışında geliştirilmiş benzer ölçme araçları da incelenerek 138 ifadeden oluşan madde havuzu hazırlanmıştır. Ölçeğin kapsam geçerliğine sahip olup olmadığını belirlemek için uzman görüşüne başvurulmuş, maddelerden 48'i elenerek ölçekte gerekli düzeltmeler yapılmış ve 90 maddeden oluşan denemelik form hazırlanmıştır. Denemelik ölçek formunun üniversite öğrencilerine uygulanmasından sonra, her madde ile ölçek puanları arasındaki korelasyonları temel alan madde analizi işlemleri (madde toplam ve madde kalan) uygulanmıştır. Ölçeğin alt boyutlarını belirlemek ve yapı geçerliğini sınamak için faktör analizi tekniği uygulanmıştır. Faktör analizi sonucunda ölçeğin 10 faktörlü bir yapıda olduğu ve 55 maddeden oluştuğu görülmektedir.

Güzel (2005), eleştirel düşünme temelli 4. sınıf sosyal bilgiler öğretiminin öğrencilerin başarısına, derse karşı tutumlarına, eleştirel düşünmelerine ve bunların kalıcılığa etkisini belirlemeye yönelik deneysel bir çalışma yapmıştır. Araştırma kalabalık sınıflarda dahi eleştirel düşünme becerileri temelli öğretimin yapılabileceği konusunda fikir vermiştir. Hatta kalabalık sınıflarda görüş belirtme vb yönlerden çeşitlilik olacağı için eleştirel düşünmenin gelişimi açısından kalabalık sınıfların önemli bir avantaj sağladığı sonucuna varılmıştır. Eleştirel düşünmeyi öğretebilme açısından tarih konu alanında rahatlıkla kullanılabileceği, eleştirel düşünme becerilerinin soyut düşünmeye yeni geçen ilköğretim 4. sınıf öğrencilerine rahatlıkla öğretilebileceği sonucuna varılmıştır.

Demirbaş-Yağbasan (2005), 2005 yılında 4. ve 5. sınıflarda uygulamaya konulan fen ve teknoloji programı, kademeli olarak 6., 7., 8. sınıflarda da uygulamaya konulurken karşılaşılan güçlüklere ve Türkiye'de etkili Fen Öğretimi için gerçekleştirilen program geliştirme çalışmalarının, orta öğretim düzeyindeki uygulamalara yer verilmiştir.

Vural-Kutlu'nun (2004) yaptığı araştırmada eleştirel düşünmenin farklı tanımlamaları yapılmış ve öğretimine ilişkin çeşitli yaklaşımlar tanıtılmıştır. Bunlara ek olarak, eleştirel düşünmenin ölçümüne ilişkin bazı ölçme araçları açıklanmış, bu araçların birbirleri ile benzerlik ve farklılıkları üzerinde durulmuştur. Bunun yanısıra, ülkemizde bu konuda yaygın biçimde kullanılan "Watson-Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Ölçeği" yeniden incelenmiş ve Adana ili merkez ilçelerinden alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeyden ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin oluşturduğu bir örneklemden 2002-2003 eğitim-öğretim yılında elde edilen güvenirlik değerleri sunulmuştur.

Beydoğan(2003), düşünme süreçlerinin bilişsel boyutlarının (yürütücü biliş ve bilişsel stratejiler) ele alındığı bir çalışma yapmıştır. Düşünme süreci içinde yer alan yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerinin işlevleri tanımlanmaya çalışılmıştır. Öğretim sürecinde kazandırılması tasarlanan düşünme becerilerinin öğretiminde yer verilmesi gereken ilkeler aşamalar halinde sunulmuştur. Öğretim programlarının düşünme becerilerini geliştirme amaçlı hazırlanmasının güçlüğü dile getirilerek mevcut öğretim programlarında düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler üzerinde durulmuştur. Özellikle öğretim materyallerinin düzenlenmesi, kullanılacak stratejiler ve yöntemler ile öğretmenlerin öğretim süreçlerini işletirken yapması gerekenlere yer verilmiştir.

Özüberk'in (2002) bir deney bir kontrol grubu ile çalışarak gerçekleştirdiği araştırmada, 20 kişi deney ve 20 kişi kontrol grubu olmak üzere toplam kırk öğrenci ile çalışmıştır. Feuerstein Aracılı Zenginleştirme Programı temel alınarak eleştirel düşünme ile ilgili on dört etkinlikten oluşan bir program hazırlanıp, yirmi saatlik bir süreyle deney grubu üzerinde uygulanmıştır. Araştırmada ölçme aracı olarak Watson-Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Ölçeği kullanılmıştır. Ön ve son testlerde elde edilen veriler üzerinde t test analizi yapılmıştır. Araştırma sonunda elde edilen bulgular,

öğrencilerin eleştirel düşünme yeteneklerini geliştirmeye yönelik olarak hazırlanan programın, öğrencilerin eleştirel düşünme yeteneklerinin varsayımların farkına varma boyutu üzerinde etkili olduğunu, ölçülen diğer boyutlar açısından ise etkili olmadığını ortaya koymuştur.

Akbıyık'ın (2002); eleştirel düşünme eğilimleri ve akademik başarı üzerine hazırladığı yüksek lisans tezinde; yüksek eleştirel düşünme eğilimlerine sahip öğrencilerle düşük eleştirel düşünme eğilimlerine sahip öğrenciler arasındaki akademik başarı farkı incelenmiştir. Araştırma, seçkisiz yöntemle belirlenen 71, dokuzuncu sınıf öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen "Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği" ile toplanmıştır. Öğrenciler Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği puanlarına göre alt ve üst gruplara ayrılmışlardır. Araştırmanın sonucunda yüksek eleştirel düşünme eğilimlerine sahip grupla düşük eleştirel düşünme eğilimlerine sahip grup arasında birinci grup lehine; genel akademik başarı, Matematik, Fen grubu dersleri, Türk Dili ve Edebiyatı, Sosyal grubu dersleri akademik başarıları yönünden anlamlı farklar bulunduğu saptanmıştır.

Şahinel (2001); eleştirel düşünme becerileri ile tümleşik dil becerilerinin geliştirilmesi amaçlanan araştırma, nitel ve nicel bir özellik taşımaktadır. Deney grubunda yeni ders planları uygulanırken kontrol grubunda ise geleneksel yaklaşımla dersler işlenmiştir. Uygulama sonunda kalıcılığa da bakılmıştır. Araştırma sonunda deney grubu öğrencilerinin toplam erişi ortalamaları, kalıcılık test puanları son tutum sonuçları kontrol grubundan anlamlı derecede daha yüksek çıkmıştır. Nitel verilerin çözümlenmesi sonucu, öğrenciler yapılan tüm etkinliklerin güzel, hoş, ilginç ve yararlı olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca deney grubu öğretmeni, yeni tasarlanan öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin davranışları üzerinde olumlu bir etki yaptığını ve öğrencileri disiplinler arası bir ortamda önceki öğrenmelerini transfer etmelerine ve bu bilgilerini tartışmalarına olanak sağladığını ifade etmiştir. Öğretmenler, öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ile tümleşik dil becerilerinin geliştirilmesi yaklaşımını temel alan eğitim durumlarında, tümleşik dil becerilerini etkili bir biçimde kullanmayı cesaretlendirdiğini ifadelerine eklemiştir.

Akınoğlu (2001); araştırma, deneysel araştırma yönteminin kontrol gruplu ön test-son test deseni kullanılarak, 4. sınıflardan seçilen 2 grup üzerinde yürütülmüştür.

Kontrol grubunda geleneksel öğretime, deney grubunda ise eleştirel düşünme becerilerini temele alan Fen Bilgisi öğretimi yapılmıştır. Veriler, Fen Bilgisi Testi, Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçme Aracı ve Fen Bilgisi Tutum Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın sonunda ise ön ve son testler arasındaki farklarla öğrencilerin erişileri bulunmuştur. Araştırmanın sonunda, eleştirel düşünme becerilerini temel alan Fen Bilgisi öğretimi gören grup ile geleneksel öğretim gören grup arasında birinci grup lehine; bilişsel alanın bilgi ve kavrama düzeyindeki erişisi, eleştirel düşünmenin "tutarlılık, birleştirme, uygulayabilme, yeterlilik, iletişim kurabilme" boyutundaki erişileri, eleştirel düşünmenin boyutlarındaki toplam erişi, Fen Bilgisi dersine tutumlarının erişisi yönünden anlamlı farlar olduğu bulunmuştur.

Semerci (2000); kritik düşünme ve eleştiri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılan deneysel bir çalışmadır. Veriler, kritik düşünme ölçeği ve örnek bir genel sunumun izletilip eleştirilerin yazılı olarak alınması yoluyla toplanmıştır. Araştırmanın sonunda; kritik düşünmenin eleştiri yapma becerisine etkisi ile ilgili deney grubu lehine anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Öner (1999); kubaşık öğrenme yönteminin eleştirel düşünme ve akademik başarıya etkisinin araştırıldığı çalışma, 5.sınıf öğrencileri üzerinde yapılmıştır. sosyal bilgiler dersinin Cumhuriyete Nasıl Kavuştuk ve Türk Dünyasına Toplu Bakış ünitelerinin kazandırılmasında, kubaşık öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu arasında akademik başarı ve eleştirel düşünme tutumlarına ilişkin anlamlı farkların olup olmadığını sınamaktır. Veri toplamak amacıyla başarı testi ve eleştirel düşünme tutum ölçeği her iki gruba verilmiştir. Araştırmanın sonunda, akademik başarı açısından deney grubunun lehine bir fark varken eleştirel düşünme tutumları açısından anlamlı farklar bulunamamıştır.

Munzur (1999); "Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitaplarında Eleştirel Düşünme Eğitimi Üzerine Bir Değerlendirme" adlı araştırmasında lisede okutulan Türk Dili ve Edebiyatı I ve II kitaplarını yaratıcılık, sorun çözme, eleştirel düşünme alanlarında incelenmiş ve araştırma sonunda kitapların bu alanlarda yetersiz oldukları belirtilmiştir. Munzur, bu yetersizliklerin nedenleri ve bu konuda alınabilecek önlemler üzerinde durmuştur.

Kökdemir (1999); araştırmasında, eleştirel düşünmenin psikoloji dersinde kazandırılıp kazandırılamadığını bulmayı amaçlamıştır. Araştırma, Bilkent Üniversitesinde Psikolojiye Giriş dersini alan 105 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin öncelikle bilimsel düşünme ve araştırma yöntemleri hakkında gerek sınıf içi gerekse sınıf dışında yaptıkları okumalarda bilgi verilmiş, ardından öğrencilere her hafta başında okudukları kitaplarda yer alan görüşler sunularak, öğrencilerden olayla ilgili mantıksal eleştiri getirmeleri istenmiştir. Araştırma sonucuna göre, öğrencilerin sorulduğu zaman eleştirel düşünmeyi çok rahat yapabildikleri, diğer bir deyişle öğrencilerin eleştirel düşünme ye açık oldukları gözlenmiştir.

Uysal (1998); sosyal bilimler öğretim yöntemlerinin eleştirici düşünme gücünün gelişmesindeki rolünü belirlemek amacıyla yapılan bu araştırma için İnönü Üniversitesi Tarih Eğitim Bölümü II. Sınıf öğrencilerinden iki grup seçilerek Türk Kültürü ve Medeniyeti dersi verilmiştir. Dört haftalık bir sürede kontrol grubuna düz anlatım, deney grubuna ise ders grup tartışması yöntemiyle ders işlenmiştir. Uygulamadan önce ve sonra iki gruba Kazancı' nın geliştirdiği "Eleştirel Düşünme Gücü Testi" verilerek bilgi toplanmıştır. Toplam veriler SPSS paket programı aracılığıyla, öğretim yöntemlerine göre Kay Kare testi uygulanmıştır. Her iki grupta da elde edilen veriler ön test-son test karşılaştırması sonucu aradaki fark belirlenmiştir. Araştırmanın sonunda, eleştirel düşünme güçlerinde deney grubu lehine bir artış olduğu bulunmuştur. Elde edilen bu sonuca göre tartışma yönteminin eğitim-öğretimde etkin olarak kullanılması öğrencilerin olaylara, olgulara eleştirel yaklaşabilmesinde oldukça etkili olduğu ifade edilmiştir.

2.9.2. Sosyal Bilgiler Eğitimiyle İlgili Araştırmalar

Ekinci (2007); araştırmanın amacı, ilköğretim sosyal bilgiler öğretim programını öğretmen görüşlerine göre değerlendirmek ve bu programın yapılandırmacı yaklaşıma uygunluğunu incelemektir. Çalışmanın verileri 2005-2006 öğretim yılında Eskişehir il merkezi, ilçe ve köylerindeki 123 devlet okulunda görev yapmakta olan ve 4.-5. sınıfları okutan 295 sınıf öğretmeninden toplanmıştır. Verileri değerlendirmek için t testi ve varyans analizi kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; öğretmenler 2004 sosyal bilgiler dersi öğretim programını "kazanımlar" ve "içerik" boyutunu olumlu

bulmuşlar, özellikle içerikteki ezbere dayalı bilgilerin kaldırılmasını programın olumlu yönü olarak belirtmişlerdir. Ancak bazı etkinlikle öğrencilere uygun bulunmamış ve değerlendirme formlarının çokluğundan zaman yetersizliği yaşandığı elde edilen bulgular arasındadır.

Ersoy (2007); araştırmanın amacı, öğretmenleri sosyal bilgiler dersinde etkili vatandaşlık eğitimi için gerçekleştirdikleri uygulamaları ve vatandaşlık eğitimi konusundaki eğitim gereksinimlerini belirlemektir. Araştırmada tarama modeli kapsamında yöntem çeşitlemesinden yararlanılmış, yöntemler arası çeşitleme türünden olan ardışık desenlerden ardışık keşfedici desen kullanılmıştır. Bu desene göre önce nitel veriler daha sonra nicel veriler toplanmıştır. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu ile anket kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; öğretmenler sosyal bilgiler dersinin vatandaşlık eğitiminde önemli bir rolü olduğunu, öğrencilerin vatandaşlıkla ilgili kazanımlarını en çok gözlem, yazılı yoklama sınavları, testler ve ürün dosyası ile değerlendirdiklerini belirtmişlerdir. Ailenin sosyo-ekonomik durumunun etkisinin ve toplumdaki yanlış inanışların Sosyal bilgiler dersini olumsuz etkilediğini var olan sorunlar arasındadır.

Gülfidangil (2007) ; araştırmanın amacı, sosyal bilgiler dersinde sorun çözme yöntemi ile öğrenmenin öğrencilerin akademik başarılarını ve derse karşı tutumlarını ne ölçüde etkilediğini inceleyerek elde edilen veriler doğrultusunda öğrencilerin sorun çözme yöntemi ile öğrenmelerini geliştirici öneriler sunmaktır. Araştırmada öğrenme materyalleri, başarı testleri ve tutum ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde sorun çözme yöntemi ile öğrenmeye karşı tutumlarının olumlu yönde geliştiği görülmektedir.

Bilgili (2006); araştırmanın amacı, Türkiye' de ilköğretim okullarında davranışçı ve yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarını öğretmen ve öğrenci görüşleri çerçevesinde karşılaştırarak, ortaya çıkan görüşler ışığında sosyal bilgiler öğretim uygulamalarının daha etkili hale getirilmesi konusunda çözüm önerileri sunmaktadır. Araştırma, 4. ve 5. sınıf öğretmenleri ile bu sınıflarda okuyan öğrencilerin görüşlerinin incelenmesine yönelik anket modeline uygun, betimsel bir araştırmadır. Ayrıca bu uygulamalara ilişkin öğrenci görüşleri, öğrencilerin sosyal bilgiler dersini sevme, öğrencilerin sosyal bilgiler dersi karne notları ve öğrencilerin başarı durumlarına göre

karşılaştırılmıştır. Öğretmen görüşleri ise kendi içinde öğretmenlerin mezuniyet alanlarına ve kıdemlerine göre karşılaştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrenci görüşleri bakımından yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarının motivasyon, içerik, eğitim durumu ve değerlendirme boyutlarında davranışçı sosyal bilgiler öğretimi uygulamalarından; öğretmen görüşleri bakımından yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarının değerlendirme boyutu dışında davranışçı sosyal bilgiler öğretimi uygulamalarından daha etkili olduğu görülmüştür.

Çulha (2006); araştırmanın amacı, tarihsel mekânlarda keşfederek öğrenme yoluyla sosyal bilgiler derslerinde öğrencilerin, nasıl bir süreç yaşadıklarını, neler hissettiklerini, bilgiyi nasıl işlediklerini ortaya koyacak görüşlerini belirlemektir. Araştırmada veri toplama teknikleri olarak yapılandırılmış ve yapılandırılmamış gözlem, araştırmacının yansıtıcı günlüğü, öğrenci ürünleri ve okulun dokümanları kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki akademik başarıları ne olursa olsun, tarihsel mekân ve müzedeki etkinliklere istekli olarak katıldıkları gözlenmiştir.

Özcan (2002); ilköğretim sosyal bilgiler ders programı genel amaçların öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesinin amaçlandığı çalışmada, örneklem Kilis ilinde görev yapan 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinden oluşmuştur. Verileri toplamak amacıyla, programın genel amaçları, öğrenmenin üç boyutu olan bilgi, değer-tutum ve beceri kategorilerinde, davranış şeklinde ifadelendirilerek anket maddeleri oluşturulmuştur. Verinin çözümlenmesinde SPSS paket programı kullanılarak şu sonuca ulaşılmıştır: Örneklemde yer alan öğretmenler, ilköğretim sosyal bilgiler programının genel amaçlarının gerçekleşme durumlarının, öğrenmenin üç boyutunda da birbirinden farklı oranlarda gerçekleştiğini, ancak; hedeflerin üç boyutta gerçekleşme durumlarını yeterli bulmadıklarını ve daha fazla gerçekleştirilmesini istediklerini belirtmişlerdir.

Aybek (2000); ilköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretiminin sosyal ve diğer bilimlerle ilişkisinin değerlendirilmesinin amaçlandığı araştırma, tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma evreni, tesadüfü küme örnekleme yöntemiyle seçilen 25 ilköğretim okulundaki toplam 106 öğretmenden oluşmaktadır. Bu çalışma için gerekli veriler; anket ve görüşme teknikleriyle

toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde frekans, yüzde Kay-kare tekniği kullanılmıştır. Sonuç olarak, sosyal bilgiler dersindeki kavramları "Genellikle" diğer sosyal bilimler dallarıyla ilişkilendirebildikleri ve öğretmenlerin, sosyal bilgiler dersini Türkçe dersiyle her zaman, Matematik, Fen Bilgisi ve Resim dersleriyle ara sıra ilişkilendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Yanpar-Şahin (1994); bu çalışmanın amacı, ilkokul sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin akademik benlik kavramı, ders içi öğrenme ve ders dışı çalışma yolları ile başarıları arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemektir. Araştırmanın sonunda akademik benlik kavramıyla başarı ilişkisi üst sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda yüksek, ders içi öğrenme stratejileriyle başarı ilişkisi düşük çıkmıştır. Üst sosyo-ekonomik düzeydeki okulardaki öğrenciler, alt sosyo-ekonomik düzeydeki okullardaki öğrencilerden daha başarılı bulunmuştur.

2.9.3. İlgili Araştırmaların Değerlendirilmesi

Eleştirel düşünme ile ilgili araştırmalar 1970'lerde başlamıştır. Ülkemizde eğitim programımızın değişmesiyle, bilgi bütünleşmesinin ve yeni bilgi üretmenin önem kazanmasıyla eleştirel düşünme önem kazanmıştır. Yurt dışında eleştirel düşünme ile ilgili birçok alanda (Sosyal bilgiler, Coğrafya; Matematik; Beden Eğitimi vb.) deneysel ve betimsel modellerde yapılan çeşitli araştırmalar bulunmaktadır.

Yurt dışında sosyal bilgiler dersinde eleştirel düşünme üzerinde deneysel çalışmalar 1986'da başlamıştır. Türkiye'de ise, eleştirel düşünme ile ilgili çalışmalar 1989 yılında başlanılmış; ancak son iki yıldır bu konudaki çalışmalar yoğunlaşmıştır.

Yapılan literatür taramasında önemli bir misyon taşıyan sosyal bilgiler dersinin eleştirel düşünme becerilerine dayalı öğretimi ile ilgili deneysel bir çalışmaya rastlanmamıştır. Deneysel çalışmalar, Türkçe, Fen Bilgisi, İngilizce, Mikro Öğretim ile ilgili ve Eleştirel Düşünmeyi Beceri temelli öğreten çalışmalar yapılmıştır. Betimsel çalışmalar ise; Sosyal Bilimler, Kitap İnceleme gibi alanlar ve eleştirel düşünme gücünü ortaya koyan araştırmalar şeklinde yapılmıştır.

Kısaca, sosyal bilgilerle ilgili betimsel çalışmanın olması, eleştirel düşünmenin, Sosyal bilgiler dersinde öğretilme gerekliliği, farklı araştırmalar sayesinde, sosyal bilgiler dersinde eleştirel düşünme öğretiminde yurt dışında ilerleme kaydedilmesi vb. nedenlerle bu çalışma yapılmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, araştırmanın evreni ve örneklemi, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi ile istatistiksel yöntemler hakkında bilgi verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

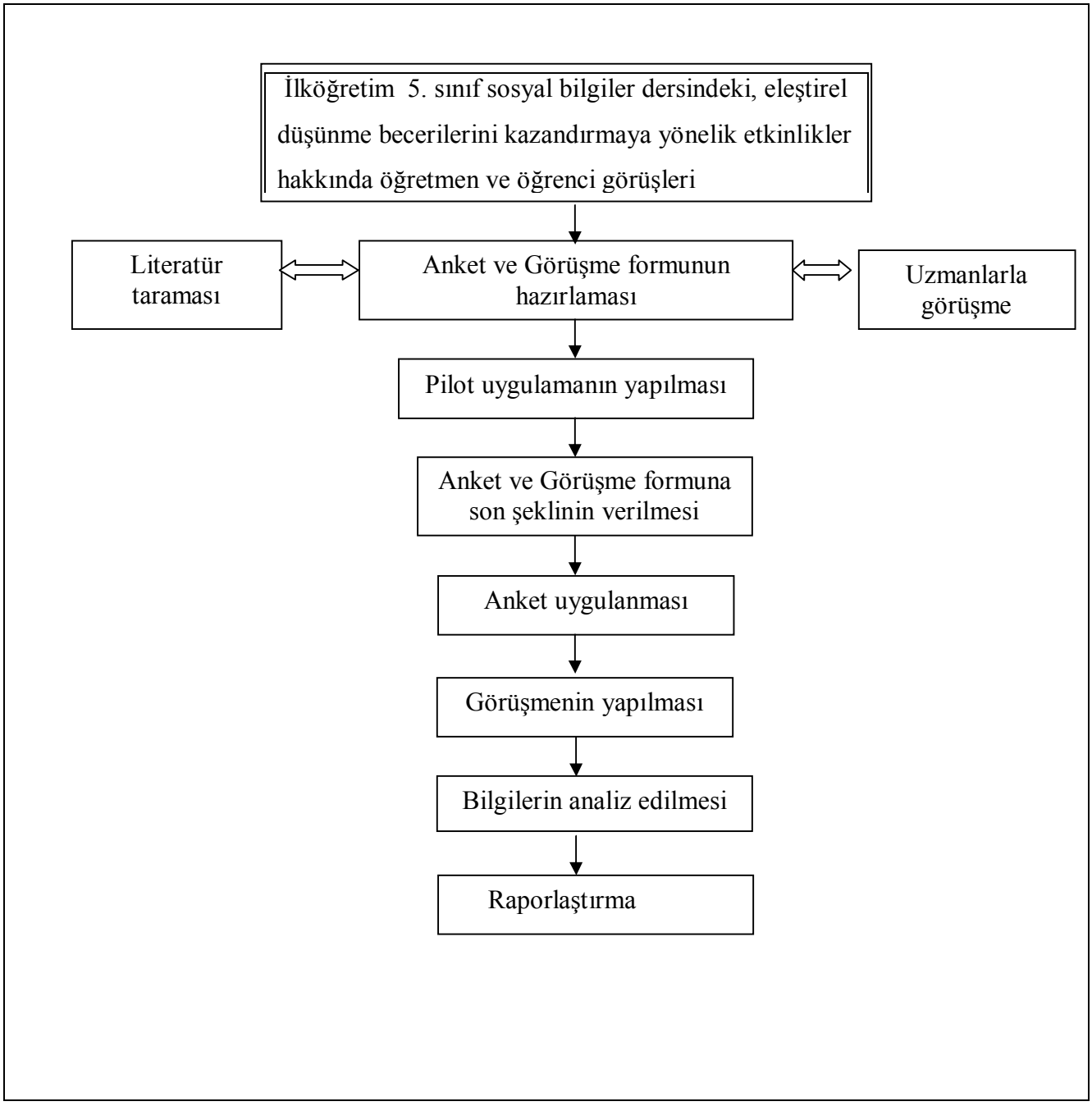
Bu araştırma, 2006-2007 eğitim-öğretim yılında ilköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler öğretiminde, öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için ne tür etkinlikler yaptıklarını ve bu konuda karşılaştıkları sorunların neler olduğunu saptamak amacıyla, tarama modelinde tasarlanmıştır. Bu modelin seçilmesinin nedeni tarama modelinin var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlamasıdır. Tarama modelinde araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Olayları, bireyleri ya da nesneleri herhangi bir şekilde değiştirme ya da etkileme çabası gösterilmez. Önemli olan durumu uygun bir şekilde gözleyip betimlemektir (Karasar, 2004).

Tarama modelinin amacı; herhangi bir fenomen hakkında bu fenomeni tanımlayan somut ve delillere dayanan bilgiler toplamak, sorunları belirlemek, var olan koşulları belirlemek, karşılaştırmalar ve değerlendirmeler yapmak, başkalarının aynı konuda, sorunda veya durumda ne yaptıklarını incelemek, belli bir grubun sevilerini, tercihlerini, sevmediklerini tespit etmektir (Erdoğan, 2003).

Öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için ne tür etkinlikler uyguladıklarını ve karşılaştıkları sorunların neler olduğunu ortaya çıkarmak için, anket ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Öğretmen görüşleri beşli likert tipli anket ile toplanmıştır, anketle toplanan verileri desteklemek, öğretmenlerin verdiği bilgileri doğrulamak amacıyla öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Görüşme sırasında veri kaybını önlemek amacıyla, öğretmenlerden izin alarak konuşmalar ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir. Anket ve görüşme öğretmenlerle birebir görüşülerek araştırmacı tarafından kaydedilmiştir.

Anket ve yarı yapılandırılmış görüşme formu literatür taraması yapılarak ve uzman görüşlerine başvurarak hazırlandıktan sonra pilot uygulaması yapılmıştır ve gerekli değişiklikler yapılarak anket yeniden yapılandırılmıştır. Anket uygulandıktan sonra görüşme yapılmıştır ve elde edilen bilgiler analiz edilerek raporlaştırılmıştır.

Şekil 3. 1' de de araştırmanın deseni açıklanmıştır.



Şekil 3. 1. Araştırmanın deseni

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini; 2006-2007 eğitim öğretim yılında Adana'nın Seyhan ve Yüreğir ilçelerindeki ilköğretim okullarında görev yapan beşinci sınıf öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini 50 ilköğretim okulundaki 210 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemi, randomlu küme örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklemesi kullanılarak oluşturulmuştur. Yüreğir ve Seyhan ilçeleri merkezindeki ve bağlı beldelerdeki okullar alt evrelere ayrılmıştır daha sonra bu iki ayrı gruptaki okullara numara verilerek sıralama yapıldıktan sonra kura yöntemiyle, yansız olarak, eşitlik ve bağımsızlık ilkelerine bağlı kalarak ilçe merkezlerindeki okullardan 20, beldelerdeki okullardan 30 olmak üzere 50 okul belirlenmiştir. Belirlenen okullardaki beşinci sınıflardan random yoluyla her okuldan beşinci sınıf öğretmenleri seçilerek, toplam 210 öğretmenle anket yapılmıştır. Anket sonuçlarından elde edilen verilere dayanarak 20 kişiyle görüşme yapılmıştır.

Araştırmanın örneklemine ilişkin veriler aşağıda açıklanmıştır. İlk olarak örneklemi oluşturan okullar ve bu okullardan seçilen öğretmenler Tablo 3.1'de sunulmuştur.

Tablo 3.1. Örneklemi Oluşturan Okullar ve Seçilen Öğretmenler

Okulların Adları	f	Okulların Adları	f
İstiklal İlköğretim Okulu	2	Mehmet Akif Ersoy İ. O.	4
Zeki-Nuriye Has İlköğretim O.	3	Mustafa Kemal Atatürk İ. O.	2
Ziya Gökalp İlköğretim Okulu	2	Ramazanoğlu İlköğretim Okulu	3
Mithat Paşa İlköğretim Okulu	4	Sıtkı Kulak İlköğretim Okulu	4
23 Nisan İlköğretim Okulu	3	Emine Sapmaz İlköğretim O.	2
İnkılap İlköğretim Okulu	2	Kiremithane İlköğretim Okulu	2
Dumlupınar İlköğretim Okulu	3	Dervişler İlköğretim Okulu	5
80. Yıl İlköğretim Okulu	2	Makimsan İlköğretim Okulu	2
Bedrettin Demirel İlköğretim O.	5	Turhan Cemal Beriker İ. O.	3
İsmail Sefa Özler İlköğretim O.	4	Şehit Ali Gaffar Okkan İ. O.	4
Tahsilli İlköğretim Okulu	3	Seniha Çobanoğlu İlköğretim O.	5
Ethem Kuzucu İlköğretim Okulu	2	Mehmet Ali Yılmaz İ. O.	4
Doğankent H. Cananoğlu İ.O.	2	Mutlu İlköğretim Okulu	2

Tablo 3.1. Devamı

Okulların Adları	f	Okulların Adları	f
Mehmet Adil İkiz İ. O.	4	Efendi Halil İlköğretim Okulu	2
Leman Sayıt İlköğretim Okulu	2	Erdoğan Şahinoğlu İ. O.	2
29 Ekim İlköğretim Okulu	2	Arif Nihat Asya İlköğretim O.	2
İstiklal İlköğretim Okulu	2	Yavuzlar İlköğretim Okulu	2
Gazeteci Adem Yavuz İ. O.	3	Mimar Sinan İlköğretim Okulu	2
Sabancı İlköğretim Okulu	2	Albay İbrahim İlköğretim Okulu	2
Alpaslan İlköğretim Okulu	2	Yeşil Yuva İlköğretim Okulu	3
Mithat Topal İlköğretim Okulu	2	Karacaoğlan İlköğretim Okulu	5
İMKB İlköğretim Okulu	2	Oğuzhan İlköğretim Okulu	3
Yenişehir İlköğretim Okulu	2	Ertuğrul Gazi İlköğretim Okulu	3
2000 Evler İlköğretim Okulu	3	Kazım Karabekir İlköğretim O.	2
Gazipaşa İlköğretim Okulu	2	Ticaret Borsası İlköğretim O.	4
Kurttepe İMKB İlköğretim Okulu	2	Ömer Refika Halıcılaroğlu İ. O.	4
M. Selahattin Çolak İlköğretim O.	2	Şehit Avukat Mehmet Özel İ. O.	3
Seyhan İlköğretim Okulu	2	Fevziye Çelik İlköğretim Okulu	3
Fazilet Kibritoğlu İlköğretim O.	2	Akşemsettin İlköğretim Okulu	2
Bekir Hanife Akata İlköğretim O.	2	Yunus Emre İlköğretim Okulu	2
Hoca Ahmet Yesevi İ.O.	2	Sarıçam İlköğretim Okulu	3
Dosteller İlköğretim Okulu	2	Mareşal Çakmak İlköğretim O.	2
Emine Türkan İkiz İlköğretim O.	2	Koza İlköğretim Okulu	3
Ulubatlı Hasan İlköğretim Okulu	3	Havutlu İlköğretim Okulu	3
Töbank İlköğretim Okulu	2	Havutlu Bedii Topçu İ.O.	3
Şehit Öğrt. Sait Korkmaz İ.O.	2	Karşıyaka İlköğretim Okulu	4
Solaklı İlköğretim Okulu	2	İncirlik İlköğretim Okulu	2
Solaklı Atatürk İlköğretim Okulu	2	İmadettin Levent İ.O.	2
Doğankent Celil Çavuşoğlu İ.O.	2	Güney Sanayi Çalışanları İ.O.	2
Doğankent Kemal Uludağ İ.O.	2		
TOPLAM			210

Örneklemi oluşturan öğretmenlerin mezun oldukları okul türlerine göre dağılımı Tablo 3.2'de gösterilmektedir.

Tablo 3.2. Örneklemin Mezun Oldukları Okul Türlerine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

Okul Türü	**f**	**%**
İlköğretmen Okulu	4	1,9
Eğitim Enstitüsü	29	13,8
Eğitim Yüksekokulu	23	11,0
Eğitim Fakültesi	73	34,8
Fen-Edebiyat Fakültesi	27	12,9
Lisans Tamamlama	13	6,2
Diğer	41	19,5
Toplam	210	100

Tablo 3.2' de örneklemin mezun oldukları okul türlerine göre frekans ve yüzde dağılımları görülmektedir. Tablo 3.2' ye göre İlköğretmen Okulu'ndan mezun öğretmenler örneklemin % 1,9 (4 kişi)' unu, Eğitim Enstitüsü'nden mezun öğretmenler örneklemin %13,8 (29 kişi)'ini, Eğitim Yüksekokulu'ndan mezun öğretmenler örneklemin %11,0 (23 kişi)'ını, Eğitim Fakültesi'nden mezun öğretmenler örneklemin %34,8 (73 kişi)'ini, Fen-Edebiyat Fakültesi'nden mezun öğretmenler örneklemin %12,9 (27 kişi)'unu, Lisans Tamamlayarak mezun öğretmenler örneklemin %6,2 (13 kişi)' sini, diğer bölümlerden mezun olan öğretmenler ise örneklemin %19,5 (41 kişi)'ini oluşturmaktadır. Tablodan anlaşılacağı gibi örneklemin çoğunluğunu yani %34,8 (73 kişi)' ini Eğitim Fakültesi'nden mezun öğretmenler oluşturmaktadır.

Örneklemi oluşturan öğretmenlerin mesleki kıdem değişimine göre dağılımı Tablo 3.3' te gösterilmektedir.

Tablo 3.3. Örneklemin Mesleki Kıdem'e Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

Kıdem	**f**	**%**
0-4 yıl	7	3,3
5-9 yıl	33	15,7
10-14 yıl	90	42,9
15-19 yıl	46	21,9
20 yıl ve üzeri	34	16,2
Toplam	210	100

Tablo 3.3'te görüldüğü gibi öğretmenlerin % 3,3' ü 0-4 yıl; %15,7'sinin 5-9 yıl; %42,9'unun 10-14 yıl; % 21,9'unun 15-19 yıl; %16,2'si 20 yıl ve üzerinde mesleki kıdeme sahiptir.

Örneklemi oluşturan öğretmenlerin görev yaptıkları okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre dağılımı Tablo 3.4' te gösterilmektedir.

Tablo 3.4. Örnekleme Katılan Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulun Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

Sosyo-Ekonomik Düzey	**f**	**%**
Alt Sosyo-Ekonomik Düzey	122	58,1
Orta Sosyo-Ekonomik Düzey	87	41,4
Üst Sosyo-Ekonomik Düzey	1	,5
Toplam	210	100

Tablo 3.4'te görüldüğü gibi öğretmenlerin görev yaptıkları okulların sosyo-ekonomik düzeyleri sunulmuştur. Alt sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda çalışan öğretmenlerin %58,1(122 kişi)'i; orta sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda çalışan öğretmenlerin %41,4 (87)'ü; üst sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda çalışan öğretmenlerin %5 (1 kişi)'i oluşturdukları görülmektedir.

Görüldüğü gibi örneklemi oluşturan öğretmenlerin, görev yaptıkları okulların genellikle alt sosyo-ekonomik düzeye sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Örneklemi oluşturan öğretmenlerin sınıf mevcutlarına göre dağılımı Tablo 3.5'te gösterilmektedir.

Tablo 3.5. Örnekleme Katılan Öğretmenlerin Sınıf Mevcutlarına Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

Sınıf Mevcudu	**f**	**%**
16-26	58	27,6
27-37	90	42,9
38-48	53	25,2
49-59	6	2,9
60-70	3	1,4
Toplam	210	100

Tablo 3.5'te görüldüğü gibi sınıf mevcutlarının %27,6 (58 kişi) 16-26 kişilik; %42,9 (90 kişi) 27-37 kişilik; % 25,2 (53 kişi) 38-48 kişilik; %2,9(6kişi) 49-59 kişilik; % 1,4(3 kişi) 60-70 kişilik sınıflar olduğu görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama araçları olarak anket ve yarı yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır. Aşağıda araştırmanın veri toplama araçları ayrıntılı olarak tanıtılmıştır.

3.3.1. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Eleştirel Düşünme Becerilerini Geliştirmede Kullanılan Etkinlikleri ve Karşılaşılan Sorunları Belirlemeye Yönelik Anket Formu

Bu araştırma çerçevesinde örneklemi oluşturan öğretmenlerin, eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için ne tür etkinlikler uyguladıklarını ve karşılaştıkları sorunların neler olduğunu ortaya çıkarmak için, araştırmacı tarafından hazırlanmış olan anket formu kullanılmıştır. Bu anketin hazırlanması için önce literatür taraması yapılmıştır ve üniversitede görev yapan eğitim bilimleri, sınıf öğretmenliği, sosyal bilgiler öğretmenliği ana bilim dallarındaki öğretim elemanlarından görüşler alınmıştır ve bu görüşler doğrultusunda anket şekillendirilmiştir. Bu işlemlerden sonra 20 öğretmenle ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulama sonunda ölçekler amaca uygunluk,

soruların anlaşırlığı ile ilgili olarak öğretmen ve alanın uzmanı öğretim üyelerinin görüşleri doğrultusunda düzenlenmiştir.

Anket iki bölümden oluşmuştur. Birinci bölümde; öğretmenlerin kişisel bilgilerine yönelik ifadeler yer almaktadır. İkinci bölümde 73 maddeden oluşan anket soruları yer almaktadır. İkinci bölüm kendi içerisinde dört bölüme ayrılmıştır. Birinci bölümde; soysal bilgiler öğretiminde eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede kullanılan etkinliklere ilişkin maddelere yer verilmiştir. İkinci bölümde; sosyal bilgiler dersinde eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede kullanılan etkinliklerin uygulandığı ortama yani sınıf iklimine ilişkin maddelere yer verilmiştir. Üçüncü bölümde; soysal bilgiler programında yer alan eleştirel düşünme becerilerinin değerlendirilmesine yönelik maddelere yer verilmiştir. Dördüncü ve son bölümde ise sosyal bilgiler öğretiminde eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede karşılaşılan sorunlara ilişkin maddelere yer verilmiştir. Bu ölçekte kişinin kendisi hakkında görüş belirtmesi amaçlandığı için ölçme aracı Likert Tipi Ölçek olarak hazırlanmış ve derecelendirilmesi;

Hiç Katılmıyorum **Tamamen Katılıyorum**

1 2 3 4 5



şeklinde düzenlenmiştir. Anketin sosyal bilgiler dersinde eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede kullanılan etkinliklerin uygulandığı ortama yani sınıf iklimine ve sosyal bilgiler öğretiminde eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede kullanılan etkinliklere ilişkin derecelendirme (1) "Hiçbir Zaman" dan (en olumsuz), (5) "Her Zaman" a (en olumlu) doğrudur. Sosyal bilgiler öğretiminde eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede karşılaşılan sorunlara ve Sosyal bilgiler programında yer alan eleştirel düşünme becerilerinin değerlendirilmesine ilişkin derecelendirme (1) "Hiç Katılmıyorum" dan (en olumsuz), (5) "Tamamen Katılıyorum" a (en olumlu) doğrudur. Bu şekilde düzenlenmesinin nedeni, ölçeği cevaplandıranları sınırlamamak, hangi maddenin kendisine uygun olacağına, bir başka deyişle kendilerini nereye koyacaklarına daha rahat karar verebilecekleri düşüncesidir. Bu sonuç uzman görüşleriyle desteklenmiştir. Bu tür derecelendirme kısaca şöyle açıklanabilir: Örneğin "4" işaretleyen biri bu görüşe "kısmen katılmakta", "3" işaretleyen biri ise "kararsız" fakat

katılma eğilimindedir ve katılma yönünde ikna edilebilir anlamındadır (Semerci, 2000, 32).

3.3.1.1. Anket Üzerinde Yapılan Faktör ve Güvenirlik Analizi Sonuçları

Anket Adana ili merkez ilçelerindeki (Seyhan ve Yüreğir) ilköğretim beşinci sınıf öğretmenlerine uygulanmıştır. Toplam 210 öğretmene ulaşılmış, gerekli görüşmeler yapılmış ve anket uygulanmıştır.

Veriler bilgisayar ortamına aktarıldıktan sonra geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Ölçme araçlarının güvenirliğini test etmek için farklı teknikler geliştirilmiştir. En çok kullanılanları aynı ölçme aracının iki farklı zamanda uygulanması, ölçme aracının eş formlarının kullanılması ve bir testin iki eş yarıya bölünmesidir (Balcı, 2004, 101). Ölçme araçlarının güvenirlik hesaplamasında Sperman Brown korelasyon katsayısı, Kuder Richardson formülü ve diğerlerine göre daha fazla tercih edilen Cronbach Alpha katsayısından yararlanılmaktadır (Beydoğan, 1998, 75). Bu araştırmanın, veri toplama aracı derecelendirmeli (likert tipli) olduğu için güvenirlik testinde de Cronbach Alpha katsayısı kullanılmıştır. Cronbach Alpha değerlerinin .70' den büyük olması, aracın güvenirliği için uzmanlar tarafından yeterli kabul edilmektedir. Araştırmada elde edilen veriler SPSS programında analiz edilerek güvenirlik testi yapılmıştır.

Geçerlilik ise ölçme aracının, amaca uygun olarak ölçmek istenen özelliği ölçebilmesidir. Ölçme aracını üç önemli özelliği vardır. İçerik (kapsam), soruların ölçülecek bütün özelliklerini kapsaması, açık, anlaşılır bir şekilde ifade edilmelidir. Yapı, ölçme aracının ölçmek istediği özellikleri ölçme yaparken önceki yapıyı ne kadar yansıttığına bakılır (Doğanay, 2005). Bunun için önce faktör analizi yapılmıştır ve birbirine yakın maddeler gruplanarak analiz edilmiştir. İçerik geçerliliği için kaynak taramanın yanı sıra, alanın uzman öğretim üyeleri, Türkçe ve Sınıf Öğretmenlerinin görüşlerine başvurulmuştur.

Daha öncede belirtildiği gibi anket dört ana bölümden oluşmaktadır. Her bölüm için ayrı ayrı faktör analizi yapılmıştır. Anketin birinci bölümü sosyal bilgiler dersinde eleştirel düşünme ile ilgili yapılan etkinliklerdir. Bu bölüm için yapılan faktör analizi

sonucunda dört faktörlü yapı oluşmuştur. Yapılan faktör ve güvenirlik analizlerinden elde edilen faktörler, faktör yükleri, faktörlerin açıkladıkları varyans yüzdeleri ve madde-toplam puan korelâsyonları (r) ile Cronbach Alfa değerleri aşağıda verilmiştir.Bu alt boyutların faktörler, faktör yükleri, faktörlerin açıkladıkları varyans yüzdeleri ve madde-toplam puan korelâsyon (r) değerleri Tablo 3.6'da verilmiştir.

Tablo 3.6. Anketteki Etkinlikler Bölümüne Ait Faktörler, Faktör Yükleri, Faktörlerin Açıkladıkları Varyans Yüzdeleri Ve Madde-Toplam Puan Korelâsyon (r) Değerleri

Faktörler / Madde No	Aktif Katılım Yoluyla Öğrenme Faktör Yükü	İlişki Kurma Etkinlikleri Faktör Yükü	Öğretmenin Sunumuna Dayalı Öğrenme Faktör Yükü	Öğretmeni Model Alarak Öğrenme Faktör Yükü	**r**
E36	.77				.77**
E35	.74				.73**
E31	.69				.74**
E32	.69				.73**
E34	.69				.68**
E39	.64				.72**
E30	.63				.63**
E33	.57				.63**
E19	.56				.63**
E29	.55				.63**
E15		.72			.74**
E11		.71			.76**
E14		.71			.71**
E13		.71			.70**
E16		.66			.68**
E10		.57			.72**
E12		.55			.72**
E32			.71		.64**
E29			.69		.65**
E22			.63		.59**
E25			.53		.61**
E26			.53		.63**
E5				.70	.78**
E3				.69	.65**
E4				.60	.77**
Özdeğeri	6.95	2.20	1.89	1.40	**Toplam**
Açıklanan Varyans Yüzdesi	19,41	19.42	8,15	7,83	49.82
Cronbach Alpha	.87	.84	.59	.58	

*r: Madde- toplam korelasyonu **p<.01

Tablo 3.6'da görüldüğü gibi sosyal bilgiler öğretiminde kullanılan etkinlikler bölümünün, Aktif Katılım Yoluyla Öğrenme boyutunun faktör yükleri .55 ile .77 arasında değişmektedir. Bu boyutun özdeğeri 6.955 ve açıklanan varyansı % 19,415 olarak bulunmuştur. Cronbach Alpha Etkinlikler bölümünün Aktif Katılım Yoluyla Öğrenme alt boyutunda .87 olarak bulunmuştur.

İlişki Kurma (Farklı Perspektif yada Kaynakları İlişkilendirerek Öğrenme) alt boyutunda faktör yükleri .55 ile . 72 arasında değişmektedir. Bu boyutun özdeğeri 2.20 ve açıklanan varyansı 19,42 olarak bulunmuştur. Cronbach Alpha ise .84 olarak bulunmuştur.

Öğretmenin Sunumuna Dayalı Öğrenme alt boyutunda faktör yükleri .53 ile . 71 arasında değişmektedir. Bu boyutun özdeğeri 1.89 ve açıklanan varyansı % 8.15 olarak bulunmuştur. Cronbach Alpha ise .59 olarak bulunmuştur.

Öğretmeni Model Alarak Öğrenme alt boyutunda faktör yükleri .60 ile .70 arasında değişmektedir. Bu boyutun özdeğeri 1.40 ve açıklanan varyansı 7,83 olarak bulunmuştur. Cronbach Alpha ise .58 olarak bulunmuştur.

Etkinlikler bölümünün aritmetik ortalamaları 3.72-4.2; standart sapmaları .68-3.56 arasında değişmektedir.

Alt ölçeklere ilişkin korelasyon matrisi sonuçları ise Tablo 3.7' de gösterilmiştir.

Tablo 3.7. Anketteki Etkinlikler Bölümüne Ait Faktörler Arası Korelasyon Matrisi

Faktörler	**1**	**2**	**3**	**4**
Aktif Katılım Yoluyla Öğrenme (1)	_			
İlişki Kurma (2)	.52**	_		
Öğretmenin Sunumuna Dayalı Öğrenme (3)	.17*	.17*	_	
Öğretmeni Model Alarak Öğrenme (4)	.32**	.40**	.12	_

* p< 0.05 ** p< 0.01

Tablo 3.7'de görüldüğü gibi Etkinlikler bölümünde yer alan alt ölçeklerin Öğretmeni Model Alarak Öğrenme ile Öğretmenin Sunumuna Dayalı Öğrenme alt ölçekleri hariç tamamı birbiriyle ve toplam puanla anlamlı ilişkiler ($p<0.01$, $p<0.05$) göstermektedir.

Aktif Katılım Yoluyla Öğrenme boyutu diğer alt boyutlarla sırasıyla .52, .17, .32; İlişki Kurma (Farklı Perspektif yada Kaynakları İlişkilendirerek Öğrenme) alt boyutu diğer alt boyutlarla sırasıyla .52, .17, .40; Öğretmenin Sunumuna Dayalı Öğrenme alt boyutu diğer alt boyutlarla sırasıyla .17, .17 , .40 ; Öğretmeni Model Alarak Öğrenme alt boyutu diğer alt boyutlarla sırasıyla .32, .40, .12 değerinde pozitif yönde ilişki göstermiştir.

Anketin ikinci bölümü sosyal bilgiler dersinde eleştirel düşünme ile ilgili yapılan etkinliklerin uygulandığı sınıf iklimidir. Bu kısımda, sosyal bilgiler dersinde eleştirel düşünme ile ilgili yapılan etkinliklerin uygulandığı sınıf iklimi yapılan faktör analizi sonucunda iki alt boyut çerçevesinde değerlendirilmiştir. Bu alt boyutların faktör yükleri, faktörlerin açıkladıkları varyans yüzdeleri ve madde-toplam puan korelâsyon (r) değerleri Tablo 3.8'de verilmiştir.

Tablo 3.8. Anketteki Sınıf İklimi Bölümüne Ait Faktörler, Faktör Yükleri, Faktörlerin Açıkladıkları Varyans Yüzdeleri Ve Madde-Toplam Puan Korelâsyon (r) Değerleri

Faktörler / Madde No	Sınıf Ortamında Öğretmenin Rolü Faktör Yükü	Sınıf Ortamında Psikolojik Güvenlik Faktör Yükü	**r**
S11	.70		.61**
S13	.59		.59**
S9	.58		.52**
S10	.52		.42**
S8	.50		.58**
S12	.43		.56**
S6	.36		.41**
S4		.90	.87**
S3		.88	.86**
S2		.57	.68**
Özdeğeri	2.47	1.61	**Toplam**
Açıklanan Varyans	20.75	20.13	40.89
Cronbach A	.53	.72	

** p< 0.01

Tablo 3.8' de görüldüğü gibi sosyal bilgiler dersinde eleştirel düşünme ile ilgili yapılan etkinliklerin uygulandığı sınıf iklimi bölümünün Sınıf Ortamında Öğretmenin Rolü boyutundaki maddelerin faktör yükleri .36 ile .70 arasında değişmektedir. Bu boyutun özdeğeri 2.47 ve açıklanan varyansı oranı % 20.75 olarak bulunmuştur. Cronbach Alpha Sınıf Ortamında Öğretmenin Rolü alt boyutunda .53 olarak bulunmuştur.

Sınıf Ortamında Psikolojik Güvenlik boyutundaki maddelerin faktör yükleri .57 ile .90 arasında değişmektedir. Bu boyutun özdeğeri 1.61 ve açıklanan varyansı 20.13 olarak bulunmuştur. Cronbach Alpha Sınıf Ortamında Psikolojik Güvenlik alt boyutunda .72 olarak bulunmuştur.

Sınıf İklimi bölümünün aritmetik ortalamaları 4.54-4.06; standart sapmaları .52-1.23 arasında değişmektedir. Alt ölçeklere ilişkin korelasyon matrisi sonuçları ise Tablo 3.9' da gösterilmiştir.

Tablo 3.9. Anketteki Sınıf İklimi Bölümüne Ait Faktörler Arası Korelasyon Matrisi

Faktörler	**1**	**2**
Öğretmenin Rolü (1)		
Psikolojik Güvenlik(2)	.23**	

** $p<0.01$

Sınıf iklimi bölümünün sınıf ortamında öğretmenin rolü ile sınıf ortamında psikolojik güvenliğe ilişkin pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur.

Anketin üçüncü bölümü sosyal bilgiler dersinde eleştirel düşünme ile ilgili yapılan etkinliklerin değerlendirilmesine ilişkindir. Bu kısımda, yapılan faktör analizi sonucunda sosyal bilgiler dersinde eleştirel düşünme ile ilgili yapılan etkinliklerin değerlendirilmesi tek boyut çerçevesinde ele alınmıştır. Bu boyuttaki maddelerin, faktör yükleri, faktörlerin açıkladıkları varyans yüzdeleri ve madde-toplam puan korelâsyon (r) değerleri Tablo 3.10'da verilmiştir.

Tablo 3.10. Anketteki Değerlendirme Bölümüne Ait Faktörler, Faktör Yükleri, Faktörlerin Açıkladıkları Varyans Yüzdeleri Ve Madde-Toplam Puan Korelâsyon (r) Değerleri

Faktörler / Madde No	Değerlendirme Faktör Yükü	**r**
D10	.78	.77**
D11	.77	.77**
D9	.76	.75**
D6	.75	.75**
D4	.73	.73**
D3	.73	.72**
D5	.72	.72**
D8	.71	.72**
D1	.70	.70**
D2	.68	.68**
D7	.63	.65**
Özdeğeri	5.77	**Toplam**
Açıklanan Varyans Oranı	52.53	52.53
Cronbach Alpha	.90	

** $p<0.01$

Tablo 3.10 incelendiğinde sosyal bilgiler dersinde eleştirel düşünme ile ilgili yapılan etkinliklerin değerlendirme boyutunun faktör yükleri .63 ile .78 arasında değişmektiği görülmektedir. Bu boyutun özdeğeri 5.77 ve açıklanan varyans oranı % 52.53 olarak bulunmuştur. Cronbach Alpha değeri ise .90 olarak bulunmuştur.

Değerlendirme bölümünün aritmetik ortalaması 2.40-3.42; standart sapması 1.162-.95 arasında değiştiği görülmektedir.

Anket dördüncü bölümü sosyal bilgiler dersinde eleştirel düşünme ile ilgili yapılan etkinliklerin hazırlanmasında-uygulanmasında karşılaşılan sorunlardır. Bu

kısımda, sosyal bilgiler dersinde eleştirel düşünme ile ilgili yapılan etkinliklerin hazırlanmasında-uygulanmasında karşılaşılan sorunlar yapılan faktör analizi sonucunda iki alt boyut çerçevesinde değerlendirilmiştir. Bu alt boyutlarında yer alan maddelerin, faktör yükleri, faktörlerin açıkladıkları varyans yüzdeleri ve madde-toplam puan korelâsyon (r) değerleri Tablo 3.11'de verilmiştir.

Tablo 3.11. Anketteki Karşılaşılan Sorunlar Bölümüne Ait Faktörler, Faktör Yükleri, Faktörlerin Açıkladıkları Varyans Yüzdeleri Ve Madde-Toplam Puan Korelâsyon (r) Değerleri

Faktörler / Madde No	Sınıf Ortamıyla İlgili Yaşanan Sorunlar Faktör Yükü	Etkinliğin İçeriği Faktör Yükü	**R**
K7	.76		.73**
K6	.76		.75**
K8	.65		.74**
K1	.64		.60**
K9	.63		.70**
K10	.54		.65**
K4		.93	.93**
K5		.85	.86**
K3		.74	.82**
Özdeğeri	3.86	1.41	**Toplam**
Açıklanan Varyans	31.06	27.60	58.67
Cronbach Alpha	.78	.83	

** p<0.01

Tablo 3.11' de görüldüğü gibi sosyal bilgiler dersinde eleştirel düşünme ile ilgili yapılan etkinliklerin hazırlanmasında ve uygulanmasında karşılaşılan sorunlar bölümünün Sınıf Ortamı alt boyutundaki maddelerin faktör yükleri .54 ile .76 arasında

değişmektedir. Bu boyutun özdeğeri 3.86 ve açıklanan varyansı oranı % 31.06 olarak bulunmuştur. Cronbach Alpha Sınıf Ortamı alt boyutunda .78 olarak bulunmuştur.

Sosyal bilgiler dersinde eleştirel düşünme ile ilgili yapılan etkinliklerin hazırlanmasında ve uygulanmasında karşılaşılan sorunlar bölümünün Etkinliğin İçeriği alt boyutunun faktör yükleri .74 ile .93 arasında değişmektedir. Bu boyutun özdeğeri 1.418 ve açıklanan varyansı oranı % 27.60 olarak bulunmuştur. Cronbach Alpha Sınıf Ortamı alt boyutunda .83 olarak bulunmuştur.

Karşılaşılan Sorunlar bölümünün boyutlarının aritmetik ortalamaları 3.411-3.22; standart sapmaları 1.48-1.125 arasında değişmektedir. Puanlandırma yapılırken, bu bölümdeki maddelerin olumsuz yapıda oldukları göz önüne alınmıştır.

Alt ölçeklere ilişkin korelasyon matrisi sonuçları ise Tablo 3.12' de gösterilmiştir.

Tablo 3.12. Anketteki Karşılaşılan Sorunlar Bölümüne Ait Faktörler Arası Korelasyon Matrisi

Faktörler	**1**	**2**
Sınıf Ortamı (1)		
Etkinliğin İçeriği (2)	.46**	

** p< 0.01

Karşılaşılan sorunlar boyutunun alt boyutları arasında anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur.

3.3.2. Görüşme

Görüşme sosyal bilimlerde en sık kullanılan veri toplama biçimlerinden biridir. Görüşme bir araştırma tasarımıyla belirlenen sistematik veri toplama sürecidir. Görüşme üç biçimde tasarlanabilir: Yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış. Bu araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmede araştırmacı sorulacak belli başlı soruları hazırlar. Bu soruları

sorar ve mülakat sırasında yeni sorular sorma gereği ortaya çıkarsa, ki çıkması beklenir, onları sorar ve kaydeder(Erdoğan, 2003, s:190).

Görüşme iki temel amaç gütmektedir. Kaynak kişiyi tam ve doğru cevap verme konusunda güdülemek ve onun sosyal isteklilik, uyum gibi kaynaklardan gelen yanlılıklarını bertaraf etmektir (Doğanay, 2005). Bu araştırma çerçevesinde öğretmenlerin görüşlerini öğrenmek için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme soruları, anket sorularına paralel olarak hazırlanmıştır. Görüşme esnasında gerekli görüldüğünde farklı sorular sorularak verilen ifadelerin daha anlaşılır ve açık olmasına özen gösterilmiştir. Görüşme formu, literatür taraması yapılarak ve uzman görüşlerine başvurularak hazırlandıktan sonra pilot uygulaması yapılmış ve gerekli değişiklikler yapılarak yeniden düzenlenmiştir. Görüşme soruları anket sorularına paralel nitelikte yarı yapılandırılmış olarak hazırlanmıştır. Görüşme sırasında veri kaybını önlemek amacıyla, öğretmenlerden izin alınarak konuşmalar ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir. Ses kayıt cihazına kaydedilen veriler daha sonra bilgisayara aktarılarak yazıya çevrilmiştir. Daha sonra görüşme formu uygulanmıştır ve elde edilen bilgiler analiz edilerek raporlaştırılmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için ne tür etkinlikler uyguladıklarını ve karşılaştıkları sorunların neler olduğunu ortaya çıkarmak için, araştırmacı tarafından hazırlanmış olan anket formu kullanılmıştır.

Araştırmada, bilgi toplamak amacıyla görüşme yönteminin uygulanmasında "yarı yapılandırılmış görüşme formu" kullanılmıştır. Görüşme yapılacak öğretmenler anket sonuçlarından elde edilen verilere göre belirlenmiştir. Görüşme, random yöntemiyle belirlenen öğretmenlerle yapılmıştır. Görüşmede veri toplama aracı olarak kullanılan görüşme formunun araştırmacı tarafından, verilerin elde edilmesini engelleyecek faktörlerin (kalabalık, müdahale, gürültü gibi) bulunmadığı bir ortamda uygulanmasına çalışılmıştır. Görüşme yapılmadan önce görüşülecek öğretmenlerden ses kayıt cihazının kullanılabilmesi için izin istenmiştir. İznin verilmesi durumunda ses kayıt cihazı ve not alma yöntemi ile veriler toplanmıştır. İznin verilmemesi durumunda sadece not alma yöntemi kullanılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler öğretiminde, öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için ne tür etkinlikler yaptıklarını ve bu konuda karşılaştıkları sorunların neler olduğunu saptamak amacıyla uygulanan anket ve görüşme yapılmıştır. Sonrasında elde edilen bilgiler ışığında var olan sorunları tespit ederek çözüm önerileri sunmak için toplanan veriler SPSS programına yüklenmiştir.

Anket ile elde edilen verilerin analizinde istatistiksel teknik olarak ilk dört soru için betimsel analiz (frekans dağılımı ve aritmetik ortalama, standart sapma) uygulanmıştır. Diğer soruların analizinde ise parametrik testlerden tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve LSD anlamlılık testi yapılmıştır.

Sosyal bilgiler öğretiminde eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede kullanılan etkinlikler bölümü dört alt faktöre ayrılarak incelenmiştir. Birinci bölüme Aktif Katılım Yoluyla Öğrenme; ikinci bölüme İlişki Kurma (Farklı Perspektif ya da Kaynakları İlişkilendirerek Öğrenme); üçüncü bölüme Öğretmenin Sunumuna Dayalı Öğrenme; dördüncü bölüme Öğretmeni Model Alarak Öğrenme adı verilmiştir. Analizler bu boyutlardan elde edilen puanlar üzerinden yapılmıştır.

Anket ile elde edilen verilerin analizinde; anketin ikinci bölümü olan sosyal bilgiler programında yer alan eleştirel düşünme becerileri ile ilgili etkinliklerin uygulandığı ortam bölümü iki alt faktöre ayrılarak ele alınmıştır. Birinci bölüme sınıf ortamında öğretmenin rolü; ikinci bölüme sınıf ortamında psikolojik güvenlik adı verilmiştir. Analizler bu boyutlardan elde edilen puanlar üzerinden yapılmıştır.

Sosyal bilgiler programında yer alan eleştirel düşünme becerilerinin değerlendirilmesi bölümü Değerlendirme adı altında tek faktörde toplanmıştır. Analizler bu boyutlardan elde edilen puanlar üzerinden yapılmıştır.

Sosyal bilgiler öğretiminde eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede karşılaşılan sorunlar bölümü iki alt faktöre ayrılmıştır. Birinci bölüme Sınıf Ortamı; ikinci bölüme ise Etkinliğin İçeriği adı verilmiştir. Analizler bu boyutlardan elde edilen puanlar üzerinden yapılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

2006-2007 eğitim-öğretim yılında İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler öğretiminde, öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için ne tür etkinlikler yaptıklarını ve bu konuda karşılaştıkları sorunların neler olduğunu belirlenmeye çalışıldığı araştırmanın bu bölümünde anket ve görüşme ile elde edilen bulgular sunulmuştur. Bu bulgular anketten elde edilen bulgular ve görüşmelerden elde edilen bulgular olmak üzere iki başlık adı altında toplanmıştır.

4.1. Sosyal Bilgiler Dersinde Eleştirel Düşünme İle İlgili Yapılan Etkinliklere İlişkin Betimsel Bulgular

Bu kısımda, sosyal bilgiler dersinde eleştirel düşünme ile ilgili yapılan etkinlikler dört alt boyut çerçevesinde değerlendirilmiştir. Her bir boyutla ilgili maddelere verilen yanıtların frekans dağılımları, aritmetik ortalama ve standart sapmaları sunulmuştur. Tablolardaki maddeler standart sapma sonuçlarına göre büyükten küçüğe doğru sıralanarak düzenlenmiştir.

İlk alt boyut olan "aktif katılım yoluyla öğrenme" ile ilgili betimsel bulgular Tablo 4.1.1'de sunulmuştur.

Tablo 4.1.1. Aktif Katılım Yoluyla Öğrenme Boyutuyla İlgili Maddelere İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

A. Aktif Katılım Yoluyla Öğrenme	5 Her zaman		4 Sık sık		3 Ara sıra		2 Seyrek		1 Hiçbir Zaman		Toplam		$\overline{X}$	SS
	F	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
33. Tartışma ve münazaralara katılmalarını sağlarım.	63	30.0	94	44.8	45	21.4	8	3.8	0	0	210	100	4.00	.81
34. Grup çalışmaları gerektiren etkinliklere yer vermeye özen gösteririm.	67	31.9	96	45.7	43	20.5	4	1.9	0	0	210	100	4.07	.77
31.Karşılaşılan problemi tanımlamalarını isterim.	81	38.6	91	43.3	35	16.7	3	1.4	0	0	210	100	4.19	.75
35. Sınıfta herkesin katılabileceği tartışmalar yaptırırım.	63	30.0	104	49.5	38	18.1	5	2.4	0	0	210	100	4.07	.75
37. Tarihi olayları tarafsız bir bakış açısıyla değerlendirmelerini isterim.	83	39.5	96	45.7	28	13.3	2	1.0	1	.5	210	100	4.22	.74
28. Öğrencilerin sınıfta olumlu-olumsuz fikirlerini çekinmeden ifade etmeleri için cesaretlendiririm.	108	51.4	84	40.0	13	6.2	4	1.9	1	.5	210	100	4.40	.73
36.Bir sosyal ya da tarihi sorunu kendi cümleleriyle ifade etmeleri için cesaretlendiririm.	92	43.8	87	41.4	30	14.3	1	.5	0	0	210	100	4.28	.72
19. İşlenilen konuyla ilgili güncel örnekler vermelerini isterim.	98	46.7	94	44.8	13	6.2	5	2.4	0	0	210	100	4.35	.70
39. Öğrencilerden farklı bakış açıları ve alternatif çözümler üretebilmeleri için cesaretlendiririm.	91	43.3	95	45.2	22	10.5	2	1.0	0	0	210	100	4.30	.69
30. Yeni sözcüklerin veya terimlerin kullanımında örnekler vermelerini isterim.	84	40.0	97	46.2	29	13.8	0	0	0	0	210	100	4.26	.68
													Boyut Ortalaması : 4.21	

T: Tamamen G: Genellikle

Anketin Kullanılan Etkinliklerde Aktif Katılım Yoluyla Öğrenme bölümüne yönelik maddelerin ortalamaları 4.00 ile 4.40 arasında değişmektedir. En çok uygulanan etkinlikler olan anketin 28. maddesindeki "Öğrencilerin sınıfta olumlu-olumsuz fikirlerini çekinmeden ifade etmeleri için cesaretlendiririm." ifadesinin aritmetik ortalaması ($\overline{X}$) 4.40; 12.maddedeki "İşlenilen konuyla ilgili güncel örnekler vermelerini isterim" ifadesinin aritmetik ortalaması ($\overline{X}$) 4.35 ve 39. maddesindeki "Öğrencilerden farklı bakış açıları ve alternatif çözümler üretebilmeleri için cesaretlendiririm." ifadesinin aritmetik ortalaması ($\overline{X}$) 4.30'dur. En az uygulanan etkinliklerin aritmetik ortalamaları; 33. maddedeki "Tartışma ve münazaralara katılmalarını sağlarım." ifadesinin aritmetik ortalaması($\overline{X}$) 4.00; 34. maddedeki "Grup çalışmaları gerektiren etkinliklere yer vermeye özen gösteririm" ve 35. maddedeki "Sınıfta herkesin katılabileceği tartışmalar yaptırırım" ifadelerinin aritmetik ortalamaları aynı olup($\overline{X}$) 4.07'dir.

Aktif Katılım Yoluyla Öğrenme bölümünün genel olarak aritmetik ortalamasına bakıldığında; aritmetik ortalamasının ($\overline{X}$) 4.21 olduğu görülmektedir. Bu bölümde $\overline{X}$>4 olduğu için yer alan etkinliklerin öğretmenler tarafından uygulandığı anlaşılmaktadır.

Anketin Kullanılan Etkinliklerde Aktif Katılım Yoluyla Öğrenme bölümüne yönelik maddelerin standart sapmaları .81 ile .68 arasında değişmektedir. Standart sapma sonuçları 1'den küçük olduğu için öğretmenlerin vermiş oldukları yanıtların birbirine yakın olduğunu söylenebilir.

Sosyal bilgiler dersinde eleştirel düşünmeyle ilgili kullanılan etkinliklere ilişkin ikinci alt boyut " İlişki Kurma (Farklı Perspektif yada Kaynakları İlişkilendirerek Öğrenme)"dır. Bu boyutla ilgili maddelere verilen yanıtların betimsel değerleri Tablo 4.1.2'de gösterilmektedir.

Tablo 4.1.2. İlişki Kurma Boyutuyla İlgili Maddelere İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları (farklı perspektif yada kaynakları ilişkilendirerek öğrenme)

B. İlişki Kurma (Farklı Perspektif yada Kaynakları İlişkilendirerek Öğrenme)	5 Her zaman		4 Sık sık		3 Ara sıra		2 Seyrek		1 Hiçbir zaman		Toplam		$\overline{X}$	SS
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
12. Bir konuyu farklı kaynaklardan araştırmalarını isterim.	105	50.0	82	39.0	19	9.0	2	1.0	1	.5	210	100	4.61	3.56
13. Öğrencilerden düşüncelerine kanıt göstermelerini isterim.	59	28.1	106	50.5	39	18.6	4	1.9	2	1.0	210	100	4.02	.79
16. Tarihi olaylar hakkında yorum yapmalarını isterken olayları o günün koşulları içerisinde değerlendirmelerini isterim.	80	38.1	88	41.9	39	18.6	3	1.4	0	0	210	100	4.16	.77
10. Sorulan sorulara verilen farklı cevapları sınıf içerisinde tartışmalarını isterim.	82	39.0	102	48.6	19	9.0	7	3.3	0	0	210	100	4.23	.75
15. Tarihsel olayları günümüz yaşantısıyla benzerlik kurarak ifade etmelerini sağlarım.	59	28.1	109	51.9	36	17.1	6	2.9	0	0	210	100	4.05	.75
11. Sorunun cevabına ulaşırken nasıl bir çözüm yolu kullandığını açıklamasını isterim.	85	40.5	97	46.2	25	11.9	2	1.0	1	.5	210	100	4.25	.73
14. Konular işlenirken öğrencilerin öğrendikleri bilgiler arasındaki benzerlikleri bulmalarını isterim.	58	27.6	115	54.8	33	15.7	4	1.9	0	0	210	100	4.08	.71
.													Boyut Ortalaması : 4.20	

T: Tamamen G: Genellikle

Anketin Kullanılan Etkinliklerde Farklı Perspektif ya da Kaynakları İlişkilendirerek Öğrenme bölümüne yönelik maddelerin ortalamaları 4.02 ile 4.61 arasında değişmektedir. En çok uygulanan etkinliklerin aritmetik ortalamaları anketin 12. maddesindeki "Bir konuyu farklı kaynaklardan araştırmalarını isterim ." İfadesinin aritmetik ortalaması ($\overline{X}$) 4.61; 11. maddesindeki "Sorunun cevabına ulaşırken nasıl bir çözüm yolu kullandığını açıklamasını isterim." İfadesinin aritmetik ortalaması ($\overline{X}$) 4.25 ve 10. maddedeki "Sorulan sorulara verilen farklı cevapları sınıf içerisinde tartışmalarını isterim." İfadesinin aritmetik ortalaması ($\overline{X}$) 4.23 olduğu görülmektedir. En az uygulanan etkinliklerin aritmetik ortalamaları 13. maddedeki "Öğrencilerden düşüncelerine kanıt göstermelerini isterim." ifadesine verilen cevapların aritmetik ortalaması($\overline{X}$) 4.02; 15. maddedeki "Tarihsel olayları günümüz yaşantısıyla benzerlik kurarak ifade etmelerini sağlarım." İfadesinin aritmetik ortalaması($\overline{X}$) 4.05 ve 14. "Konular işlenirken öğrencilerin öğrendikleri bilgiler arasındaki benzerlikleri bulmalarını isterim." İfadesinin aritmetik ortalaması($\overline{X}$) 4.08 olduğu görülmektedir. Farklı Perspektif ya da Kaynakları İlişkilendirerek Öğrenme bölümünün genel olarak aritmetik ortalamasına bakıldığında; aritmetik ortalamasının ($\overline{X}$) 4.20 olduğu görülmektedir. Bu bölümde $\overline{X}$>4 olduğu için yer alan etkinliklerin öğretmenler tarafından uygulandığı anlaşılmaktadır.

Farklı Perspektif ya da Kaynakları İlişkilendirerek Öğrenme bölümüne yönelik maddelerin standart sapmaları 12. madde haricinde 1.00'ın altındadır. 12. maddedeki "Bir konuyu farklı kaynaklardan araştırmalarını isterim." ifadesine öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplar birbirinden farklı olduğu görülmektedir. Çünkü Standart Sapmanın 1'den büyük olduğu görülmektedir. Diğer maddeler 1 den küçük olduğu için öğretmenlerin görüşlerinin birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Sosyal bilgiler dersinde eleştirel düşünmeyle ilgili kullanılan etkinliklere ilişkin üçüncü alt boyut "Öğretmenin Sunumuna Dayalı Öğrenme "dir. Bu boyutla ilgili maddelere verilen yanıtların betimsel değerleri Tablo 4.1.3'te gösterilmektedir.

Tablo 4.1.3. Öğretmenin Sunumuna Dayalı Öğrenme Boyutuyla İlgili Maddelere İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

C.Öğretmenin Sunumuna Dayalı Öğrenme	5 Her zaman		4 Sık sık		3 Ara sıra		2 Seyrek		1 Hiçbir zaman		Toplam		$\bar{x}$	SS
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
26.Konular işlenirken konular arasında karşılaştırma yapmaya gerek duymam.	31	14.8	34	16.2	51	24.3	60	28.6	34	16.2	210	100	2.84	1.29
25.Konular işlenirken çelişkili durumları ortadan kaldırırım.	61	29.0	90	42.9	45	21.4	8	3.8	6	2.9	210	100	3.91	.95
29.Olay-durum vb.nin arkasındaki nedenleri öğrencilere, kendim açıkça ifade ederim.	62	29.5	88	41.9	43	20.5	15	7.1	2	1.0	210	100	3.91	.93
32.Yapılan bir açıklamanın eksik taraflarını ve belirsizliklerini, kendim ifade ederim.	57	27.1	86	41.0	58	27.6	7	3.3	2	1.0	210	100	3.90	.87
22. Sınıfta öğrencilere verileri ve çözümleri sunarım.	63	30.0	102	48.6	37	17.6	7	3.3	1	.5	210	100	4.04	.80
													Boyut Ortalaması : 3.72	

T: Tamamen G: Genellikle

Anketin Kullanılan Etkinliklerde Öğretmenin Sunumuna Dayalı Öğrenme bölümüne yönelik maddelerin ortalamaları 2.84 ile 4.04 arasında değişmektedir. En yüksek aritmetik ortalama anketin 22. maddesindeki "Sınıfta öğrencilere verileri ve çözümleri sunarım." İfadesine aitken ($\overline{X}$=4.04) iken en düşük aritmetik ortalaması 26. maddedeki "Konular işlenirken konular arasında karşılaştırma yapmaya gerek duymam " ifadesine aittir ($\overline{X}$= 2.84).

Öğretmenin Sunumuna Dayalı Öğrenme bölümünün genel olarak aritmetik ortalamalarına bakıldığında; aritmetik ortalamanın ($\overline{X}$) 3.72 olduğu görülmektedir. Bu bölümdeki maddeler olumsuz yapıda maddelerdir. O halde $\overline{X}$< 4 olduğundan öğretmenlerin etkinlikleri tam olarak uyguladıkları söylenebilir.

Öğretmenin Sunumuna Dayalı Öğrenme bölümüne yönelik maddelerin standart sapmaları 26. madde için , diğer maddeler içinse 1.00'ın altındadır.

Sosyal bilgiler dersinde eleştirel düşünmeyle ilgili kullanılan etkinliklere ilişkin dördüncü alt boyut "Öğretmeni Model Alarak Öğrenme" dir. Bu boyutla ilgili maddelere verilen yanıtların betimsel değerleri Tablo 4.1.4' te gösterilmektedir.

Tablo 4.1.4. Öğretmeni Model Alarak Öğrenme Boyutuyla İlgili Maddelere İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

D. Öğretmeni Model Alarak Öğrenme	5 Her zaman		4 Sık sık		3 Ara sıra		2 Seyrek		1 Hiçbir zaman		Toplam		$\overline{X}$	SS
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
24. Sınıfta hataları hoş görerek hataları öğrencilerin öğrenmesi için bir fırsat olarak değerlendiririm.	67	31.9	101	48.1	31	14.8	7	3.3	4	1.9	210	100	4.04	.87
23. Sınıfta işlenecek konuyu önceden çeşitli kaynaklardan araştırırım.	73	34.8	88	41.9	42	20.0	6	2.9	1	.5	210	100	4.07	.83
22. Öğrencilere sorunun çözümüne nasıl ulaştığımı açıklarım.	98	46.7	89	42.4	16	7.6	7	3.3	0	0	210	100	4.32	.75
													Boyut Ortalaması: 4.14	

T: Tamamen G: Genellikle

Anketin Kullanılan Etkinliklerde Öğretmeni Model Alarak Öğrenme bölümüne yönelik maddelerin ortalamaları 4.04 ile 4.32 arasında değişmektedir. En düşük aritmetik ortalama 5. maddedeki "Sınıfta hataları hoş görerek hataları öğrencilerin öğrenmesi için bir fırsat olarak değerlendiririm." ifadesine aitken ($\overline{X}$=4.04) en yüksek aritmetik ortalaması anketin 3. maddesindeki "Öğrencilere sorunun çözümüne nasıl ulaştığımı açıklarım." ifadesine ($\overline{X}$=4.32) aittir.

Anketin Kullanılan Etkinliklerde Öğretmeni Model Alarak Öğrenme bölümüne yönelik maddelerin genel olarak ortalamaları incelendiğinde aritmetik ortalamalarının 4.14 olduğu belirlenmiştir.

Kullanılan Etkinliklerde Öğretmeni Model Alarak Öğrenme bölümüne yönelik maddelerin standart sapmaları ise .87 ile .75 arasında değişmektedir.

4.2. Sosyal Bilgiler Dersinde Eleştirel Düşünme İle İlgili Oluşturulan Sınıf İklimine İlişkin Betimsel Bulgular

Bu kısımda, sosyal bilgiler dersinde eleştirel düşünme ile ilgili yapılan etkinliklerin uygulandığı sınıf iklimi iki alt boyut çerçevesinde değerlendirilmiştir. Her bir boyutla ilgili maddelere verilen yanıtların frekans dağılımları, aritmetik ortalama ve standart sapmaları sunulmuştur.

İlk alt boyut olan "Sınıf Ortamında Öğretmenin Rolü" ile ilgili betimsel bulgular Tablo 4.2.1.'de sunulmuştur.

Tablo 4.2.1. Sınıf Ortamında Öğretmenin Rolü Boyutuyla İlgili Maddelere İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

A. Sınıf Ortamında Öğretmenin Rolü	5 Her zaman		4 Sık sık		3 Ara sıra		2 Seyrek		1 Hiçbir zaman		Toplam		$\overline{X}$	SS
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
12. Sınıfta statümü ve yetkimi öğrenciler üzerinde bir baskı unsuru olarak hissettirmem.	58	27.6	74	35.2	41	19.5	17	8.1	20	9.5	210	100	3.63	1.23
8. Sınıf kurallarını velilerle ve yöneticilerle paylaşırım.	56	26.7	49	23.3	61	29.0	28	13.3	16	7.6	210	100	3.48	1.23
6. Sınıfta öğrencilere stres yapan etmenleri belirlerim ve bunları yok etmeye çalışırım.	69	32.9	101	48.1	28	13.3	6	2.9	6	2.9	210	100	4.05	.91
13.Sınıfta öğrencilere sürekli geri bildirim veririm.	54	25.7	107	51.0	37	17.6	11	5.2	1	.5	210	100	3.96	.82
11.Sınıfta öğrencilere çözümleri değil verileri sunarım.	61	29.0	111	52.9	35	16.7	3	1.4	0	0	210	100	4.09	.71
9.Sınıfta herkesin düşüncesine değer veririm.	146	69.5	58	27.6	4	1.9	0	0	2	1.0	210	100	4.64	.61
10. Sınıfta tüm öğrencilere değerli oldukları hissettiririm.	131	62.4	75	35.7	4	1.9	0	0	0	0	210	100	4.60	.52
													Boyut Ortalaması : 4.06	

T: Tamamen **G: Genellikle**

Sosyal Bilgiler Öğretiminde Eleştirel Düşünme Becerilerini Geliştirmede Kullanılan Etkinliklerin Uygulandığı Sınıf Ortamında Öğretmenin Rolüne ilişkin bölümüne yönelik maddelerin aritmetik ortalamaları 3.48 ile 4.64 arasında değişmektedir. En yüksek aritmetik ortalamalar 9. maddedeki "Sınıfta herkesin düşüncesine değer veririm." ($\overline{X}$=4.64); 10. maddesindeki "Sınıfta tüm öğrencilere değerli oldukları hissettiririm." İfadesinin aritmetik ortalaması ($\overline{X}$) 4.60; 11. maddesindeki "Sınıfta öğrencilere çözümleri değil verileri sunarım." ($\overline{X}$=4.09) ifadelerine ait olduğu görülmektedir. En düşük aritmetik ortalaması 8. maddesindeki "Sınıf kurallarını velilerle ve yöneticilerle paylaşırım" ($\overline{X}$=3.48); 12. maddesindeki "Sınıfta statümü ve yetkimi öğrenciler üzerinde bir baskı unsuru olarak hissettirmem." ($\overline{X}$=3.63) ve 13. maddesindeki "Sınıfta öğrencilere sürekli geri bildirim veririm." ($\overline{X}$= 3.96) ifadelerine ait olduğu görülmektedir.

Sosyal Bilgiler Öğretiminde Eleştirel Düşünme Becerilerini Geliştirmede Kullanılan Etkinliklerin Uygulandığı Sınıf Ortamında Öğretmenin Rolüne ilişkin bölümünün genel olarak; aritmetik ortalamasının ($\overline{X}$) 4.06 olduğu görülmektedir.

Sınıf Ortamında Öğretmenin Rolüne ilişkin bölümde yer alan maddelerin standart sapmaları 1.23 ile .52 arasında değişmektedir. Anketin 12. maddesindeki "Sınıfta statümü ve yetkimi öğrenciler üzerinde bir baskı unsuru olarak hissettirmem." ifadesine verilen cevapların birbirinden farklı olması olasıdır. Diğer maddelerdeki standart sapma sonuçları 1'den küçük olduğu için öğretmenlerin vermiş oldukları yanıtlar birbirine yakın olduğunu söylemek olasıdır.

Sosyal bilgiler dersinde eleştirel düşünmeyle ilgili etkinliklerin uygulandığı sınıf iklimine ilişkin ikinci alt boyut "Sınıf Ortamında Psikolojik Güvenlik" tir. Bu boyutla ilgili maddelere verilen yanıtların betimsel değerleri Tablo 4.2.2'de gösterilmektedir.

Tablo 4.2.2. Sınıf Ortamında Psikolojik Güvenlik Boyutuyla İlgili Maddelere İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

B. Sınıf Ortamında Psikolojik Güvenlik	5 Her zaman		4 Sık sık		3 Ara sıra		2 Seyrek		1 Hiçbir zaman		Toplam		$\overline{X}$	SS
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
3. Sınıfta öğrencilerin, birbirlerine sözel tacizlerini önleyici kurallar uygularım.(Küfür etmek, lakap takmak, hakaret etmek…)	143	68.1	50	23.8	10	4.8	4	1.9	3	1.4	210	100	4.55	.79
4. Sınıfta öğrencilerin birbirlerine fiziksel tacizlerini önleyici kurallar uygularım.(İtmek, çelme takmak, şiddet uygulamak…)	137	65.2	63	30.0	5	2.4	3	1.4	2	1.0	210	100	4.57	.70
2. Öğrenciler yanlış ya da ilgisiz yanıtlar verdiklerinde onlara kızılmayacağı ve alaya alınmayacağı bir ortam sunarım.	122	58.1	79	37.6	4	1.9	3	1.4	2	1.0	210	100	4.50	.70
												Boyut Ortalaması :	4.54	

T: Tamamen G: Genellikle

Sosyal Bilgiler Öğretiminde Eleştirel Düşünme Becerilerini Geliştirmede Kullanılan Etkinliklerin Uygulandığı Sınıf Ortamında Psikolojik Güvenlik bölümüne yönelik maddelerin aritmetik ortalamaları 4.50 ile 4.57 arasında değişmektedir. En yüksek aritmetik ortalama anketin 4. maddesindeki "Sınıfta öğrencilerin birbirlerine fiziksel tacizlerini önleyici kurallar uygularım.(İtmek, çelme takmak, şiddet uygulamak…)." ($\overline{X}$=4.57) aitken en düşük aritmetik ortalama ise 2. maddedeki "Öğrenciler yanlış ya da ilgisiz yanıtlar verdiklerinde onlara kızılmayacağı ve alaya alınmayacağı bir ortam sunarım. " ifadesine aittir ($\overline{X}$= 4.50).

Sınıf Ortamında Psikolojik Güvenlik bölümüne yönelik maddelerin genel olarak aritmetik ortalamasının ($\overline{X}$=4.54) olduğu görülmektedir.

Sınıf Ortamında Psikolojik Güvenlik boyutundaki maddelerin standart sapmalarına bakıldığında en yüksek standart sapmanın .79 ; en düşük standart sapmanın ise .70 olduğu görülmektedir.

4.3. Sosyal Bilgiler Dersinde Eleştirel Düşünme Etkinliklerini Değerlendirilmesine İlişkin Betimsel Bulgular

Sosyal bilgiler dersinde eleştirel düşünmeyle ilgili kullanılan etkinliklerin değerlendirilmesine ilişkin maddeler tek alt boyutta incelenmiştir. Bu boyutla ilgili maddelere verilen yanıtların betimsel değerleri Tablo 4.3.1'de gösterilmektedir.

Tablo 4.3.1. Değerlendirme Boyutuyla İlgili Maddelere İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

A)Değerlendirme	5 T.Katılıyorum		4 G. Katılıyorum		3 Kararsızım		2 Katılmıyorum		1 Hiç Katılmıyorum		Toplam		$\overline{X}$	SS
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
7. sosyal bilgiler programında yer alan etkinlikleri gerçekleştirmek için okulumuzda eğitim amaçlı teknolojik araçlarımız yeterlidir.	12	5.7	37	17.6	17	8.1	101	48.1	43	20.5	210	100	2.40	1.162
8. sosyal bilgiler programında yer alan etkinliklerde kullanılacak araç-gereçlere öğrenciler rahatça ulaşabilmektedir.	9	4.3	45	21.4	19	9.0	94	44.8	43	20.5	210	100	2.44	1.161
6. sosyal bilgiler Öğretmen Kılavuz Kitabında yer alan eleştirel düşünme becerilerini kazandırmaya yönelik etkinliklerin uygulanışı hakkında bilgiler açık ve anlaşılır niteliktedir.	21	10.0	96	45.7	23	11.0	61	29.0	9	4.3	210	100	3.28	1.116
2. sosyal bilgiler programında yer alan eleştirel düşünme becerisi ile ilgili etkinlikler, sınıf ortamında rahatça uygulanabilecek özellikleri taşımaktadır.	16	7.6	64	30.5	42	20.0	76	36.2	12	5.7	210	100	2.98	1.097
5 . sosyal bilgiler Öğretmen Kılavuz Kitabında eleştirel düşünme ile ilgili verilen bilgiler etkinlikleri uygulamada yeterlilik sağlamaktadır.	17	8.1	86	41.0	31	14.8	68	32.4	8	3.8	210	100	3.17	1.088

T: Tamamen G: Genellikle

Tablo 4.3.1.'in Devamı

11. Sosyal bilgiler programında eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler, okulun bulunduğu çevreye uygundur.	4	1.9	52	24.8	27	12.9	94	44.8	33	15.7	210	100	2.52	1.085
4. Sosyal bilgiler programında yer alan eleştirel düşünme becerilerini kazandırmaya yönelik etkinlikler, mevcut koşullarda uygulanabilir niteliktedir.	7	3.3	62	29.5	37	17.6	84	40.0	20	9.5	210	100	2.77	1.078
10. Sosyal bilgiler programında eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler, öğrenci profiline uygundur.	6	2.9	78	37.1	39	18.6	72	34.3	15	7.1	210	100	2.94	1.056
9. Sosyal bilgiler programında eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler, öğrencilerin bu becerilerini geliştirici nitelikler taşımaktadır.	13	6.2	85	40.5	48	22.9	53	25.2	11	5.2	210	100	3.17	1.044
3. Sosyal bilgiler programında yer alan eleştirel düşünme becerilerini kazandırmaya yönelik etkinlikler, konu alanındaki temel bilgileri içermektedir.	19	9.0	99	47.1	33	15.7	53	25.2	6	2.9	210	100	3.34	1.042
1. Sosyal bilgiler programında yer alan eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler, programın genel amaçlarına uygundur.	15	7.1	111	52.9	37	17.6	43	20.5	4	1.9	210	100	3.42	.95
											Boyut Ortalaması: 2.948			

T: Tamamen G: Genellikle

Sosyal bilgiler Öğretiminde Eleştirel Düşünme Becerilerinin Değerlendirilmesi bölümüne yönelik maddelerin aritmetik ortalamaları 2.40 ile 3.42 arasında değişmektedir. En yüksek aritmetik ortalamalar anketin 1. maddesindeki " sosyal bilgiler programında yer alan eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler, programın genel amaçlarına uygundur. " ifadesinin aritmetik ortalaması ($\overline{X}$) 3.42; 3.maddedeki "sosyal bilgiler programında yer alan eleştirel düşünme becerilerini kazandırmaya yönelik etkinlikler, konu alanındaki temel bilgileri içermektedir." Aritmetik ortalaması($\overline{X}$) 3.34; 6. maddedeki "Sosyal Bilgiler Öğretmen Kılavuz Kitabında yer alan eleştirel düşünme becerilerini kazandırmaya yönelik etkinliklerin uygulanışı hakkında bilgiler açık ve anlaşılır niteliktedir." İfadesinin aritmetik ortalaması($\overline{X}$) 3.28 olduğu görülmektedir. En düşük aritmetik ortalamalar 7. maddedeki "sosyal bilgiler programında yer alan etkinlikleri gerçekleştirmek için okulumuzda eğitim amaçlı teknolojik araçlarımız yeterlidir. " ifadesine verilen cevapların aritmetik ortalaması($\overline{X}$) 2.40 ; 8. maddedeki "sosyal bilgiler programında yer alan etkinliklerde kullanılacak araç-gereçlere öğrenciler rahatça ulaşabilmektedir." ifadesine verilen cevapların aritmetik ortalaması($\overline{X}$) 2.44; 11. maddedeki "sosyal bilgiler programında eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler, okulun bulunduğu çevreye uygundur." İfadesinin aritmetik ortalaması($\overline{X}$) 2.52 olduğu görülmektedir.

Sosyal Bilgiler Öğretiminde Eleştirel Düşünme Becerilerinin Değerlendirilmesi bölümüne yönelik maddelerin genel olarak aritmetik ortalamalarına bakıldığında aritmetik ortalamalarının($\overline{X}$) 2.94 olduğu sonucuna varılmıştır. Bu bölümdeki maddelerin aritmetik ortalaması ($\overline{X}$)< 4 olduğundan öğretmenlerin ifadelere tam olarak katılmadıkları söylenebilir.

Sosyal Bilgiler Öğretiminde Eleştirel Düşünme Becerilerinin Değerlendirilmesi bölümünün Standart Sapmasına bakıldığında 1.16 ile .95 arasında değiştiği görülmektedir. Anketin 7. maddesindeki "sosyal bilgiler programında yer alan etkinlikleri gerçekleştirmek için okulumuzda eğitim amaçlı teknolojik araçlarımız yeterlidir." ifadesinin standart sapmasının 1.16 olduğu ve bu ifadeye öğretmenlerin benzer cevaplar vermedikleri söylenebilir. Standart sapması en düşük olan 1. maddedeki "sosyal bilgiler programında yer alan eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler, programın genel amaçlarına uygundur." ifadesinin

standart sapmasının .95 olduğu ve bu ifadeye öğretmenlerin birbirine yakın cevaplar verdikleri söylenebilir.

4.4. Sosyal Bilgiler Dersinde Eleştirel Düşünme Öğretiminde Yaşanan Sorunlarla İlgili Betimsel Bulgular

Sosyal bilgiler dersinde eleştirel düşünme öğretiminde yaşanan sorunlara ilişkin maddeler iki alt boyutta incelenmiştir. Her bir boyutla ilgili maddelere verilen yanıtların frekans dağılımları, aritmetik ortalama ve standart sapmaları sunulmuştur.

İlk alt boyut olan "Sınıf Ortamı" ile ilgili betimsel bulgular Tablo 4.4.1'de sunulmuştur.

Tablo 4.4.1. Sınıf Ortamı Boyutuyla İlgili Maddelere İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

A. Sınıf Ortamı ile İlgili Karşılaşılan Sonuçlar	5 T.Katılıyorum		4 G. Katılıyorum		3 Kararsızım		2 Katılmıyorum		1 Hiç Katılmıyorum		Toplam		$\overline{X}$	SS
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%				
1. Sınıfların kalabalık olması nedeniyle öğrencilerle yeterince ilgilenemiyorum.	51	24.3	82	39.9	18	8.6	36	17.1	23	11.0	210	100	3.48	1.320
10. Öğrenciler derse aktif olarak katılmamaktadır.	38	18.1	75	35.7	22	10.5	65	31.0	10	4.8	210	100	3.31	1.220
8. Öğrencinin yakın çevresi öğrenciye karşı alaycı bir tavır ve yaklaşım içindedir.	23	11.0	42	20.0	41	19.5	78	37.1	26	12.4	210	100	2.80	1.213
9. Öğrenciler olaylar karşısında tarafsız davranamamaktadır.	29	13.8	67	31.9	26	12.4	75	35.7	13	6.2	210	100	3.11	1.212
7. sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin, eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilebilmesi için yeterli ortam ve olanaklar sağlanamamaktadır.	67	31.9	90	42.9	21	10.0	25	11.9	7	3.3	210	100	3.88	1.089
6. Öğrencilerin, eleştirel düşünme becerilerinin kazanması için yeterli zaman kalmamaktadır.	65	31.0	97	46.2	15	7.1	26	12.4	7	3.3	210	100	3.89	1.081
													Boyut Ortalaması : 3.41	

T: Tamamen G: Genellikle

Sosyal Bilgiler Öğretiminde Eleştirel Düşünme Becerilerini Geliştirmede Karşılaşılan Sorunlarda Sınıf Ortamı bölümüne yönelik maddelerin aritmetik ortalamaları 2.80 ile 3.89 arasında değişmektedir. En çok karşılaşılan sorunların aritmetik ortalamaları; anketin 6.maddesindeki "sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin, eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılması için öğrencilere yeterli zaman kalmamaktadır. " ($\overline{X}$) 3.89 ile 7. maddesindeki "sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin, eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilebilmesi için yeterli ortam ve olanaklar sağlanamamaktadır." ($\overline{X}$) 3.88 olduğu görülmektedir. En az karşılaşılan sorunların aritmetik ortalamaları 8. maddedeki ve 9. maddedeki ifadelere aittir. Sekizinci maddedeki "Öğrencinin yakın çevresi öğrenciye karşı alaycı bir tavır ve yaklaşım içindedir." ifadesine verilen cevapların aritmetik ortalaması($\overline{X}$) 2.80 ile 9. maddedeki "Öğrenciler olaylar karşısında tarafsız davranamamaktadır." ifadesine verilen cevapların aritmetik ortalaması($\overline{X}$) 3.11 olduğu görülmektedir.

Karşılaşılan Sorunlarda Sınıf Ortamı bölümüne yönelik maddelerin genel olarak aritmetik ortalamaları ise 3.41 olduğu görülmektedir. Bu bölümdeki maddeler olumsuz yapıda maddelerdir. Bir bütün olarak bakıldığında bu bölümde $\overline{X}$<4 olduğu için öğretmenlerin bazı sorunlarla karşılaştıkları söylenebilir.

Sosyal Bilgiler Öğretiminde Eleştirel Düşünme Becerilerini Geliştirmede Karşılaşılan Sorunlarda Sınıf Ortamı bölümüne yönelik maddelerin standart sapmaları 1.32 ile 1.08 arasında değişmektedir. Standart sapma sonuçları 1'den büyük olduğu için öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar birbirinden farklı olduğunu söylemek olasıdır.

Sosyal bilgiler dersinde eleştirel düşünme öğretiminde yaşanan sorunlara ilişkin ikinci alt boyut "Etkinliğin İçeriği "dır. Bu boyutla ilgili maddelere verilen yanıtların betimsel değerleri Tablo 4.4.2'de gösterilmektedir.

Tablo 4.4.2. Etkinliğin İçeriği Boyutuyla İlgili Maddelere İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

B. Etkinliğin İçeriği ile İlgili karşılaşılan Sorunlar	5 T.Katılıyorum		4 G. Katılıyorum		3 Kararsızım		2 Katılmıyorum		1 Hiç Katılmıyorum		Toplam		$\bar{X}$	SS
	f	%	f	%	F	%	F	%	f	%	f	%		
3. Ders kitaplarında yer alan bilgiler ile gerçek yaşam arasında tutarlılık olmamaktadır.	20	9.5	72	34.3	31	14.8	78	37.1	9	4.3	210	100	3.07	1.125
4. Ders kitaplarında yer alan eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklere yeterince yer verilmemektedir.	24	11.4	77	36.7	41	19.5	65	31.0	3	1.4	210	100	3.25	1.062
5. sosyal bilgiler dersi içeriğinde öğrencilerin, eleştirel düşünme becerilerini kullanmalarını gerektirecek problemlere yer verilmemektedir.	21	10.0	98	46.7	27	12.9	61	29.0	3	1.4	210	100	3.34	1.048
													Boyut Ortalaması: 3.22	

T: Tamamen G: Genellikle

Sosyal Bilgiler Öğretiminde Eleştirel Düşünme Becerilerini Geliştirmede Karşılaşılan Sorunlarda Etkinliğin İçeriği bölümüne yönelik maddelerin aritmetik ortalamaları 3.07 ile 3.34 arasında değişmektedir. En düşük aritmetik ortalama 3. maddedeki "Ders kitaplarında yer alan bilgiler ile gerçek yaşam arasında tutarlılık olmamaktadır." ifadesine verilen cevapların aritmetik ortalaması($\overline{X}$) 3.07 iken en yüksek aritmetik ortalaması anketin 5.maddesindeki "sosyal bilgiler dersi içeriğinde öğrencilerin, eleştirel düşünme becerilerini kullanmalarını gerektirecek problemlere yer verilmemektedir." İfadesinin aritmetik ortalaması ($\overline{X}$) 3.34 olduğu görülmektedir.

Etkinliğin İçeriği bölümüne yönelik maddelerin genel olarak; aritmetik ortalamasının($\overline{X}$) 3.22 olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin etkinliğin içeriği bölümünde ders kitapları ile ilgili sorunlarla karşılaştıkları söylenebilir.

Sosyal Bilgiler Öğretiminde Eleştirel Düşünme Becerilerini Geliştirmede Karşılaşılan Sorunlarda Etkinliğin İçeriği bölümüne yönelik maddelerin standart sapmaları 1.125 ile 1.48 arasında değişmektedir. Standart sapma sonuçları 1'den büyük olduğu için öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar birbirinden farklı olduğunu söylenebilir.

4.5. Çeşitli Değişkenler Açısından sosyal bilgiler Dersinde Eleştirel Düşünme İle İlgili Yapılan Etkinliklerin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Bu bölümde, sosyal bilgiler dersinde eleştirel düşünme ile ilgili etkinliklerin, oluşturulan sınıf ikliminin, etkinliklerin değerlendirilmesinin, karşılaşılan sorunların mezun olunan fakülte, kıdem, okulun sosyo-ekonomik düzeyi ve sınıf mevcudu açısından karşılaştırılmasına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

4.5.1. Sosyal Bilgiler Dersinde Eleştirel Düşünme İle İlgili Yapılan Etkinliklerin Mezun Olunan Okul Türü, Kıdem, Okulun Sosyo-Ekonomik Düzeyi Ve Sınıf Mevcudu Açısından Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Bu bölümde, mezun olunan okul türü, kıdem, okulun sosyo ekonomik düzeyi ve sınıf mevcuduna göre kullanılan etkinliklerin öğrencilerin aktif katılım yoluyla öğrenme, ilişki kurma, öğretmenin sunumuna dayalı öğrenme, öğretmeni model alma

becerilerini geliştirmeye ilişkin betimsel değerler ve tek yönlü varyans analizi sonuçları tablosu verilmiştir.

Tablo 4.5.1. Mezun Olunan Okul Türü, Mesleki Kıdem,Okulun Sosyo-Ekonomik Düzeyi, Sınıf Mevcuduna Göre (Anketteki) Etkinlikler Aktif Katılım Yoluyla Öğrenme Etkinlikleri Boyutuna İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları Tablosu.

Mezun olunan okul türleri	**N**	$\overline{X}$	**S**	**sd**	**f**	**p**
İlköğretmen okulu	4	41.00	4.54	6	.287	.942
Eğitim Enstitüsü	29	42.34	4.95			
Eğitim Yüksekokulu	23	41.95	4.57			
Eğitim Fakültesi	73	41.84	5.58			
Fen-Edebiyat Fak.	27	43.22	5.00			
Lisans Tamamlama	13	42.23	3.44			
Diğer	41	42.24	5.12			
KIDEM	**N**	$\overline{X}$	**S**	**sd**	**f**	**P**
0-4 yıl	7	45.85	4.33	4	1.744	.142
5-9 yıl	33	41.09	5.83			
10-14 yıl	90	42.48	5.14			
15-19 yıl	46	41.45	4.12			
20 yıl ve üzeri	34	42.70	5.04			

Tablo 4.5.1. Devamı

SED	**N**	$\overline{X}$	**S**	**Sd**	**f**	**p**
Alt SED	122	42.17	5.26	2	1.203	.302
Orta SED	87	42.12	4.72			
Üst SED	1	50.00				
Sınıf Mevcudu	**N**	$\overline{X}$	**S**	**sd**	**f**	**p**
16-26	58	42.37	5.21	4	2.179	.073
27-37	90	41.91	4.82			
38-48	53	43.13	4.48			
49-59	6	37.16	9.45			
60-70	3	40.33	2.30			

Mezun olunan okul türü. mesleki kıdem. okulun sosyo-ekonomik düzeyi ve sınıf mevcuduna göre kullanılan etkinliklerin öğrencilerin aktif katılım yoluyla öğrenme becerisini geliştirmeye ilişkin betimsel değerler Tablo 4.5.1'de verilmiştir.

Tablo 4.5.1' de görüldüğü gibi İlköğretmen okulundan mezun öğretmenlerin aritmetik ortalaması 41.00; Eğitim Enstitüsü'nden mezun öğretmenlerin aritmetik ortalaması 42.34; Eğitim Yüksekokulu'ndan mezun öğretmenlerin aritmetik ortalaması 41.95; Eğitim Fakültesi'nden mezun öğretmenlerin aritmetik ortalaması 41.84; Fen-Edebiyat Fakültesi'nden mezun öğretmenlerin aritmetik ortalaması 43.22; lisans tamamlayarak mezun olan öğretmenlerin aritmetik ortalaması 42.23 ve diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin aritmetik ortalaması 42.24'tür.

Mezun olunan okul türüne göre kullanılan etkinliklerin öğrencilerin aktif katılım yoluyla öğrenme becerisini geliştirmeye ilişkin aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını anlamak için Tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Bu test

sonucunda p değerinin 0.05'ten büyük olduğu yani gruplar arasında anlamlı bir farkın olmadığı anlaşılmıştır (p.942>.05).

Tablo 5.4.1'de de görüldüğü gibi kıdemleri 0-4 yıl olan öğretmenlerin aritmetik ortalaması 45.85; kıdemleri 5-9 yıl olan öğretmenlerin aritmetik ortalaması 41.09; 10-14 yıl olan öğretmenlerin aritmetik ortalaması 42.48; 15-19 yıl olan öğretmenlerin aritmetik ortalaması 41.45; 20 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin aritmetik ortalaması 42.70'tir.

Öğretmenlerin kıdemlerine göre sınıfta yapılan etkinliklerin. öğrencilerin aktif katılım yoluyla öğrenme becerisini geliştirmeye yönelik puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını anlamak için Tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Bu test sonucunda p değerinin 0.05'ten büyük olduğu yani gruplar arasında anlamlı bir farkın olmadığı anlaşılmıştır (p.142>.05).

Okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre kullanılan etkinliklerin öğrencilerin aktif katılım yoluyla öğrenme becerisini geliştirmeye ilişkin betimsel değerler aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.5.1'de görüldüğü gibi alt sed aritmetik ortalaması 42.17; orta sed aritmetik ortalaması 42.12; üst sed aritmetik ortalaması 50.00' dır.

Okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre kullanılan etkinliklerin öğrencilerin aktif katılım yoluyla öğrenme becerisini geliştirmeye ilişkin aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını anlamak için Tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Bu test sonucunda p değerinin 0.05'ten büyük olduğu yani gruplar arasında anlamlı bir farkın olmadığı anlaşılmıştır (p.302>.05).

Sınıf mevcuduna göre kullanılan etkinliklerin öğrencilerin aktif katılım yoluyla öğrenme becerisini geliştirmeye ilişkin betimsel değerler aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.5.1'dte görüldüğü gibi sınıf mevcudu 16-26 olan sınıfların aritmetik ortalaması 42.37; mevcudu 27-37 olan sınıfların aritmetik ortalaması 41.91; mevcudu

38-48 olan sınıfların aritmetik ortalaması 43.13; mevcudu 49-59 olan sınıfların aritmetik ortalaması 37.16 ve mevcudu 60-70 olan sınıfların aritmetik ortalaması 40.33'tür.

Sınıf mevcuduna göre kullanılan etkinliklerin öğrencilerin aktif katılım yoluyla öğrenme becerisini geliştirmeye ilişkin aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını anlamak için Tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Bu test sonucunda p değerinin 0.05'ten büyük olduğu yani gruplar arasında anlamlı bir farkın olmadığı anlaşılmıştır (p.073>.05).

Mezun olunan okul türü. mesleki kıdem. okulun sosyo-ekonomik düzeyi ve sınıf mevcutlarına göre kullanılan etkinliklerde öğrencilerin farklı perspektif ya da kaynakları ilişkilendirerek öğrenme etkinliklerine (ilişki kurma) ilişkin betimsel değerler aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.5.2. Mezun Olunan Okul Türü. Mesleki Kıdem. Sosyo-Ekonomik Düzey ve Sınıf Mevcuduna Göre Etkinlikler Öğrencilerin Farklı Perspektif Ya Da Kaynakları İlişkilendirerek Öğrenme(İlişki Kurma) Etkinliklerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları Tablosu.

Mezun olunan okul türleri	**N**	$\overline{X}$	**S**	**sd**	**f**	**P**
İlköğretmen okulu	4	31.00	4.24	6	.533	.783
Eğitim Enstitüsü	29	29.31	3.40			
Eğitim Yüksekokulu	23	28.39	2.88			
Eğitim Fakültesi	73	29.26	4.19			
Fen-Edebiyat Fak.	27	30.85	11.75			
Lisans Tamamlama	13	29.07	1.97			
Diğer	41	29.43	3.42			
KIDEM	**N**	$\overline{X}$	**S**	**sd**	**f**	**P**
0-4 yıl	7	31.14	3.53	4	1.079	.368
5-9 yıl	33	28.03	4.91			
10-14 yıl	90	30.03	6.94			
15-19 yıl	46	29.06	3.03			
20 yıl ve üzeri	34	29.35	3.21			

Tablo 4.5.2. Devamı

SED	**N**	$\overline{X}$	**S**	**Sd**	**f**	**p**
Alt SED	122	29.15	3.94	2	.470	.626
Orta SED	87	29.79	6.92			
Üst SED	1	32.00	.			
Sınıf Mevcudu	**N**	$\overline{X}$	**S**	**sd**	**f**	**p**
16-26	58	29.05	3.98	4	1.080	.367
27-37	90	29.26	342			
38-48	53	30.52	8.39			
49-59	6	26.83	7.54			
60-70	3	27.66	1.52			

Tablo 4.5.2'de görüldüğü gibi İlk öğretmen okulundan mezun öğretmenlerin aritmetik ortalaması 31.00; Eğitim Enstitüsü'nden mezun öğretmenlerin aritmetik ortalaması 29.31; Eğitim Yüksekokulundan mezun öğretmenlerin aritmetik ortalaması 28.39; Eğitim Fakültesi'nden mezun öğretmenlerin aritmetik ortalaması 29.26; Fen-Edebiyat Fakültesi'nden mezun öğretmenlerin aritmetik ortalaması 30.85; lisans tamamlayarak mezun olan öğretmenlerin aritmetik ortalaması 29.07 ve diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin aritmetik ortalaması 29.43'dir.

Mezun olunan okul türüne göre kullanılan etkinliklerde öğrencilerin farklı perspektif ya da kaynakları ilişkilendirerek öğrenmelerine ilişkin aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını anlamak için Tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Bu test sonucunda p değerinin 0.05'ten büyük olduğu yani gruplar arasında anlamlı bir farkın olmadığı anlaşılmıştır (p.783>.05).

Öğretmenin kıdemine göre kullanılan etkinliklerde öğrencilerin farklı perspektif ya da kaynakları ilişkilendirerek öğrenmelerine ilişkin betimsel değerler aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.5.2'de görüldüğü gibi kıdemleri 0-4 yıl olan öğretmenlerin aritmetik ortalaması 31.14; kıdemleri 5-9 yıl olan öğretmenlerin aritmetik ortalaması 28.03; 10-14 yıl olan öğretmenlerin aritmetik ortalaması 30.03; 15-19 yıl olan öğretmenlerin aritmetik ortalaması 29.06; 20 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin aritmetik ortalaması 29.35'tür.

Öğretmenin kıdemine göre kullanılan etkinliklerde öğrencilerin farklı perspektif ya da kaynakları ilişkilendirerek öğrenmelerine ilişkin aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını anlamak için Tek yönlü varyans analizi yapılmış ve sonuçlara göre p değerinin 0.05'ten büyük olduğu yani bu gruplar arasında anlamlı bir farkın olmadığı anlaşılmıştır (p.368>.05).

Okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre kullanılan etkinliklerde öğrencilerin farklı perspektif ya da kaynakları ilişkilendirerek öğrenmelerine ilişkin betimsel değerler aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.5.2'de görüldüğü gibi alt sed aritmetik ortalaması 29.15; orta sed aritmetik ortalaması 29.79; üst sed aritmetik ortalaması 32.00' dır.

Okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre kullanılan etkinliklerde öğrencilerin farklı perspektif ya da kaynakları ilişkilendirerek öğrenmelerine ilişkin aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını anlamak için Tek yönlü varyans analizi yapılmış ve bu test sonucunda p değerinin 0.05'ten büyük olduğu yani gruplar arasında anlamlı bir farkın olmadığı anlaşılmıştır (p.626>.05).

Sınıf mevcuduna göre kullanılan etkinliklerde öğrencilerin farklı perspektif ya da kaynakları ilişkilendirerek öğrenmelerine ilişkin betimsel değerler aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.5.2' de görüldüğü gibi sınıf mevcudu 16-26 olan sınıfların aritmetik ortalaması (X) 29.05; mevcudu 27-37 olan sınıfların aritmetik ortalaması (X) 29.26; mevcudu 38-48 olan sınıfların aritmetik ortalaması (X) 30.52; mevcudu 49-59 olan sınıfların aritmetik ortalaması (X) 26.83 ve mevcudu 60-70 olan sınıfların aritmetik ortalaması (X) 27.66'dır.

Sınıf mevcuduna göre kullanılan etkinliklerde öğrencilerin farklı perspektif ya da kaynakları ilişkilendirerek öğrenmelerine ilişkin aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını anlamak için Tek yönlü varyans analizi yapılmış ve bu test sonucunda p değerinin 0.05'ten büyük olduğu yani gruplar arasında anlamlı bir farkın olmadığı anlaşılmıştır (p.367>.05).

Mezun olunan okul türüne göre kullanılan etkinliklerin öğretmenin sunumuna dayalı öğrenmelerine ilişkin betimsel değerler aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.5.3. Mezun Olunan Okul Türü. Mesleki Kıdem. Sosyo-Ekonomik Düzey ve Sınıf Mevcuduna Göre Etkinlikler Öğrencilerin Öğretmenin Sunumuna Dayalı Öğrenmelerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları Tablosu.

Mezun olunan okul türleri	**N**	$\overline{X}$	**S**	**sd**	**f**	**P**
İlköğretmen okulu	4	20.25	1.70	6	.987	.435
Eğitim Enstitüsü	29	18.37	2.89			
Eğitim Yüksekokulu	23	19.52	2.92			
Eğitim Fakültesi	73	18.69	2.60			
Fen-Edebiyat Fak.	27	18.92	2.97			
Lisans Tamamlama	13	18.07	4.03			
Diğer	41	17.97	3.66			
KIDEM	**N**	$\overline{X}$	**S**	**sd**	**f**	**p**
0-4 yıl	7	19.42	2.99	4	.228	.922
5-9 yıl	33	18.72	2.67			
10-14 yıl	90	18.44	3.34			
15-19 yıl	46	18.67	2.71			
20 yıl ve üzeri	34	18.76	3.08			

Tablo 4.5.3. Devamı

SED	**N**	$\overline{X}$	**S**	**Sd**	**f**	**p**	**Anlamlı Farklılık (LSD)**
Alt SED	122	18.51	3.09	2	1.159	.316	–
Orta SED	87	18.72	2.95				
Üst SED	1	23.00	.				
Sınıf Mevcudu	**N**	$\overline{X}$	**S**	**sd**	**f**	**p**	**Anlamlı Farklılık (LSD)**
16-26	58	18.39	2.82	4	3.020	.019	38-48>16-26 38-48>27-37
27-37	90	18.10	3.08				
38-48	53	19.81	3.05				
49-59	6	18.83	2.71				
60-70	3	17.33	1.15				

Tablo 4.5.3'te görüldüğü gibi İlköğretmen okulundan mezun öğretmenlerin aritmetik ortalaması 20.25; Eğitim Enstitüsü'nden mezun öğretmenlerin aritmetik ortalaması 18.37; Eğitim Yüksekokulu'ndan mezun öğretmenlerin aritmetik ortalaması 19.52; Eğitim Fakültesi'nden mezun öğretmenlerin aritmetik ortalaması 18.69; Fen-Edebiyat Fakültesi'nden mezun öğretmenlerin aritmetik ortalaması 18.92; lisans tamamlayarak mezun olan öğretmenlerin aritmetik ortalaması 18.07 ve diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin aritmetik ortalaması 17.97'dir.

Mezun olunan okul türüne göre kullanılan etkinliklerin öğretmenin sunumuna dayalı öğrenmelerine ilişkin aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını anlamak için Tek yönlü varyans analizi yapılmış ve bu test sonucunda p değerinin 0.05'ten büyük olduğu yani gruplar arasında anlamlı bir farkın olmadığı anlaşılmıştır (p.435>.05).

Öğretmenin kıdemine göre kullanılan etkinliklerde öğretmenin sunumuna dayalı öğrenmelerine ilişkin betimsel değerler aşağıda sunulmuştur.

Öğretmenin kıdemine göre kullanılan etkinliklerde öğretmenin sunumuna dayalı öğrenmelerine ilişkin betimsel değerler Tablo 10'da verilmiştir. Tablo 10'da da görüldüğü gibi kıdemleri 0-4 yıl olan öğretmenlerin aritmetik ortalaması 19.42; kıdemleri 5-9 yıl olan öğretmenlerin aritmetik ortalaması 18.72; 10-14 yıl olan öğretmenlerin aritmetik ortalaması 18.44; 15-19 yıl olan öğretmenlerin aritmetik ortalaması 18.67; 20 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin aritmetik ortalaması 18.76'dır.

Öğretmenin kıdemine göre kullanılan etkinliklerin öğretmenin sunumuna dayalı öğrenmelerine ilişkin aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını anlamak için Tek yönlü varyans analizi yapılmış ve sonuçlarına göre p değerinin 0.05'ten büyük olduğu yani gruplar arasında anlamlı bir farkın olmadığı anlaşılmıştır (p.922>.05).

Okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre kullanılan etkinliklerin öğretmenin sunumuna dayalı öğrenmelerine ilişkin betimsel değerler aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.5.3'te görüldüğü gibi alt sed aritmetik ortalaması 18.51; orta sed aritmetik ortalaması 18.72; üst sed aritmetik ortalaması 23.00' dır.

Okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre kullanılan etkinliklerin öğretmenin sunumuna dayalı öğrenmelerine ilişkin aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını anlamak için Tek yönlü varyans analizi yapılmış ve bu test sonucunda p değerinin 0.05'ten büyük olduğu yani gruplar arasında anlamlı bir farkın olmadığı anlaşılmıştır (p.316>.05).

Sınıf mevcuduna göre kullanılan etkinliklerde öğretmenin sunumuna dayalı öğrenmelerine ilişkin betimsel değerler aşağıda sunulmuştur.

Sınıf mevcuduna göre kullanılan etkinliklerde öğretmenin sunumuna dayalı öğrenmelerine ilişkin betimsel değerler Tablo 4.5.3'te verilmiştir. Tablo 4.5.3'te görüldüğü gibi sınıf mevcudu 16-26 olan sınıfların aritmetik ortalaması 18.39; mevcudu

27-37 olan sınıfların aritmetik ortalaması 18.10; mevcudu 38-48 olan sınıfların aritmetik ortalaması 19.81; mevcudu 49-59 olan sınıfların aritmetik ortalaması 18.83 ve mevcudu 60-70 olan sınıfların aritmetik ortalaması 17.33'tür.

Sınıf mevcuduna göre kullanılan etkinliklerde öğretmenin sunumuna dayalı öğrenmelerine ilişkin aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını anlamak için Tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Tablo 4.5.3' te görüldüğü gibi sınıf mevcudu açısından anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (p.019<.05). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan LSD testi sonuçlarına göre. mevcudu 38-48 olan sınıfların mevcudu 16-26 ve 27-37 olan sınıflara göre daha yüksek aritmetik ortalamaya sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Mezun olunan okul türüne göre kullanılan etkinliklerde öğretmeni model alarak öğrenmelerine ilişkin betimsel değerler aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.5.4. Mezun Olunan Okul Türü. Mesleki Kıdem. Sosyo-Ekonomik Düzey ve Sınıf Mevcuduna Göre Etkinlikler Öğrencilerin Öğretmeni Model Alarak Öğrenmelerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları Tablosu.

Mezun olunan okul türleri	**N**	$\overline{X}$	**S**	**Sd**	**f**	**p**	**Anlamlı Farklılık (LSD)**
İlköğretmen okulu	4	11.75	2.62	6	.480	.823	-
Eğitim Enstitüsü	29	12.37	1.59				
Eğitim Yüksekokulu	23	12.26	1.62				
Eğitim Fakültesi	73	12.57	1.59				
Fen-Edebiyat Fak.	27	12.77	2.40				
Lisans Tamamlama	13	12.53	1.33				
Diğer	41	12.19	2.12				

Tablo 4.5.4. Devamı

KIDEM	**N**	$\overline{X}$	**S**	**Sd**	**f**	**p**	**Anlamlı Farklılık (LSD)**
0-4 yıl	7	13.42	1.51	4	2.555	.040	0-4>5-9 10-14>5-9
5-9 yıl	33	11.72	2.12				
10-14 yıl	90	12.74	1.78				
15-19 yıl	46	12.34	1.86				
20 yıl ve üzeri	34	12.29	1.38				
SED	**N**	$\overline{X}$	**S**	**Sd**	**f**	**p**	**Anlamlı Farklılık (LSD)**
Alt SED	122	12.50	1.84	2	.179	.836	-
Orta SED	87	12.36	1.81				
Üst SED	1	12.00	.				
Sınıf Mevcudu	**N**	$\overline{X}$	**S**	**sd**	**f**	**p**	**Anlamlı Farklılık (LSD)**
16-26	58	12.58	1.71	4	.578	.679	-
27-37	90	12.38	1.83				
38-48	53	12.52	1.93				
49-59	6	11.50	2.16				
60-70	3	12.00	1.00				

Mezun olunan okul türüne göre kullanılan etkinliklerde öğretmeni model alarak öğrenmelerine ilişkin betimsel değerler Tablo 4.5.4'te verilmiştir. Tablo 4.5.4'te görüldüğü gibi İlköğretmen okulundan mezun öğretmenlerin aritmetik ortalaması 11.75 ; Eğitim Enstitüsü'nden mezun öğretmenlerin aritmetik ortalaması 12.37; Eğitim

Yüksekokulundan mezun öğretmenlerin aritmetik ortalaması 12.26; Eğitim Fakültesi'nden mezun öğretmenlerin aritmetik ortalaması 12.57; Fen-Edebiyat Fakültesi'nden mezun öğretmenlerin aritmetik ortalaması 12.77; lisans tamamlayarak mezun olan öğretmenlerin aritmetik ortalaması 12.53 ve diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin aritmetik ortalaması 12.19'dur.

Mezun olunan okul türüne göre kullanılan etkinliklerde öğretmeni model alarak öğrenmelerine ilişkin aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını anlamak için Tek yönlü varyans analizi yapılmış ve bu test sonucunda p değerinin 0.05'ten büyük olduğu yani gruplar arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir (p.823>.05).

Öğretmenin kıdemine göre kullanılan etkinliklerde öğretmeni model alarak öğrenmelerine ilişkin betimsel değerler aşağıda sunulmuştur.

Öğretmenin kıdemine göre kullanılan etkinliklerde öğretmeni model alarak öğrenmelerine ilişkin betimsel değerler Tablo 4.5.4'te verilmiştir. Tablo 4.5.4'te de görüldüğü gibi kıdemleri 0-4 yıl olan öğretmenlerin aritmetik ortalaması 13.42; kıdemleri 5-9 yıl olan öğretmenlerin aritmetik ortalaması 11.72; 10-14 yıl olan öğretmenlerin aritmetik ortalaması 12.74; 15-19 yıl olan öğretmenlerin aritmetik ortalaması 12.34; 20 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin aritmetik ortalaması 12.29'dur.

Öğretmenin kıdemine göre kullanılan etkinliklerde öğretmeni model alarak öğrenmelerine ilişkin aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını anlamak için Tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Tablo 4.5.4'te görüldüğü gibi öğretmenin kıdemi ile öğretmeni model alarak öğrenmelerine ilişkin anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir(p.040<.05). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan LSD testi sonuçlarına göre. kıdemi 0-4 yıl olan öğretmenlerin ortalaması (13.42) ve kıdemi 10-14 yıl olan öğretmenlerin ortalaması (12.74); kıdemi 5-9 yıl olan öğretmenlerin ortalamasından (11.72) büyüktür. Bu durumda kıdemi fazla olan öğretmenlerin kıdemi düşük olan öğretmenlere göre kullanılan etkinliklerde öğretmeni model alarak öğrenmelerine ilişkin daha başarılı oldukları ortaya çıkmaktadır.

Okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre kullanılan etkinliklerde öğretmeni model alarak öğrenmelerine ilişkin betimsel değerler aşağıda sunulmuştur.

Okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre kullanılan etkinliklerde öğretmeni model alarak öğrenmelerine ilişkin betimsel değerler Tablo 4.5.5'te verilmiştir. Tablo 4.5.5'te görüldüğü gibi alt sed aritmetik ortalaması 12.50; orta sed aritmetik ortalaması 12.36; üst sed aritmetik ortalaması 12.00' dır.

Okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre kullanılan etkinliklerde öğretmeni model alarak öğrenmelerine ilişkin aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını anlamak için Tek yönlü varyans analizi yapılmış ve bu test sonucunda p değerinin 0.05'ten büyük olduğu yani gruplar arasında anlamlı bir farkın olmadığı anlaşılmıştır (p.836>.05).

Sınıf mevcuduna göre kullanılan etkinliklerdeki öğretmeni model alarak öğrenmelerine ilişkin betimsel değerler aşağıda sunulmuştur.

Sınıf mevcuduna göre kullanılan etkinliklerdeki öğretmeni model alarak öğrenmelerine ilişkin betimsel değerler Tablo 4.5.4'te verilmiştir. Tablo 4.5.4'te görüldüğü gibi sınıf mevcudu 16-26 olan sınıfların aritmetik ortalaması 12.58; mevcudu 27-37 olan sınıfların aritmetik ortalaması 12.38; mevcudu 38-48 olan sınıfların aritmetik ortalaması 12.52; mevcudu 49-59 olan sınıfların aritmetik ortalaması 11.50 ve mevcudu 60-70 olan sınıfların aritmetik ortalaması 12.00'dır.

Sınıf mevcuduna göre kullanılan etkinliklerdeki öğretmeni model alarak öğrenmelerine ilişkin aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını anlamak için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve bu test sonucunda p değerinin 0.05'ten büyük olduğu yani gruplar arasında anlamlı bir farkın olmadığı anlaşılmıştır (p.679>.05).

4.5.2. Sosyal Bilgiler Dersinde Eleştirel Düşünme İle İlgili Oluşturulan Sınıf İkliminin Mezun Olunan Okul Türü. Kıdem. Okulun Sosyo-Ekonomik Düzeyi Ve Sınıf Mevcudu Açısından Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Bu bölümde. mezun olunan okul türüne. kıdeme. okulun sosyo-ekonomik düzeyine ve sınıf mevcuduna göre sınıf ikliminde öğretmenin rolüne ve sınıf ortamında psikolojik güvenliğe ilişkin betimsel değerler ve Tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.5.5'te verilmiştir.

Tablo 4.5.5. Mezun Olunan Okul Türüne. Kıdeme. Okulun Sosyo-Ekonomik Düzeyine Ve Sınıf Mevcuduna Göre Sınıf İklimi- Sınıf Ortamında Öğretmenin Rolü Boyutuna İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Mezun olunan okul türleri	**N**	$\overline{X}$	**S**	**sd**	**f**	**P**	**Anlamlı Farklılık (LSD)**
İlköğretmen okulu	4	29.00	2.82	6	.972	.446	-
Eğitim Enstitüsü	29	29.31	3.02				
Eğitim Yüksekokulu	23	27.82	2.91				
Eğitim Fakültesi	73	28.73	3.21				
Fen-Edebiyat Fak.	27	28.03	4.03				
Lisans Tamamlama	13	27.23	2.58				
Diğer	41	28.41	3.27				
KIDEM	**N**	$\overline{X}$	**S**	**sd**	**f**	**p**	**Anlamlı Farklılık (LSD)**
0-4 yıl	7	28.00	3.60	4	3.513	.008	10-14>5-9 10-14>15-19 20…>5-9 20…>15-19
5-9 yıl	33	27.51	3.43				
10-14 yıl	90	29.03	3.12				
15-19 yıl	46	27.43	3.18				
20 yıl ve üzeri	34	29.44	2.93				
SED	**N**	$\overline{X}$	**S**	**sd**	**f**	**p**	**Anlamlı Farklılık (LSD)**
Orta SED	87	28.49	3.14				
Üst SED	1	31.00	.				

Tablo 4.5.5. Devamı

Sınıf Mevcudu	**N**	$\overline{X}$	**S**	**sd**	**f**	**p**	**Anlamlı Farklılık (LSD)**
16-26	58	29.22	3.11219	4	2.314	.059	_
27-37	90	28.05	3.09171				
38-48	53	28.71	3.55386				
49-59	6	25.83	3.12517				
60-70	3	27.66	1.15470				

Mezun olunan okul türüne göre sınıf ikliminde öğretmenin rolüne ilişkin betimsel değerler Tablo 4.5.4'te verilmiştir. Tablo 4.5.4'te görüldüğü gibi İlköğretmen okulundan mezun öğretmenlerin aritmetik ortalaması 29.00; Eğitim Enstitüsü'den mezun öğretmenlerin aritmetik ortalaması 29.31; Eğitim Yüksekokulundan mezun öğretmenlerin aritmetik ortalaması 27.82; Eğitim Fakültesi'nden mezun öğretmenlerin aritmetik ortalaması 28.73; Fen-Edebiyat Fakültesi'nden mezun öğretmenlerin aritmetik ortalaması 28.03; lisans tamamlayarak mezun olan öğretmenlerin aritmetik ortalaması 27.23 ve diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin aritmetik ortalaması 28.41'dir.

Mezun olunan okul türüne göre sınıf ikliminde öğretmenin rolüne ilişkin aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını anlamak için Tek yönlü varyans analizi yapılmış ve bu test sonucunda p değerinin 0.05'ten büyük olduğu yani gruplar arasında anlamlı bir farkın olmadığı anlaşılmıştır (p.446>.05).

Öğretmenin kıdemine göre sınıf ikliminde öğretmenin rolüne ilişkin betimsel değerler şunlardır. Öğretmenin kıdemine göre sınıf ikliminde öğretmenin rolüne ilişkin betimsel değerler Tablo 4.5.5'te verilmiştir. Tablo 4.5.5'te de görüldüğü gibi kıdemleri 0-4 yıl olan öğretmenlerin aritmetik ortalaması 28.00; kıdemleri 5-9 yıl olan öğretmenlerin aritmetik ortalaması 27.51; 10-14 yıl olan öğretmenlerin aritmetik ortalaması 29.03; 15-19 yıl olan öğretmenlerin aritmetik ortalaması 27.43; 20 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin aritmetik ortalaması 29.44'tür.

Öğretmenin kıdemine göre sınıf ikliminde öğretmenin rolüne ilişkin aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını anlamak için Tek yönlü

varyans analizi yapılmış ve sonuçları Tablo 4.5.5'te sunulmuştur. Tablo 4.5.5'te öğretmenin kıdemi ile öğretmen rolüne ilişkin hangilerinin aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğunu anlamak için LSD yapılmıştır. Daha sonra LSD testine bakılarak ve gruplar arasında ikili karşılaştırmalar yapılarak farkın hangi gruplar arasında olduğunun anlaşılmıştır. LSD testi sonuçlarına göre p değerinin 0.05'ten küçük olduğu yani gruplar arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir (p.008<.05). Kıdemi 10-14 yıl olan öğretmenlerin ortalaması (29.03); kıdemi 5-9 yıl olan öğretmenlerin ortalamasından (27.51) ve kıdemi 15-19 yıl olan öğretmenlerin ortalamasından (27.43) büyüktür. Ayrıca kıdemi 20 yıldan fazla olan öğretmenlerin ortalaması (29.44); kıdemi 5-9 yıl olan öğretmenlerin ortalamasından (27.51) ve kıdemi 15-19 yıl olan öğretmenlerin ortalamasından (27.43) büyüktür. Bu durumda kıdemi fazla olan öğretmenlerin kıdemi düşük olan öğretmenlere göre sınıf ikliminde öğretmen rolüne ilişkin daha başarılı oldukları ortaya çıkmaktadır.

Okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre sınıf ikliminde öğretmenin rolüne ilişkin betimsel değerler Tablo 4.5.5'te verilmiştir. Tablo 4.5.5'te görüldüğü gibi alt sed aritmetik ortalaması 28.44; orta sed aritmetik ortalaması 28.49; üst sed aritmetik ortalaması 31.00' dır.

Okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre sınıf ikliminde öğretmenin rolüne ilişkin aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını anlamak için Tek yönlü varyans analizi yapılmış ve bu test sonucunda p değerinin 0.05'ten büyük olduğu yani gruplar arasında anlamlı bir farkın olmadığı anlaşılmıştır (p.736>.05).

Sınıf mevcuduna göre sınıf ikliminde öğretmenin rolüne ilişkin betimsel değerler aşağıda sunulmuştur.

Sınıf mevcuduna göre sınıf ikliminde öğretmenin rolüne ilişkin betimsel değerler Tablo 4.5.5'te verilmiştir. Tablo 4.5.5'te görüldüğü gibi sınıf mevcudu 16-26 olan sınıfların aritmetik ortalaması 29.22; mevcudu 27-37 olan sınıfların aritmetik ortalaması 28.05; mevcudu 38-48 olan sınıfların aritmetik ortalaması 28.71; mevcudu 49-59 olan sınıfların aritmetik ortalaması 25.83 ve mevcudu 60-70 olan sınıfların aritmetik ortalaması 27.66'dır.

Sınıf mevcuduna göre sınıf ikliminde öğretmenin rolüne ilişkin aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını anlamak için Tek yönlü varyans analizi yapılmış ve bu test sonucunda p değerinin 0.05'ten büyük olduğu yani gruplar arasında anlamlı bir farkın olmadığı anlaşılmıştır (p.059>.05).

Mezun olunan okul türüne göre sınıf ikliminde psikolojik güvenliğe ilişkin betimsel değerler aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.5.6. Mezun Olunan Okul Türüne, Kıdeme, Okulun Sosyo-Ekonomik Düzeyine ve Sınıf Mevcuduna Göre Sınıf İklimi- Sınıf Ortamında Psikolojik Güvenlik Boyutuna İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları Tablosu.

Mezun olunan okul türleri	**N**	$\overline{X}$	**S**	**sd**	**f**	**p**
İlköğretmen okulu	4	13.50	1.29			
Eğitim Enstitüsü	29	13.13	1.74			
Eğitim Yüksekokulu	23	12.73	1.48			
Eğitim Fakültesi	73	12.56	1.76		1.818	.097
Fen-Edebiyat Fak.	27	12.29	3.17			
Lisans Tamamlama	13	11.46	1.71			
Diğer	41	12.00	1.81	6		
KIDEM	**N**	$\overline{X}$	**S**	**sd**	**f**	**p**
0-4 yıl	7	12.42	2.14			
5-9 yıl	33	11.84	2.13			
10-14 yıl	90	12.35	2.17		1.893	.113
15-19 yıl	46	12.65	1.55			
20 yıl ve üzeri	34	13.11	1.75	4		

Tablo 4.5.6. Devamı

SED	**N**	$\overline{X}$	**S**	**sd**	**f**	**p**
Alt SED	122	12.45	1.88			
Orta SED	87	12.47	2.16		.036	.964
Üst SED	1	13.00	.	2		
Sınıf Mevcudu	**N**	$\overline{X}$	**S**	**sd**	**f**	**p**
16-26	58	12.86	1.95			
27-37	90	12.24	2.11			
38-48	53	12.60	1.69	4	2.182	.072
49-59	6	10.66	2.16			
60-70	3	12.66	2.51			

Mezun olunan okul türüne göre sınıf ikliminde psikolojik güvenliğe ilişkin betimsel değerler Tablo 4.5.6'da verilmiştir. Tablo 4.5.6'da görüldüğü gibi İlköğretmen okulundan mezun öğretmenlerin aritmetik ortalaması 13.50 ; Eğitim Enstitüsü'den mezun öğretmenlerin aritmetik ortalaması 13.13; Eğitim Yüksekokulundan mezun öğretmenlerin aritmetik ortalaması 12.73; Eğitim Fakültesi'nden mezun öğretmenlerin aritmetik ortalaması 12.56; Fen-Edebiyat Fakültesi'nden mezun öğretmenlerin aritmetik ortalaması 12.29; lisans tamamlayarak mezun olan öğretmenlerin aritmetik ortalaması 11.46 ve diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin aritmetik ortalaması 12.00'dır.

Mezun olunan okul türüne göre sınıf ikliminde psikolojik güvenliğe ilişkin aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını anlamak için Tek yönlü varyans analizi yapılmıştır ve bu test sonucunda p değerinin 0.05'ten büyük olduğu yani gruplar arasında anlamlı bir farkın olmadığı anlaşılmıştır (p.97>.05).

Öğretmenin kıdemine göre sınıf ikliminde psikolojik güvenliğe ilişkin betimsel değerler Tablo 4.5.6'da verilmiştir. Tablo 4.5.6'da görüldüğü gibi kıdemleri 0-4 yıl olan öğretmenlerin aritmetik ortalaması 12.42; kıdemleri 5-9 yıl olan öğretmenlerin aritmetik ortalaması 11.84; kıdemleri 10-14 yıl olan öğretmenlerin aritmetik ortalaması 12.35; kıdemleri 15-19 yıl olan öğretmenlerin aritmetik ortalaması 12.65 ve kıdemleri 20 yıl ve üzeri olanların aritmetik ortalaması 13.11'dir.

Öğretmenin kıdemine göre sınıf ikliminde psikolojik güvenliğe ilişkin aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını anlamak için Tek yönlü varyans analizi yapılmıştır ve bu test sonucunda p değerinin 0.05'ten büyük olduğu için anlamlı bir farkın olmadığı anlaşılmıştır (p.113>.05).

Okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre sınıf ikliminde psikolojik güvenliğe ilişkin betimsel değerler Tablo 4.5.6'da verilmiştir. Tablo 4.5.6'da görüldüğü gibi alt sed aritmetik ortalaması 12.45; orta sed aritmetik ortalaması 12.47; üst sed aritmetik ortalaması 13.00' dır. Okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre sınıf ikliminde psikolojik güvenliğe ilişkin aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını anlamak için Tek yönlü varyans analizi yapılmış ve bu test sonucunda p değerinin 0.05'ten büyük olduğu yani gruplar arasında anlamlı bir farkın olmadığı anlaşılmıştır (p.964>.05).

Sınıf mevcuduna göre sınıf ikliminde psikolojik güvenliğe ilişkin betimsel değerler Tablo 4.5.6'da verilmiştir. Tablo 4.5.6'da görüldüğü gibi sınıf mevcudu 16-26 olan sınıfların aritmetik ortalaması 12.86; mevcudu 27-37 olan sınıfların aritmetik ortalaması 12.24; mevcudu 38-48 olan sınıfların aritmetik ortalaması 12.60; mevcudu 49-59 olan sınıfların aritmetik ortalaması 10.66 ve mevcudu 60-70 olan sınıfların aritmetik ortalaması 12.66'dır.

Sınıf mevcuduna göre sınıf ikliminde psikolojik güvenliğe ilişkin aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını anlamak için Tek yönlü varyans analizi yapılmış ve bu test sonucunda p değerinin 0.05'ten büyük olduğu için anlamlı bir farkın olmadığı anlaşılmıştır (p.072>.05).

4.5.3. Sosyal Bilgiler Dersinde Eleştirel Düşünme Etkinliklerinin Değerlendirilmesi ile İlgili Görüşlerin Mezun Olunan Okul Türü, Kıdem, Okulun Sosyo-Ekonomik Düzeyi ve Sınıf Mevcudu Açısından Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Bu bölümde. sosyal bilgiler dersinde eleştirel düşünme etkinliklerinin değerlendirilmesi ile ilgili görüşlerin mezun olunan fakülte. kıdem. okulun sosyo-ekonomik düzeyi ve sınıf mevcudu açısından karşılaştırılmasına yer verilmiştir. Elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.5.7. Mezun Olunan Okul Türüne, Kıdeme, Okulun Sosyo-Ekonomik Düzeyine ve Sınıf Mevcuduna Göre Değerlendirme Bölümüne İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları Tablosu

Mezun olunan okul türleri	**N**	$\overline{X}$	**S**	**sd**	**f**	**p**
İlköğretmen okulu	4	31.00	4.24	6	.533	.783
Eğitim Enstitüsü	29	29.31	3.40			
Eğitim Yüksekokulu	23	28.39	2.88			
Eğitim Fakültesi	73	29.26	4.19			
Fen-Edebiyat Fak.	27	30.85	11.75			
Lisans Tamamlama	13	29.07	1.97			
Diğer	41	29.43	3.42			
KIDEM	**N**	$\overline{X}$	**S**	**sd**	**f**	**P**
0-4 yıl	7	32.28	9.39	4	.416	.797
5-9 yıl	33	32.33	10.62			
10-14 yıl	90	32.60	8.16			
15-19 yıl	46	31.30	7.83			
20 yıl ve üzeri	34	33.79	8.70			

Tablo 4.5.7. Devamı

SED	**N**	$\overline{X}$	**S**	**sd**	**f**	**p**
Alt SED	122	32.31	8.37	2	.084	.919
Orta SED	87	32.67	9.00			
Üst SED	1	30.00	.			
Sınıf Mevcudu	**N**	$\overline{X}$	**S**	**sd**	**f**	**p**
16-26	58	33.63	9.53	4	2.358	.055
27-37	90	30.58	7.64			
38-48	53	33.92	8.38			
49-59	6	32.33	11.94			
60-70	3	40.00	4.00			

Mezun olunan okul türüne göre değerlendirme bölümüne ilişkin betimsel değerler Tablo 4.5.7'de verilmiştir. Tablo 4.5.7'de görüldüğü gibi İlk öğretmen okulundan mezun öğretmenlerin aritmetik ortalaması 31.00 ; Eğitim Enstitüsü'den mezun öğretmenlerin aritmetik ortalaması 29..31; Eğitim Yüksekokulundan mezun öğretmenlerin aritmetik ortalaması 28..39; Eğitim Fakültesi'nden mezun öğretmenlerin aritmetik ortalaması 29.26; Fen-Edebiyat Fakültesi'nden mezun öğretmenlerin aritmetik ortalaması 30.85; lisans tamamlayarak mezun olan öğretmenlerin aritmetik ortalaması 29.07 ve diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin aritmetik ortalaması 29.43'tür.

Mezun olunan okul türüne göre değerlendirme bölümüne ilişkin aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını anlamak için Tek yönlü varyans analizi yapılmış ve bu test sonucunda p değerinin 0.05'ten büyük olduğu yani mezun olunan okul türü ile değerlendirme bölümü arasında anlamlı bir farkın olmadığı anlaşılmıştır (p.783>.05).

Öğretmenin kıdemine göre değerlendirme bölümüne ilişkin betimsel değerler Tablo 4.5.7'de verilmiştir. Tablo 4.5.7'de de görüldüğü gibi kıdemleri 0-4 yıl olan öğretmenlerin aritmetik ortalaması 34.28; kıdemleri 5-9 yıl olan öğretmenlerin aritmetik ortalaması 32.33; 10-14 yıl olan öğretmenlerin aritmetik ortalaması 32.60; 15-19 yıl olan öğretmenlerin aritmetik ortalaması 31.30; 20 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin aritmetik ortalaması 33.79'dur.

Öğretmenin kıdemine göre değerlendirme bölümüne ilişkin aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını anlamak için Tek yönlü varyans analizi yapılmış ve sonuçları Tablo 4.5.7'de sunulmuştur. Tablo 4.5.7'de öğretmenin kıdemi ile değerlendirme bölümüne ilişkin hangilerinin aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğunu anlamak için yapılan LSD testi sonuçları verilmiştir. LSD testi sonuçlarına göre p değerinin 0.05'ten büyük olduğu yani bu gruplar arasında anlamlı bir farkın olmadığı anlaşılmıştır (p.797<.05).

Okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre değerlendirme bölümüne ilişkin betimsel değerler Tablo 4.5.7'de verilmiştir. Tablo 4.5.7'de görüldüğü gibi alt sed aritmetik ortalaması 32.31; orta sed aritmetik ortalaması 32.67; üst sed aritmetik ortalaması 30.00' dır.

Okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre değerlendirme bölümüne ilişkin aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını anlamak için Tek yönlü varyans analizi yapılmış ve aralarında anlamlı bir fark olduğunu anlamak için yapılan LSD testi sonuçları verilmiştir. Bu test sonucunda p değerinin 0.05'ten büyük olduğu yani gruplar arasında anlamlı bir farkın olmadığı anlaşılmıştır (p.919>.05).

Sınıf mevcuduna göre değerlendirme bölümüne ilişkin betimsel değerler Tablo 4.5.7'de verilmiştir. Tablo 4.5.7'de görüldüğü gibi sınıf mevcudu 16-26 olan sınıfların aritmetik ortalaması 33.63; mevcudu 27-37 olan sınıfların aritmetik ortalaması 30.58; mevcudu 38-48 olan sınıfların aritmetik ortalaması 33.92; mevcudu 49-59 olan sınıfların aritmetik ortalaması 32.33 ve mevcudu 60-70 olan sınıfların aritmetik ortalaması 40.00'dır.

Sınıf mevcuduna göre değerlendirme bölümüne ilişkin aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını anlamak için Tek yönlü varyans analizi yapılmış ve bu test sonucunda p değerinin 0.05'ten büyük olduğu yani gruplar arasında anlamlı bir farkın olmadığı anlaşılmıştır (p.055>.05).

4.5.4.Sosyal Bilgiler Dersinde Eleştirel Düşünme Öğretiminde Karşılaşılan Sorunların Mezun Olunan Fakülte, Kıdem, Okulun Sosyo-Ekonomik Düzeyi Ve Sınıf Mevcudu Açısından Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Bu bölümde mezun olunan okul türü, kıdem, okulun sosyo-ekonomik düzeyi, sınıf mevcudu açısından sınıf ortamıyla ve etkinliğin içeriğiyle karşılaşılan sorunlarla ilgili bulgular sunulmuştur.

Mezun olunan okul türüne,kıdeme, okulun sosyo-ekonomik düzeyine, sınıf mevcuduna göre karşılaşılan sorunlarda sınıf ortamıyla ilgili karşılaşılan sorunlara ilişkin betimsel değerler ve vayryans analizi şemaları sunulmuştur.

Tablo 4.5.8. Mezun Olunan Okul Türü. Mesleki Kıdem.Okulun Sosyo-Ekonomik Düzeyi. Sınıf Mevcuduna Göre Karşılaşılan Sorunlarda Sınıf Ortamına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları Tablosu

Mezun olunan okul türleri	**N**	$\overline{X}$	**S**	**sd**	**f**	**p**
İlköğretmen okulu	4	19.50	7.68	6	.456	.840
Eğitim Enstitüsü	29	19.72	4.75			
Eğitim Yüksekokulu	23	20.86	5.45			
Eğitim Fakültesi	73	20.69	5.03			
Fen-Edebiyat Fak.	27	20.33	4.00			
Lisans Tamamlama	13	19.07	5.99			
Diğer	41	21.07	4.75			

Tablo 4.5.8. Devamı

KIDEM	**N**	$\overline{X}$	**S**	**sd**	**f**	**p**	**Anlamlı Farklılık (LSD)**
0-4 yıl	7	21.57	2.82				
5-9 yıl	33	22.09	5.00				
10-14 yıl	90	20.35	4.66		1.451	.219	–
15-19 yıl	46	20.26	5.50				
20 yıl ve üzeri	34	19.35	4.99				
SED	**N**	$\overline{X}$	**S**	**sd**	**f**	**p**	**Anlamlı Farklılık (LSD)**
Alt SED	122	21.02	4.82	2			
Orta SED	87	19.68	5.05		2.126	.122	–
Üst SED	1	24.00	.				
Sınıf Mevcudu	**N**	$\overline{X}$	**S**	**sd**	**f**	**p**	**Anlamlı Farklılık (LSD)**
16-26	58	17.96	5.02				
27-37	90	20.75	4.56				27-37>16-26
38-48	53	22.56	4.57		7.2249	.000	38-48>16-26 38-48>27-37
49-59	6	22.66	4.03	4			49-59>16-26
60-70	3	20.00	2.64				

Mezun olunan okul türüne göre karşılaşılan sorunlarda sınıf ortamına ilişkin betimsel değerler Tablo 4.5.8' de verilmiştir. Tablo 4.5.8' de görüldüğü gibi İlköğretmen okulundan mezun öğretmenlerin X 19.50 ; Eğitim Enstitüsü'den mezun öğretmenlerin aritmetik ortalaması 19.72; Eğitim Yüksekokulundan mezun öğretmenlerin aritmetik ortalaması 20.86; Eğitim Fakültesi'nden mezun öğretmenlerin aritmetik ortalaması 20.69; Fen-Edebiyat Fakültesi'nden mezun öğretmenlerin aritmetik ortalaması 20.33; lisans tamamlayarak mezun olan öğretmenlerin aritmetik ortalaması 19.07 ve diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin aritmetik ortalaması 21.07'dir. Bu bölümde yer alan ifadeler olumsuz ifadelerdir. Ancak analiz yapılırken

olumsuz maddeler oldukları göz önüne alınarak derecelendirme yapılmıştır. Yani maddeler ters çevrilmiştir.

Mezun olunan okul türüne göre karşılaşılan sorunlarda sınıf ortamına ilişkin aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını anlamak için Tek yönlü varyans analizi yapılmıştır ve p değerinin 0.05'ten büyük olduğu yani gruplar arasında anlamlı bir farkın olmadığı anlaşılmıştır (p.840>.05).

Öğretmenin kıdemine göre karşılaşılan sorunlarda sınıf ortamına ilişkin betimsel değerler Tablo 4.5.8' de verilmiştir. Tablo 4.5.8' de görüldüğü gibi kıdemleri 0-4 yıl olan öğretmenlerin aritmetik ortalaması 21.57; kıdemleri 5-9 yıl olan öğretmenlerin aritmetik ortalaması 22.09; kıdemleri 10-14 yıl olan öğretmenlerin aritmetik ortalaması 20.35; kıdemleri 15-19 yıl olan öğretmenlerin aritmetik ortalaması 20.26 ve kıdemleri 20 yıl ve üzeri olanların aritmetik ortalaması 19.35'tir.

Öğretmenin kıdemine göre karşılaşılan sorunlarda sınıf ortamına ilişkin aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını anlamak için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır ve p değerinin 0.05'ten büyük olduğu için anlamlı bir farkın olmadığı anlaşılmıştır (p.219>.05).

Okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre etkinliklerin uygulanmasında karşılaşılan sorunlarda sınıf ortamına ilişkin betimsel değerler Tablo 4.5.8' de verilmiştir. Tablo 4.5.8' de görüldüğü gibi alt sed aritmetik ortalaması 21.02; orta sed aritmetik ortalaması 19.68; üst sed aritmetik ortalaması 24.00' dır.

Okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre etkinliklerin uygulanmasında karşılaşılan sorunlarda sınıf ortamına ilişkin aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını anlamak için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve p değerinin 0.05'ten büyük olduğu yani gruplar arasında anlamlı bir farkın olmadığı anlaşılmıştır (p.122>.05).

Sınıf mevcuduna göre karşılaşılan sorunlarda sınıf ortamına ilişkin betimsel değerler Tablo 4.5.8' de verilmiştir. Tablo 4.5.8' de görüldüğü gibi sınıf mevcudu 16-26 olan sınıfların aritmetik ortalaması 17.96; mevcudu 27-37 olan sınıfların aritmetik

ortalaması 20.75; mevcudu 38-48 olan sınıfların aritmetik ortalaması 22.56; mevcudu 49-59 olan sınıfların aritmetik ortalaması 22.66 ve mevcudu 60-70 olan sınıfların aritmetik ortalaması 20.00'dır. Sınıf mevcuduna göre karşılaşılan sorunlarda sınıf ortamına ilişkin aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını anlamak için Tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Tablo 4.5.8' de görüldüğü gibi sınıf mevcudu açısından anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (p.000<.05). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan LSD testi sonuçlarına göre. sınıf mevcudu 27-37 olan sınıfların ortalaması(20.75) sınıf mevcudu 16-26 olan sınıfların ortalamasından(17.96) büyüktür. Sınıf mevcudu 38-48 olan sınıfların ortalaması(22.56) sınıf mevcudu 16-26 olan sınıfların ortalamasından(17.96) ve sınıf mevcudu 27-37 olan sınıfların ortalamasından(20.75) büyüktür. Ayrıca sınıf mevcudu 49-59 olan sınıfların ortalaması(22.66) sınıf mevcudu 16-26 olan sınıfların ortalamasından(17.96) büyüktür.

Mezun olunan okul türüne göre karşılaşılan sorunlarda etkinliğin içeriğine ilişkin betimsel değerler aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.5.9. Mezun Olunan Okul Türü. Mesleki Kıdem.Okulun Sosyo-Ekonomik Düzeyi. Sınıf Mevcuduna Göre Karşılaşılan Sorunlarda Etkinliğin İçeriğine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları Tablosu.

Mezun olunan okul türleri	**N**	$\overline{X}$	**S**	**sd**	**f**	**p**
İlköğretmen okulu	4	9.75	2.62			
Eğitim Enstitüsü	29	9.58	2.71			
Eğitim Yüksekokulu	23	9.47	3.10			
Eğitim Fakültesi	73	9.76	2.78	6	.124	.993
Fen-Edebiyat Fak.	27	9.37	2.81			
Lisans Tamamlama	13	9.92	1.75			
Diğer	41	9.82	3.18			
KIDEM	**N**	$\overline{X}$	**S**	**sd**	**f**	**p**
0-4 yıl	7	9.42	2.87			
5-9 yıl	33	9.84	3.08			
10-14 yıl	90	9.64	2.84		.105	.981
15-19 yıl	46	9.54	2.73			
20 yıl ve üzeri	34	9.85	2.68	4		

Tablo 4.5.9. Devamı

SED	**N**	$\overline{X}$	**S**	**sd**	**f**	**p**
Alt SED	122	9.76	2.86	2	.498	.609
Orta SED	87	9.54	2.84			
Üst SED	1	12.00	.			
Sınıf Mevcudu	**N**	$\overline{X}$	**S**	**sd**	**f**	**p**
16-26	58	9.13	2.44	4	1.446	.220
27-37	90	9.90	2.83			
38-48	53	10.11	3.02			
49-59	6	8.33	3.55			
60-70	3	8.66	2.30			

Mezun olunan okul türüne göre karşılaşılan sorunlarda etkinliğin içeriğine ilişkin betimsel değerler Tablo 4.5.9'da verilmiştir. Tablo 4.5.9'da görüldüğü gibi İlköğretmen okulundan mezun öğretmenlerin aritmetik ortalaması 9.75 ; Eğitim Enstitüsü'den mezun öğretmenlerin aritmetik ortalaması 9.58; Eğitim Yüksekokulundan mezun öğretmenlerin aritmetik ortalaması 9.47; Eğitim Fakültesi'nden mezun öğretmenlerin aritmetik ortalaması 9.76; Fen-Edebiyat Fakültesi'nden mezun öğretmenlerin aritmetik ortalaması 9.37; lisans tamamlayarak mezun olan öğretmenlerin aritmetik ortalaması 9.92 ve diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin aritmetik ortalaması 9.82'dir.

Mezun olunan okul türüne göre karşılaşılan sorunlarda etkinliğin içeriğine ilişkin aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını anlamak için Tek yönlü varyans analizi yapılmış ve p değerinin 0.05'ten büyük olduğu yani gruplar arasında anlamlı bir farkın olmadığı anlaşılmıştır (p.993>.05).

Öğretmenin kıdemine göre karşılaşılan sorunlarda etkinliğin içeriğine ilişkin betimsel değerler Tablo 4.5.9'da verilmiştir. Tablo 4.5.9'da da görüldüğü gibi kıdemleri 0-4 yıl olan öğretmenlerin aritmetik ortalaması 9.42; kıdemleri 5-9 yıl olan öğretmenlerin aritmetik ortalaması 9.84; 10-14 yıl olan öğretmenlerin aritmetik ortalaması 9.64; 15-19 yıl olan öğretmenlerin aritmetik ortalaması 9.54; 20 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin aritmetik ortalaması 9.85'tir.

Öğretmenin kıdemine göre karşılaşılan sorunlarda etkinliğin içeriğine ilişkin aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını anlamak için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve p değerinin 0.05'ten büyük olduğu yani gruplar arasında anlamlı bir farkın olmadığı anlaşılmıştır (p.981>.05).

Okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre karşılaşılan sorunlarda etkinliğin içeriğine ilişkin betimsel değerler Tablo 4.5.9'da verilmiştir. Tablo 4.5.9'da görüldüğü gibi alt sed aritmetik ortalaması 9.76; orta sed aritmetik ortalaması 9.54; üst sed aritmetik ortalaması 12.00' dır.

Okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre karşılaşılan sorunlarda etkinliğin içeriğine ilişkin aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını anlamak için Tek yönlü varyans analizi yapılmış ve p değerinin 0.05'ten büyük olduğu yani gruplar arasında anlamlı bir farkın olmadığı anlaşılmıştır (p.609>.05).

Sınıf mevcuduna göre karşılaşılan sorunlarda etkinliğin içeriğine ilişkin betimsel değerler Tablo 4.5.9'da verilmiştir. Tablo 4.5.9'da görüldüğü gibi sınıf mevcudu 16-26 olan sınıfların aritmetik ortalaması 9.13; mevcudu 27-37 olan sınıfların aritmetik ortalaması 9.90; mevcudu 38-48 olan sınıfların aritmetik ortalaması 10.11; mevcudu 49-59 olan sınıfların aritmetik ortalaması 8.33 ve mevcudu 60-70 olan sınıfların aritmetik ortalaması 8.66'dır.

Sınıf mevcuduna göre karşılaşılan sorunlarda etkinliğin içeriğine ilişkin aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını anlamak için Tek yönlü varyans analizi yapılmış ve p değerinin 0.05'ten büyük olduğu yani sınıf mevcudu ile etkinliğin içeriği arasında anlamlı bir farkın olmadığı anlaşılmıştır (p.220>.05).

4.6. Sosyal Bilgiler Dersinde Eleştirel Düşünme Öğretimiyle İlgili Görüşme Yoluyla Elde Edilen Bulgular

İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersi öğretmenleriyle yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgular; görüşme soruları ve oluşturulan temalar doğrultusunda belirlenen başlıklar altında verilmiştir.

4.6.1 Sosyal Bilgiler Programında Yer Alan Eleştirel Düşünme Becerileri İle İlgili Etkinliklerin Uygulanabilirliği Açısından Sınıf Ortamı İle İlgili Öğretmen Görüşleri

Araştırmanın bu bölümünde, sosyal bilgiler programında yer alan eleştirel düşünme becerileri ile ilgili etkinliklerin uygulanabilirliği açısından sınıf ortamı ile ilgili öğretmen görüşleri Tablo 4.6.1' de sunulmuştur.

Tablo 4.6.1. Sosyal Bilgiler Programında Yer Alan Eleştirel Düşünme Becerileri İle İlgili Etkinliklerin Uygulanabilirliği Açısından Sınıf Ortamı İle İlgili Öğretmen Görüşleri

Sosyal Bilgiler Programında Yer Alan Eleştirel Düşünme Becerileri İle İlgili Etkinliklerin Uygulanabilirliği Açısından Sınıf Ortamı İle İlgili Öğretmen Görüşleri	
Olumsuz Görüşler	**f**
Araç-gereçlerin yetersiz olması	16
Sınıf mevcudunun çok kalabalık olması	14
Sınıfın fiziksel yapısının yetersiz olması	10
Araç-gereçlerin kullanımı ile ilgili bilginin yetersiz olması	9
Sürenin yetersiz oluşunun ortamı olumsuz etkilemesi	8
Öğrencinin kendini ifade etmede çekingen davranması	5
Öğrencide başarısızlık kaygısının yüksek olması	5
Olumlu Görüşler	**f**
Sınıf kurallarının birlikte oluşturulması	4
Etkileşimli sınıf düzeni oluşturulması	4
Düşüncelerini ifade etmelerine fırsat verilmesi	4
Öğretmenin model olması	4

Tablo 4.6.1. de görüldüğü gibi sosyal bilgiler programında öngörülen eleştirel düşünmeyle ilgili etkinliklerin uygulanmasında sınıf ortamıyla ilgili en çok "Araç-gereçlerin yetersiz olması" ve "Sınıf mevcudunun çok kalabalık olması" faktörleri üzerinde durulmuştur.

Görüşme yapılan 20 öğretmenden 16'sı "Araç-gereçlerin yetersiz olması"nı en önemli ortam sorunu olarak belirtmişlerdir. Bir öğretmen bu konudaki düşüncelerini şu şekilde belirtmiştir: "*Sınıfımızın fiziksel yapısı çok küçük. Sınıf mevcudumuz 33 olmasına rağmen öğrenciler üçerli oturuyor. Sınıfımızın fiziksel yapısı etkinlikleri uygulamaya uygun değil. Çünkü araç-gerecimiz (harita. dünya modeli. kaynak kitaplarımız) yeterli değil. Öğrencileri sürekli internete yönlendiriyorum ancak çıktı parası ve internet kafe parası oldukça külfetli hale geliyor (Ö1).*" Bir başka öğretmen ise bu konuda *"Sınıfın. okulun zemin katında bulunması ve caddeye bakması öğrencilerin motivasyonunu bozuyordu. Bizde pencereleri bu şekilde boyadık. Bu seferde loş bir ortam olması çocukları olumsuz etkiliyor. Zaten sınıf kalabalık bir de dışarıdan gelen geçenlerin ve arabaların gürültüsü sınıfı olumsuz etkiliyor. Okulumuzda araç-gereç var ama yeterli değil; haritalarımız kayıp ve birkaç sınıf aynı anda aynı haritayı kullanamıyor çünkü her birinden bir tane var ve bilgisayar odamız yok. Aileler kız öğrencileri internet kafelere göndermiyorlar. Bu öğrenciler ya kitaplardan araştırma yapıyorlar ya da babaları. ağabeyleri onlar yerine ödevi bulup getiriyorlar (Ö5)"* şeklinde ifade etmiştir.

Görüşme yapılan 20 öğretmenden 14'ü "Sınıf mevcudunun çok kalabalık olması." faktörü üzerinde durmuşlardır. Bazı öğretmenler bu konudaki düşüncelerini şu şekilde belirtmiştir: *"Etkinlikleri uygularken tüm öğrencilerin fikirlerini alamıyorum. Bunun için yeterli zamanımız olmuyor. Sınıf kalabalık olduğu için herkese söz hakkı tanıyamıyorum(Ö3). "* Bir başka öğretmen ise bu konuda *"Bireysel ödevler verdiğimde sınıf mevcudu fazla olduğundan sınıf içinde bir karmaşa. gürültü meydana geliyor. Herkes birbiriyle bilgilerini paylaşmaya çalışıyor. Ders işlemek oldukça zorlaşıyor. Ancak grup çalışmalarında sınıf içi gürültü ve düzensizlik olmuyor. Grubun birkaç öğrencisi tüm araştırmayı üstlense de dersimiz daha verimli geçiyor(Ö9).* şeklinde ifade etmişlerdir.

Görüşme yapılan 20 öğretmenden 10'u "Sınıfın fiziksel yapısının yetersiz olması." faktörü üzerinde durmuşlardır. Bazı öğretmenler bu konudaki düşüncelerini şu şekilde belirtmiştir: *"Sınıfımız alan olarak yetersiz kalmaktadır. Sınıfım 29 kişi ancak sınıf dar olunca tıkış tıkış oluyor(Ö19)."* şeklinde ifade etmişlerdir.

Görüşme yapılan 20 öğretmenden dokuzu "Araç-gereçlerin kullanımı ile ilgili bilginin yetersiz olması" faktörü üzerinde durmuşlardır. Bazı öğretmenler bu konudaki düşüncelerini şu şekilde belirtmiştir: *"Araştırma ödevleri vermemiz gerekiyor ancak öğrenciler bilgiye nasıl ulaşacaklarını bilmiyorlar. Direk kaynak ismi bekliyorlar benden ya da internetten direk adres vermemi istiyorlar. Öğrencilere öncelikle araştırma yapmaya alıştırmaya çalışıyorum. Onlara çeşitli yollar gösteriyorum(Ö4)." "Bu program öğretmeninde araştırma yapmasını bekliyor. Yeni bir sürü şey çıktı. Bilgisayar kullanmasını bilmeyen öğretmenler var. Kurslar verildi ama yeterli değil; durum böyle olunca da öğretmen de öğrenciyi doğru yönlendiremiyor(Ö13)."* şeklinde ifade etmişlerdir.

Görüşme yapılan 20 öğretmenden sekizi "Sürenin yetersiz oluşu ortamı olumsuz etkilemesi" faktörü üzerinde durmuşlardır. Bazı öğretmenler bu konudaki düşüncelerini şu şekilde belirtmiştir: *"Ünite ve temaların uzun olması. etkinliklerin fazla zaman alması nedeniyle her öğrenciye yeterli zaman kalmamaktadır. Öğrenciler birbirleriyle yarış halindeler ve herkes ödevini sunmak istediği için birbirlerini dinlemiyorlar tartışmalara katılmayı reddediyorlar. Çünkü genelde tartışmalarımız uzuyor ve öğrenciler araştırmalarını sunamıyorlar (Ö4)."* şeklinde ifade etmişlerdir.

Görüşme yapılan 20 öğretmenden beşi "Öğrencinin kendini ifade etmede çekimser davranması" faktörü üzerinde durmuşlardır. Bazı öğretmenler bu konudaki düşüncelerini şu şekilde belirtmiştir: *"Öğrenciler düşüncelerini ifade etmekte güçlük çekiyorlar. Arkadaşlarıyla fikirlerin paylaşmaktan utanıyorlar ve alay edilmekten korkuyorlardı. Zamanla bu sorunu yaşayan öğrencilerde azalma olduğunu gördüm(Ö8)."* şeklinde ifade etmişlerdir.

Bazı öğretmenlerde bu konuda şu şekilde olumlu görüşler belirtmiştir. Görüşme yapılan 20 öğretmenden 4'ü "sınıf kurallarını birlikte oluşturma" faktörü üzerinde durmuşlardır. Bazı öğretmenler bu konudaki düşüncelerini şu şekilde belirtmiştir: *"Sınıf ortamında her hangi bir sorunla karşılaşmadım. Çünkü üç yıldır bu sınıfla beraberiz ve*

her yıl sınıf kurallarını beraber oluştururuz. Bu kuralların altında her öğrencinin imzası var. İhlal eden öğrencilere imzalarını gösteriyorum ve sınıf içinde herkesin birbirine saygılı ve hoşgörülü davranıyor(Ö10).” Bir başka öğretmen ise bu konuda *“Okulun açıldığı ilk hafta nasıl bir sınıfta ders işlemek istersiniz sorusuyla yola çıkıp sınıf kurallarımızı oluşturuyoruz. Zaman zaman bu kuralları aksatan öğrenciler oluyor. Bu öğrencilerimi diğer arkadaşları uyararak sınıf disiplinini yeniden sağlıyorlar. Öğrencilerim etkinlikleri çok seviyorlar. Eğlenerek öğreniyorlar. Birbirlerinin araştırmalarını ve düşüncelerini saygıyla dinliyorlar. Gerektiğinde tartışmalar yapıyoruz(Ö11). ”* şeklinde ifade etmişlerdir.

Görüşme yapılan 20 öğretmenden 4’ü “Etkileşimli sınıf düzeni oluşturma” faktörü üzerinde durmuşlardır. Bazı öğretmenler bu konudaki düşüncelerini şu şekilde belirtmiştir: *“Tüm öğrencilerin araştırma yapacak olanakları yok. Sınıfta oturma düzenini iyi öğrencimin yanına daha kötü olan bir öğrenciyi oturtarak bilgilerin bilenden bilmeyene aktarımını sağlamış oldum. Araştırma yapan öğrencilerim yapamayan öğrencilerle araştırmalarını paylaşıyorlar. Böylece herkesin derse katılımı sağlanmış oluyor(Ö12).” “Sınıfta bireysel ödevler verdiğimde katılım az oluyordu. Fakat grup çalışmalarında katılım daha da fazlalaştı. Gruplar birbirleriyle yarışıyorlar. Grup içinde çalışmayan öğrenci olduğunda diğer arkadaşlarında tepkiler alıyor. Grup çalışmalarının daha verimli geçmesi için küme şeklinde oturttum(Ö20). ”* şeklinde ifade etmişlerdir.

Görüşme yapılan 20 öğretmenden 4’ü “Düşüncelerini ifade etmelerine fırsat verme” faktörü üzerinde durmuşlardır. Bazı öğretmenler bu konudaki düşüncelerini şu şekilde belirtmiştir: *“Etkinlikler öğrenciyi merkeze alan. aktifleştiren bir sınıf ortamı yaratıyor ancak her öğrenci düşüncelerini hemen ifade etmek istiyor birbirleriyle hemen bilgilerini paylaşmak istiyorlar bu da sınıfta müthiş bir karmaşaya sebep oluyor. Herkese bazen tek cümleyle kendini ifade et kotası koymak zorundayım yoksa kimseye sıra gelmez(Ö17). “Öğrenciler önceden düşüncelerini ifade etmekten çekiniyorlardı. Oysa şimdi herkes o kadar çok konuşmak istiyor ki; sınıfta ön plana çıkmak kendilerini ispatlamak istiyorlar. Sınıfımızda herkesin düşüncelerini ifade etmeleri için fırsat vermeye çalışıyorum tabii zamanımızın yettiği ölçüde(Ö16).”* şeklinde ifade etmişlerdir.

Görüşme yapılan 20 öğretmenden 4’ü “Öğretmenin model olması” faktörü üzerinde durmuşlardır. Bazı öğretmenler bu konudaki düşüncelerini şu şekilde belirtmiştir: *“Bir*

sınıfta ders işlenebilmesi için öncelikle saygı olması gerekir. Ben sınıfımda nasıl davranılmasını istiyorsam öğrencilerime de o şekilde davranır ve hitap ederim. Öğrenciler birbirine saygı gösteriyor. birbirlerinin ne demek istediklerini anlamaya çalışıyorlar ve kendilerini arkadaşlarının yerine koyma gayreti göstererek uygun bir ortamın oluşmasını sağlıyorlar. Öğretmenin de bu tarz davranışları sergilemesi gerekir. Öğrenciler öğretmenine bakarak uygun olan davranışları kazanmalılar. Aynı zaman da öğretmenlerin araştırmacı. meraklı. sorgulayıcı kimliklere de sahip olması şart. Böylece öğrenciler öğretmenini kendilerine örnek alarak daha verimli ve etkili derse katılmış olurlar(Ö10)." Bir başka öğretmen ise bu konuda *"Sağlıklı bir sınıf ortamında öncelikle öğretmenin tutarlı davranışlar sergilemesi gerekir. Her zaman aynı olay karşısında farklı öğrencilerine aynı tepkiyi göstermeli. Öğretmen etkinliklerle ilgili araştırma yapmalı ve bu araştırmayı nasıl yaptığını öğrenciye açıklamalı böylece öğrencilere rehberlik etmiş olur(Ö12)."* şeklinde ifade etmişlerdir.

Genel olarak öğretmenlerin çoğu sınıflarının alan olarak yetersizliğine. mevcutlarının fazlalığına. ders araç-gereçlerinin yetersizliğine. sınıf dışından gelen olumsuzlukların. öğrencilerin ekonomik yetersizliklerine ve öğrencilerin başarısızlık korkusuna ilişkin konuların sınıf ortamını olumsuz etkiledikleri kanısındalar.

4.6.2. Sosyal Bilgiler Programında Yer Alan Eleştirel Düşünme Becerileri İle İlgili Etkinlikler Hazırlanırken Karşılaşılan Güçlükler İle İlgili Öğretmen Görüşleri

Araştırmanın bu bölümünde, sosyal bilgiler programında yer alan eleştirel düşünme becerileri ile ilgili etkinlikler hazırlanırken karşılaşılan güçlükler ile ilgili öğretmen görüşleri Tablo 4.6.2'de sunulmuştur.

Tablo 4.6.2. Sosyal Bilgiler Programında Yer Alan Eleştirel Düşünme Becerileri İle İlgili Etkinlikler Hazırlanırken Karşılaşılan Güçlükler

Sosyal Bilgiler Programında Yer Alan Eleştirel Düşünme Becerileri İle İlgili Etkinlikler Hazırlanırken Karşılaşılan Güçlükler İle İlgili Öğretmen Görüşleri	
Olumsuz Görüşler	**f**
Araç-gereçlerin yetersiz olması.	16
Okul ve çevre şartlarının uygun olmaması.	13
Etkinliğin hazırlanışındaki ifadelerin açık ve anlaşılır olmaması.	12
Çok fazla sayıda etkinlik olması.	10
Öğrenci seviyesini aşan üst düzey düşünme becerileri gerektiren etkinliklerin uygulanamaması.	6
Olumlu Görüşler	**f**
Ailenin ekonomik durumunu göz önünde bulundururum.	10
Sınıf içi etkinlikler uyguluyorum.	5
Programı göz önünde bulundururum.	4
Görüşler Toplamı	76

Tablo 4.6. 2.' de görüldüğü gibi, sosyal bilgiler programında öngörülen eleştirel düşünmeyle ilgili etkinlikler hazırlanırken, en çok "Araç-gereçlerin yetersiz olması" faktörü üzerinde durulmuştur. Görüşme yapılan 20 öğretmenden 16'sı "Araç-gereçlerin yetersiz olması" faktörü üzerinde durmuşlardır. Bazı öğretmenler bu konudaki düşüncelerini şu şekilde belirtmiştir. *"Etkinlikler internet araştırmasına yönlendirdiği için uygulanamıyor. Çünkü internet çıktısı pahalı ve öğrencilerin ekonomik seviyesi bunu karşılamaya uygun değil. Bu sebepten dolayı okul ve sınıf kütüphanesinden bulabilecekleri etkinlikleri seçiyorum ya da ben etkinliği araştırıp öğrencilerimle paylaşıyorum. Yani etkinlikleri seçerken araç-gereç sıkıntısı olduğu için çok zorlanıyorum (Ö1)."* Bir başka öğretmen ise bu konuda *"Okulumuz araç-gereç yönünden iyi değil mesela bilgisayar odası yok. İnternet araştırması gerektiren etkinlikleri en baştan eliyorum. Sınıf içinde yapabileceğimiz. ansiklopedilerden. diğer eski ders kitaplarından bulabileceğimiz etkinlikleri uyguluyorum(Ö2)."* şeklinde ifade etmişlerdir.

Görüşme yapılan 20 öğretmenden 13'ü "Okul ve çevre şartlarının uygun olmaması" faktörü üzerinde durmuşlardır. Bazı öğretmenler bu konudaki düşüncelerini şu şekilde belirtmiştir. *"Etkinlikler sosyo-ekonomik düzeyi göz önünde bulundurulmadan kitaba alınmış; birçok etkinliği uygulayamayacağım için en başta eliyorum. Öğrencinin internet erişimi kısıtlı olduğu için ve belde ortamının yetersizliklerinden dolayı bazı etkinlikleri elemek zorunda kalıyorum; bu etkinlikler yapılamadı. Bölgemizde olmayan tarihi eserlerin sorulması. öğretilmesi soyut kalıyor. Çocuk etkinliği anlamıyor; gezmiyor; resmi yorumlayamıyor; araştırma yapacak yeri ailede soracak kimsesi yok (Ö7)."* Bir başka öğretmen ise bu konuda *"Verilen etkinlikler öğrencinin bulunduğu mahallede kaynaklara ulaşmasında büyük sorunlar yaşanmaktadır. Mahallede internet yok. Gezi ve araştırmalar için ulaşım yetersizliği; velilerin ekonomik durumlarının yeterli olmayışı ve okul idaremizin böyle gezilere sıcak bakmaması bu etkinlikleri hazırlamamda engel teşkil ediyor (Ö14)."* şeklinde ifade etmişlerdir.

Görüşme yapılan 20 öğretmenden 12'si "Etkinliğin hazırlanışındaki ifadelerin açık ve anlaşılır olmaması" faktörü üzerinde durmuşlardır. Bazı öğretmenler bu konudaki düşüncelerini şu şekilde belirtmiştir. *"Ders kitapları güncel ancak araç-gereç sıkıntısı çektiğimiz için zorlanıyorum. Etkinlik seçerken de zorlanıyorum çünkü ne dediğini anlamıyorum. Kullanılan dil oldukça ağır; ben bile anlamazken çocuk nasıl anlasın. Öğretmen kılavuz kitabındaki bilgiler. açıklamalar yeterli değil (Ö13)"* Bir başka öğretmen ise bu konuda *"Öğretmen kılavuz kitabının dili çok ağır; açık ve anlaşılır değil. Etkinlikleri hazırlamadan önce etkinlikleri inceliyorum. Sonra öğrenci seviyesine uygun olanları seçiyorum ve araştırma yapacakları imkânları (internet) göz önünde bulunduruyorum (Ö19)."* şeklinde ifade etmişlerdir.

Görüşme yapılan 20 öğretmenden 10'u "Çok fazla sayıda etkinlik var" faktörü üzerinde durmuşlardır. Bazı öğretmenler bu konudaki düşüncelerini şu şekilde belirtmiştir. *"Genellikle birbirini tekrar eden etkinlikler var. özellikle merkezdeki öğrencilere yönelik düzenlenmiş. Öğrenciler etkinlikleri beğenmiyorlar ve sıkılıyorlar. Sınıfta düzen. disiplin bozuldu. Öğrenciler etkinlikleri oyunmuş gibi algılıyorlar (Ö1)." "Çok fazla etkinlik var. bunların hepsini uygulamıyorum sınıfım için uygun olanları seçiyorum (Ö4)."* şeklinde ifade etmişlerdir.

Görüşme yapılan 20 öğretmenden altısı "Öğrenci seviyesini aşan üst düzey düşünme becerileri gerektiren etkinlikler uygulanamıyor" faktörü üzerinde durmuşlardır. Bazı öğretmenler bu konudaki düşüncelerini şu şekilde belirtmiştir. *"Etkinlikler öğrenci seviyesinin oldukça üstünde. Öğrenciler de. alt yapı olmadan bu etkinlikleri anlamaları çok zor. sosyal bilgiler dersine branş öğretmenleri girmeli ve sosyal bilgiler dersliği olmalı. Özellikle dördüncü sınıftan itibaren branşlaşmak gerekiyor. Öğrenciler etkinliği bulup gelseler de okuduklarını anlamıyorlar(Ö18)."* şeklinde ifade etmişlerdir.

Bazı öğretmenlerde bu konuda şu şekilde olumlu görüşler belirtmiştir. Görüşme yapılan 20 öğretmenden 10'u "Ailenin ekonomik durumunu göz önünde bulundururum" faktörü üzerinde durmuşlardır. Bazı öğretmenler bu konudaki düşüncelerini şu şekilde belirtmiştir. *"Öğrencilerin ekonomik düzeyleri düşük ancak okulumuzun internetinden araştırma yapabilecekleri ödevler veriyorum.(Ö7)."* Bir başka öğretmen ise bu konuda *"Öğrencilerin evlerinde bilgisayarları ve internetleri var. Sadece araştırma ödevleri veriyorum ve öğrenciler bunları araştırıp getiriyorlar(Ö15)."* şeklinde ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerden beşi "Sınıf içi etkinlikler uyguluyorum" faktörü üzerinde durmuştur. Bazı öğretmenler bu konudaki düşüncelerini şu şekilde belirtmiştir. *"Etkinliğin hazırlanışındaki ifadeler açık ve anlaşılır. Araç-gereç sıkıntısı pek yok. Ancak müze ziyaretine, tiyatro, tarihi eserleri ziyaret edemiyoruz. Formalitelerin çok yoğun olası ve idarenin bu tarzda gezilere olumlu bakmaması bizi engelliyor. Bizde bu tarzda olan etkinlikleri hazırlık aşamasında eliyoruz. Seyhan Barajı'nı görmeyen birçok öğrencim var. Bende sınıf içi etkinlikler uyguluyorum ya da fotoğraflar resimlerle öğrencilere gidemediğimiz yerleri tanıtıyorum. Etkinlikleri seçerken sınıf içinde yapabileceğimiz etkinlikler olmasına özen gösteriyorum (Ö20)."* Bir başka öğretmen ise bu konuda *"Grup çalışmaları, tartışmalar, araştırmaların sunumu şeklinde sınıf içi etkinliklere yer veriyorum. Öğrencilerin ekonomik düzeyleri düşük olduğu için tarihi ve turistik yerlere geziler düzenleyemiyoruz. Getirdiğim çeşitli kartpostallar ve dergilerden faydalanarak öğrencilere gidilmeyen yerleri tanıtıyorum. Sınıf dışı etkinliklerimiz olmuyor(Ö4)."* şeklinde ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerden dördü "Programı göz önünde bulundururum" faktörü üzerinde durmuştur. Bazı öğretmenler bu konudaki düşüncelerini şu şekilde belirtmiştir. *"Öğretmen kılavuz kitapta yer alan etkinliklerden sınıfın seviyesine uygun olanları seçiyorum. Hepsini sınıfta uygulayamıyorum; zaman yetersiz kalıyor(Ö3)."* Bir başka öğretmen ise bu konuda *"Etkinlikleri hazırlarken uymamız gereken bir müfredatımız var. Öncelikle bu müfredatı göz önünde bulunduruyorum. Bunun dışında öğrencilerin sosyal çevrelerini; rahatlıkla ulaşabilecekleri malzemelerin olduğu etkinlikleri seçiyorum. Etkinlikler öğrenci seviyesinin üstünde olduğu için öğrenci seviyesine uygun etkinlik bulmakta zorluk çekiyorum. Öğretmen Kılavuz Kitabındaki bilgilere bağlı kalırsam orda ki bilgiler çok yetersiz. Gerekli bilgiler yok denecek kadar az(Ö17). "* şeklinde ifade etmiştir.

Genel olarak öğretmenler öğrenci seviyesine uygun etkinlik bulmakta zorlandıklarını, öğretmen kılavuz kitabındaki bilgilerin yeterince açık ve anlaşılır olmadığını, araç-gereç sıkıntısını ve ekonomik yetersizlikleri göz önünde bulundurmak zorunda olduklarını dile getirmişlerdir.

4.6.3. Sosyal Bilgiler Programında Yer Alan Eleştirel Düşünme Becerileri İle İlgili Etkinlikler Uygulanırken Karşılaşılan Güçlükler İle İlgili Öğretmen Görüşleri

Araştırmanın bu bölümünde, sosyal bilgiler programında yer alan eleştirel düşünme becerileri ile ilgili etkinlikler uygulanırken karşılaşılan güçlükler ile ilgili öğretmen görüşleri Tablo 4.6.3' te sunulmuştur.

Tablo 4.6.3. Sosyal Bilgiler Programında Yer Alan Eleştirel Düşünme Becerileri İle İlgili Etkinlikler Uygulanırken Karşılaşılan Güçlükler

Sosyal Bilgiler Programında Yer Alan Eleştirel Düşünme Becerileri İle İlgili Etkinlikler Uygulanırken Karşılaşılan Güçlükler İle İlgili Öğretmen Görüşleri	
Temalar	**f**
Öğrenci seviyesine uygun olmaması.	16
Araç-gereçlerin yetersiz olması.	13
Zamanın yetersiz olması.	10
Öğrencilerin ön plana çıkma isteklerinin dersin disiplinini bozması.	8
Öğrencinin arkadaş çevresinden kaynaklanan olumsuzlukların yansıması.	8
Ailenin ekonomik problemlerinin öğrenciyi olumsuz etkilemesi.	6
Etkinliklerin öğrencilere sıkıcı gelmesi.	5
Görüşler Toplamı	66

Görüşme yapılan 20 öğretmenden 16'sı "Öğrenci seviyesine uygun olmaması" faktörü üzerinde durmuşlardır. Bazı öğretmenler bu konudaki düşüncelerini şu şekilde belirtmiştir. *"Etkinlikleri uygularken. öğrencilerin daha önceki öğrenmeleri olmadığı için etkinlikler çocukların anlayacağı düzeyden daha üst düzeyde oluyor. Bu sebepten dolayı öğrenciler etkinlikleri anlayamıyorlar ve katılamıyorlar (Ö5)."* Bir başka öğretmen ise bu konuda *"Etkinlikleri seçerken sınıf seviyesine bakarak seçmeye çalışıyorum. Tüm sınıftaki öğrencilere uymuyor. Sınıfın %20'si etkinliklere katılıyor. Grup çalışmalarıyla öğrencileri yönlendirmeme rağmen öğrenciler katılmak istemiyor. Çünkü ne yapacaklarını. nasıl araştırma yapacaklarını ve etkinliği anlayamıyorlar (Ö7). "* şeklinde ifade etmişlerdir.

Görüşme yapılan 20 öğretmenden 13'ü "Araç-gereçlerin yetersiz olması" faktörü üzerinde durmuşlardır. Bazı öğretmenler bu konudaki düşüncelerini şu şekilde belirtmiştir. *"Öğrencilerin etkinlikle ilgili kaynaklara ulaşamaması en büyük sorunumuz. Öğrenci kaynaklara ulaşamayınca da ders işlenmiyor. Sosyal bilgiler dersinde öğrenciler araştırma yapmak istemiyorlar; araştırmaya ve öğrenmeye istekli değiller. Bunun sebebi de kaynakların olmaması. ailelerin ilgisizliği. geçmişteki*

öğretmenlerinden. almış oldukları eğitimden. hazır bilgiye alışmış olmalarından ve yaşamış oldukları çevrenin etkisi var. Bunun yanında biz öğretmenlerin yetersizliği de söz konusu(Ö1).” şeklinde ifade etmişlerdir.

Görüşme yapılan 20 öğretmenden 10’u “Zamanın yetersiz olması” faktörü üzerinde durmuşlardır. Bazı öğretmenler bu konudaki düşüncelerini şu şekilde belirtmiştir. *“Önerilen etkinlikler tüm öğrencilerin seviyelerine uygun değil. Bu yüzden bazı öğrenciler etkinliği uygulama aşamasının dışında kalıyorlar. Bu öğrenciler derse katılmadıkları için farklı şeylerle ilgileniyorlar sınıfta bir düzensizlik ve gürültü meydana geliyor. Derse katılan öğrencilerde farklı sitelerden bilgiler buldukları için farklı görüşler ortaya çıkıyor. Bunları tartışarak ortak bir karara varıyoruz. Ancak bu bizim çok fazla zamanımızı alıyor ve konularda geri kalıyoruz(Ö5).”* Bir başka öğretmen ise bu konuda *“Etkinlikleri uygulamadaki en büyük sıkıntı zaman yetersizliği. aynı öğrencilerin derse katılmaları ve uygulanan etkinliklerden az bilgi edinmeleridir. Bu bilgi de kısa sürede unutuluyor çünkü tekrar edilmiyor(Ö13).”* şeklinde ifade etmişlerdir.

Görüşme yapılan 20 öğretmenden sekizi “Öğrencilerin ön plana çıkma isteklerinin dersin disiplinini bozması” faktörü üzerinde durmuşlardır. Bazı öğretmenler bu konudaki düşüncelerini şu şekilde belirtmiştir: *“Herkes birbirleriyle bilgilerini paylaşırken sınıfta bir kargaşa oluyor. (Ö2).”* Bir başka öğretmen ise bu konuda *“Eski programda bilgiyi anlatıp yazdırdığımız için sınıf daha düzenli tertipli oluyordu fakat şimdi öğrenci merkezli olduğu için özellikle grup çalışmalarında sınıfta gürültü meydana geliyor. Bu da öğrencilerin birbirini duymalarını ve anlamalarını olumsuz etkiliyor(Ö3).”* şeklinde ifade etmişlerdir.

Görüşme yapılan 20 öğretmenden sekizi “Öğrencinin arkadaş çevresinden kaynaklanan olumsuzlukların derse yansıması” faktörü üzerinde durmuşlardır. Bazı öğretmenler bu konudaki düşüncelerini şu şekilde belirtmiştir. *“Öğrenciler sınıfta birbirlerinin fikirleriyle dalga geçiyorlar. Dalga geçilen öğrenci derse katılmak istemiyor(Ö1).”* Bir başka öğretmen ise bu konuda *“Öğrenciler düşüncelerini ilk zamanlar ifade etmekten utanıyorlardı ancak zamanla bunu aştılar. Ancak sınıf dışında bazı arkadaşları tarafından alay edildiklerini duydum ve gereken önlemi aldım. Bir de sınıfta gruplaşmalar meydana geldi tartışmalar sonucu oluşan gruplar diğer*

arkadaşlarını dışlamaya başladılar. Bu da sınıftaki tartışmaları olumsuz etkilemekte herkes aynı düşünceyi savunur oldu(Ö4). " şeklinde ifade etmişlerdir.

Görüşme yapılan 20 öğretmenden altısı "Ailenin ekonomik problemlerinin öğrenciyi olumsuz etkilemesi" faktörü üzerinde durmuşlardır. Bazı öğretmenler bu konudaki düşüncelerini şu şekilde belirtmiştir. *"Sınıfta dört beş kişi derse katılıyor. Diğer çocuklar okuldan sonra çalışmak zorunda oldukları için okulu oyun ve dinlenme alanı olarak görmekteler(Ö1)."* Bir başka öğretmen ise bu konuda *"Okulumuz kütüphanesi yok. bilgisayar odamız var ancak öğrenciler her zaman faydalanamıyor açık olduğunda ve ders olmadığında ancak faydalanabiliyorlar. Veliler öğrencilere çıktı parası yetiştiremiyorlar. Çevredeki ailelerin ekonomik sorunları nedeniyle öğrenci derse katılamıyor (Ö3)."* şeklinde ifade etmişlerdir.

Görüşme yapılan 20 öğretmenden beşi "Etkinliklerin öğrencilere sıkıcı gelmesi" faktörü üzerinde durmuşlardır. Bazı öğretmenler bu konudaki düşüncelerini şu şekilde belirtmiştir. *"Süreç sıkıcı geçmektedir. Etkinlikler ilk zamanlar öğrenciyi araştırmaya yönlendirip. merak uyandırdığı için oldukça zevkli ve eğlenceli geçiyordu. Ancak zaman ilerledikçe öğrenciler hep aynı şeyi yapmaktan çok sıkıldılar ve bazıları derse sadece dinleyici olarak katılmaya başladılar(Ö1)."* Bir başka öğretmen ise bu konuda *"Etkinliklerin bol olmasına rağmen birbirine benzemesinin bir süre sonra öğrenciyi sıkmakta ve zevk almamasına yol açmaktadır(Ö2)."* şeklinde ifade etmişlerdir.

Genel olarak öğretmenler, eleştirel düşünme becerileri ile ilgili etkinlikleri uygularken öğrenci seviyesine uygun olmaması, araç-gereçlerin yetersiz olması, zamanın yetersiz kalması, öğrencilerin ön plana çıkma isteklerinin dersin disiplinini bozması. öğrencinin arkadaş çevresinden kaynaklanan olumsuzlukların derse yansıması, ailenin ekonomik problemlerinin öğrenciyi olumsuz etkilemesi gibi güçlükler ile karşılaştıklarını ifade etmişlerdir.

4.6.4. Sosyal Bilgiler Programında Yer Alan Eleştirel Düşünme Becerileri İle İlgili Etkinlikler Dışında Uygulanan Farklı Etkinlikler İle İlgili Öğretmen Görüşleri

Araştırmanın bu bölümünde, sosyal bilgiler programında yer alan eleştirel düşünme becerileri ile ilgili etkinlikler dışında uygulanan farklı etkinliklerle ile ilgili öğretmen görüşleri Tablo 4.6.4' te sunulmuştur.

Tablo 4.6.4. Sosyal Bilgiler Programında Yer Alan Eleştirel Düşünme Becerileri İle İlgili Etkinlikler Dışında Uygulanan Farklı Etkinlikler

Sosyal Bilgiler Programında Yer Alan Eleştirel Düşünme Becerileri İle İlgili Etkinlikler Dışında Uygulanan Farklı Etkinliklerle İle İlgili Öğretmen Görüşleri	
Temalar	**f**
Farklı etkinliklere yer vermiyorum.	8
Çalışmaları destekleyici araştırma ödevleri	4
Güncel olaylar	3
Grup çalışması	3
Canlı kaynaklar	1
Atlas çalışması	1
Görüşler Toplamı	20

Görüşme yapılan 20 öğretmenden sekizi "Farklı etkinliklere yer vermiyorum" faktörü üzerinde durmuşlardır. Bazı öğretmenler bu konudaki düşüncelerini şu şekilde belirtmiştir. *"Farklı etkinliklere yer vermiyorum. Zaten kitabımızda gereğinden fazla etkinlik yer almaktadır(Ö1)."* şeklinde ifade etmişlerdir.

Görüşme yapılan 20 öğretmenden dördü "Çalışmaları destekleyici araştırma ödevleri" faktörü üzerinde durmuşlardır. Bazı öğretmenler bu konudaki düşüncelerini şu şekilde belirtmiştir. *"Farklı bir etkinlik uygulamıyorum ancak çocukların getirdikleri araştırma ödevlerinde farklı bir şey olduğu zaman onu sınıfla paylaşıyoruz. Kendim tarihi ve turistik yerlerle ilgili fotoğraflar getiriyorum. Bunları karşılaştırıyoruz. Benzer ve farklı yönlerini buluyoruz. Tema vakfının dergilerini getirip temayı tanıttım ve biz neler yapabiliriz diye tartıştık(Ö5)."* Bir başka öğretmen ise bu konuda *" Her öğrenciye bir ülkenin bayrağını yaptırdım ve onları sınıfımızda sergiledik. Ülkelerin başkentlerini*

anahtarlık yaptık. Bu başkentleri birbirine sordurarak yarışma şeklinde kavratmaya çalıştım ve öğrenciler zevk alarak öğrendiler (Ö6).” şeklinde ifade etmişlerdir.

Görüşme yapılan 20 öğretmenden üçü “Güncel olaylar” faktörü üzerinde durmuşlardır. Bazı öğretmenler bu konudaki düşüncelerini şu şekilde belirtmiştir. *“Güncel olaylar ile ilgili proje ödevleri veriyorum. Gazete kupürlerinden faydalanarak bu projeyi tamamlıyorlar(Ö10).”* şeklinde ifade etmişlerdir.

Görüşme yapılan 20 öğretmenden üçü “Grup çalışması” faktörü üzerinde durmuşlardır. Bazı öğretmenler bu konudaki düşüncelerini şu şekilde belirtmiştir. *“Bazı etkinliklerde bireysel çalışma öngörülmüş ancak ben grup çalışmasının daha verimli olduğuna inandığım için çoğu zaman grup çalışmaları yaptırıyorum. Böylece araştırmayı daha iyi yapıyorlar; daha fazla bilgiye ulaşıyorlar ve birbirlerine karşı sorumluluk bilinçleri gelişiyor(Ö17).”* Bir başka öğretmen ise bu konuda *“Sınıf kalabalık olduğu için gruplara ayırıp beyin fırtınası yaptırıyorum(Ö10)”* şeklinde ifade etmişlerdir.

Görüşme yapılan 20 öğretmenden bir kişi “Canlı kaynaklar” faktörü üzerinde durmuştur. Bir öğretmen bu konudaki düşüncelerini şu şekilde belirtmiştir. *“Öğrenci velilerinden yararlanıyorum. Örneğin mesleklerle ilgili polis velim öğrencilere mesleğinin avantajlarını ve dezavantajlarını anlattı(Ö11).”* şeklinde ifade etmiştir.

Görüşme yapılan 20 öğretmenden bir kişi “Atlas çalışması” faktörü üzerinde durmuştur. Bir öğretmen bu konudaki düşüncelerini şu şekilde belirtmiştir. *“Konuya uygun atlas çalışması yaptırıyorum. Yapılan etkinlik ile ilgili farklı konular ortaya çıkıyor onları araştırmalarını istiyorum. İnternetteki eğitim sitelerinden farklı etkinlikler buluyorum ve uygulatıyorum. Bunun dışında soru-cevap. karşılaştırma. yorumlama. tartışma etkinlikleri uyguluyorum (Ö8).”* şeklinde ifade etmiştir.Genel olarak öğretmenler, farklı etkinliklere yer verdiklerini ifade etmişlerdir.

4.6.5. Sosyal Bilgiler Programında Yer Alan Eleştirel Düşünme Becerileri İle İlgili Etkinliklerin Değerlendirilmesi İle İlgili Öğretmen Görüşleri

Araştırmanın bu bölümünde, sosyal bilgiler programında yer alan eleştirel düşünme becerileri ile ilgili etkinliklerin değerlendirilmesi ile ilgili öğretmen görüşleri Tablo 4.6.5'te sunulmuştur.

Tablo 4.6.5. Sosyal Bilgiler Programında Yer Alan Eleştirel Düşünme Becerileri İle İlgili Etkinliklerin Değerlendirilmesi

Sosyal Bilgiler Programında Yer Alan Eleştirel Düşünme Becerileri İle İlgili Etkinliklerin Değerlendirilmesi İle İlgili Öğretmen Görüşleri	
Temalar	**f**
Uygulama yapılacak ortam	18
Zaman	14
Ekonomik külfet	13
Etkinliklerin yaşanılan çevreye uyumu	12
Öğrencilere katkıları	10
Öğrenci seviyesinin üstünde olması.	8
Kazanımların gerçekleşmesi açısından yeterliliği.	6
Kitaptaki etkinlikler sayı ve nitelik olarak yeterlidir.	6
Görüşler Toplamı	87

Görüşme yapılan 20 öğretmenden 18'i "Uygulama yapılacak ortam" faktörü üzerinde durmuşlardır. Bazı öğretmenler bu konudaki düşüncelerini şu şekilde belirtmiştir: *"Sosyal bilgiler programında yer alan eleştirel düşünme becerilerini geliştirici etkinlikler çok güzel, ezbere değil yani görerek, araştırarak, yaşayarak, öğrenerek öğreten bir program. Ancak bu program 20-25 kişilik sınıflar da uygulanabilir. Benim sınıfım 60 kişilik. Verilen dersi güzel dinleyen, ödevlerini yapan, araştırma yapan öğrencilerde olumlu değişimler oldu. Örneğin daha fazla konuşuyorlar, daha fazla kendilerini ifade ediyorlar, arkadaşlarıyla daha paylaşımc,. saygılı ve birbirlerini dinliyorlar (Ö6)."* Bir başka öğretmen ise bu konuda *" Sağlıklı bir ortam olursa ve etkinlikler uygulanırsa eleştirel düşünme becerileri gelişir ancak eksiklikleri var. Etkinlikler var ancak bilgi yok yani etkinliklerden önce biraz bilgi verilseydi öğrenciler açısından daha verimli olurdu. Verilen bu bilgi öğrencilere yol gösterirdi(Ö3)."* şeklinde ifade etmişlerdir.

Görüşme yapılan 20 öğretmenden 14'ü "Zaman" faktörü üzerinde durmuşlardır. Bazı öğretmenler bu konudaki düşüncelerini şu şekilde belirtmiştir: *"Öğrencilerin düşünmelerini ve bu düşüncelerini diğer arkadaşlarıyla paylaşmalarını sağlıyor. Arkadaşlarıyla iletişimleri daha güçlü oldu ve birbirlerini daha yakından tanıma fırsatı buldular. Ancak bunları oluşturmak çok zaman aldı (Ö10)."* Bir başka öğretmen ise bu konuda *"Etkinlikler çok fazla olduğu için bunların hepsini uygulayacak zaman kalmıyor. Sınıfta yaptığımız etkinlikler için verilen süre çok az. Biz etkinlik yaparken her zaman diğer derslerden almak zorunda kalıyoruz. Sosyal bilgiler dersi çok fazla uzuyor(Ö2)."* şeklinde ifade etmişlerdir.

Görüşme yapılan 20 öğretmenden 13'ü "Ekonomik külfet" faktörü üzerinde durmuşlardır. Bazı öğretmenler bu konudaki düşüncelerini şu şekilde belirtmiştir: *"Yapılan etkinlikler ve çalışmalar konusunda veliler ile sorun yaşıyoruz. Velilerimizin düşük bir ekonomik gelirleri var ve verilen çalışmalar onlar için çok masraflı oluyor(Ö1)."* şeklinde ifade etmişlerdir.

Görüşme yapılan 20 öğretmenden 12'si "Etkinliklerin yaşanılan çevreye uyumu" faktörü üzerinde durmuşlardır. Bazı öğretmenler bu konudaki düşüncelerini şu şekilde belirtmiştir: *"Etkinlikler okula ve okulun bulunduğu çevreye uygundur. Okulumuzda ve çevre de öğrencilerin etkinlikleri uygulamak için gerekli koşullar mevcut bulunmaktadır. Her yer de olduğu gibi, burada da öğrenci isteği çok önemli. Olanakları var fakat bazı öğrencilerimizin çalışmalarını, velilerimiz hazırlıyor. Böyle davranışlar da bizi amaçlarımızdan uzaklaştırıyor (Ö1). "* Bir başka öğretmen ise bu konuda *"Biz Akdeniz bölgesindeyiz. Etkinlikler bizim bölgemizle ilgili olmalı böylece öğrencinin daha fazla ilgisini çeker bazı etkinlikler çocuğun bilmediği görmediği yerlerle ilgili. Bizim yakın çevremizde ki tarihi ve turistik yerlerle ilgili araştırma ödevleri verilse öğrenci için daha zevkli olur (Ö2)."* şeklinde ifade etmişlerdir.

Görüşme yapılan 20 öğretmenden 10'u "Öğrencilere katkıları" faktörü üzerinde durmuşlardır. Bazı öğretmenler bu konudaki düşüncelerini şu şekilde belirtmiştir: *"Öğrencilerin daha aktif, derse daha hevesli, katılımcı ve yaratıcılık yönleri ön plana çıktı. Öğrenciler etkinlik yaptığımızda daha fazla eğleniyorlar çünkü her şeyi kendileri yapıyorlar. Farklı düşüncelerini rahatlıkla ifade edebiliyorlar. Önceden birbirlerinin düşünceleriyle alay eden öğrenciler birbirlerine karşı daha saygılı*

davranıyorlar(Ö15).” Bir başka öğretmen ise bu konuda *“Öğrencilerde merak uyandıracak etkinlikler yer alıyor. Önceden çevredeki ve okuldaki sorunlara duyarsız olan öğrencilerimin sorumluluk bilinci gelişti. Eğitim sürecinde yaşanan sorunları öğrencilerle beraber çözüyoruz (Ö4).”* şeklinde ifade etmişlerdir.

Görüşme yapılan 20 öğretmenden sekizi “Öğrenci seviyesinin üstünde” faktörü üzerinde durmuşlardır. Bazı öğretmenler bu konudaki düşüncelerini şu şekilde belirtmiştir: *“Öğrencilerde merak uyandıracak etkinlikler var ancak bu meraklarını nasıl giderebileceklerinin yolunu bilmiyorlar. Sürekli öğrencilerime rehberlik etmeye çalışıyorum ancak ön bilgilerinin eksikliğinden kaynaklı öğrencilerime bazı etkinlikler ağır geliyor(Ö1).”* Bir başka öğretmen ise bu konuda *“Etkinlikleri incelediğimde, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirebilir olduklarını düşündüm. Ancak öğrencilerimin etkinlikleri anlamakta güçlük çektiklerini fark ettim. Öğrenciler kendilerini bir boşlukta hissediyorlar. Nasıl araştırma yapacaklarını, bilgiye nasıl ulaşacaklarını bilmiyorlar. Daha önceki eğitim sistemimize alışmış olmaları da bunu olumsuz etkilemektedir. Çünkü öğrenci sosyal bilgiler dersinde hep ezberlemiş ve ezberlediği birçok şeyi de unutmuş(Ö3).”* şeklinde ifade etmişlerdir.

Görüşme yapılan 20 öğretmenden altısı “Kazanımların gerçekleşmesi.” faktörü üzerinde durmuşlardır. Bazı öğretmenler bu konudaki düşüncelerini şu şekilde belirtmiştir: *“Etkinlikler uygulandığı zaman belirlenen kazanımlara ulaşabiliyorum. Ancak kazanımlara ulaşmak için yeterli zamanımız, gerekli araç-gerecimiz yok(Ö6).”* Bir başka öğretmen ise bu konuda *“Eleştirel düşünme becerileriyle ilgili etkinlikler kazanımları gerçekleştirmeye uygundur. Öğrencilerimle etkinlikleri uyguluyoruz ve amacımıza ulaşıyoruz (Ö10).”* şeklinde ifade etmişlerdir.

Görüşme yapılan 20 öğretmenden altısı “Kitaptaki etkinlikler sayı ve nitelik olarak yeterlidir.” faktörü üzerinde durmuşlardır. Bazı öğretmenler bu konudaki düşüncelerini şu şekilde belirtmiştir: “Ders kitabındaki etkinliklerin tümünü seçim yapmaksızın uygulamaya çalışıyorum. Bu etkinlikler öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine temel oluşturabileceğini düşünüyorum. Tabii bunun için daha uzun bir süreye ihtiyaç var(Ö9).” şeklinde ifade etmişlerdir.

Genel olarak öğretmenler, öğrencilerin kendilerini daha iyi ifade ettiklerini, birbirlerine karşı saygılı davrandıkları, birbirlerinin düşüncelerine saygı duydukları, araştırmaya yönlendiklerini şeklinde olumlu gelişmeler olduğunu ifade etmişlerdir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA

Bu araştırma, Adana ili merkez ilçelerindeki ilköğretim okullarında beşinci sınıf sosyal bilgiler öğretiminde, öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için ne tür etkinlikler yaptıklarını ve bu konuda karşılaştıkları sorunları tespit etmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu amaçlara ulaşmak için yapılan analizler sonucunda ulaşılan bulgular dördüncü bölümde ayrı başlıklar altında ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Bu bölümde ise ulaşılan bulgulara dayanılarak yapılan tartışma ve yorumlar, araştırmanın temel sorularına paralel tutulmaya çalışılarak dört ana başlık altında ele alınmıştır. Bunlardan birincisi, sosyal bilgiler dersinde eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede kullanılan etkinlikler ile ilgili elde edilen bulguların çeşitli değişkenler açısından karşılaştırmalarına ait yapılan tartışma ve yorumlardır. İkincisi, sosyal bilgiler dersinde eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede kullanılan etkinliklerin uygulandığı ortam ile ilgili elde edilen bulguların çeşitli değişkenler açısından karşılaştırmalarına ait yapılan tartışma ve yorumlardır. Üçüncüsü, sosyal bilgiler programında yer alan eleştirel düşünme becerilerinin değerlendirilmesine yönelik bulguların çeşitli değişkenler açısından karşılaştırmalarına ait tartışma ve yorumlardır. Dördüncüsü ise, sosyal bilgiler öğretiminde eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede karşılaşılan sorunları tespit etmek amacıyla elde edilen bulguların çeşitli değişkenler açısından karşılaştırmalarına ait yapılan tartışma ve yorumlardır.

5.1. Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Becerilerini Geliştirmek İçin Yaptıkları Etkinliklere Ve Bu Konuda Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırılmasıyla İlgili Bulgulara İlişkin Tartışma

Bu bölümde, öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için ne tür etkinlikler yaptıkları ve bu konuda karşılaştıkları sorunları tespit etmek amacıyla sunulan görüşlerinin karşılaştırılmasına ilişkin bulgular tartışılmıştır. Karşılaştırma her bir boyutun toplam puanları üzerinden yapılmıştır.

Sosyal bilgiler dersinde eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede kullanılan etkinlikler; Aktif Katılım Yoluyla Öğrenme, İlişki Kurma (Farklı Perspektif ya da Kaynakları İlişkilendirerek Öğrenme), Öğretmenin Sunumuna Dayalı Öğrenme, Öğretmeni Model Alarak Öğrenme adı altında dört başlıkta toplanmıştır.

Anketin Etkinlikler bölümündeki "Aktif Katılım Yoluyla Öğrenme" alt boyutundaki aritmetik ortalamalar 4.00 ile 4.40 arasında değişmektedir. Bu boyutun genel ortalaması ($\overline{X}$) ise 4.214'dir.

Anketin Etkinlikler bölümündeki "İlişki Kurma (Farklı Perspektif ya da Kaynakları İlişkilendirerek Öğrenme)" alt boyutundaki aritmetik ortalamalar 4.02 ile 4.61 arasında değişmektedir. Bu boyutun genel ortalaması ($\overline{X}$) 4.2'dir.

Anketin Etkinlikler bölümündeki "Öğretmenin Sunumuna Dayalı Öğrenme" alt boyutundaki aritmetik ortalamalar 2.84 ile 4.04 arasında değişmektedir. Bu boyutun genel ortalaması ($\overline{X}$) 3.72'dir. Bu bölümdeki maddelerimiz olumsuz yapıda maddelerdir. O halde $\overline{X}<$ 4 olduğundan öğretmenlerin etkinlikleri tam olarak uyguladıkları söylenebilir.

Bu bölümde, öğretmenlerin mezun oldukları okul türü ve görev yaptıkları okulun sosyo-ekonomik düzeyi ile eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede kullanılan etkinliklere yönelik bulgular arasında anlamlı bir farklılığın ortaya çıkmadığı görülmektedir. Ancak öğretmenlerin kıdemleri ve sınıf mevcutları ile eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede kullanılan etkinliklere yönelik bulgular arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir.

Mezun olunan okul türüne göre kullanılan etkinliklerin Aktif Katılım Yoluyla Öğrenme, İlişki Kurma (Farklı Perspektif yada Kaynakları İlişkilendirerek Öğrenme), Öğretmenin Sunumuna Dayalı Öğrenme, Öğretmeni Model Alarak Öğrenmelerine ilişkin anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Bilgi ve teknoloji alanında yaşanan hızlı gelişim ve değişmelerin etkileri her alanda olduğu gibi eğitim alanında da görülmektedir. Bu değişim ve gelişmeler tüm

programlarda olduğu gibi sosyal bilgiler programında da etkili olmuştur. Sosyal bilgiler programında kazanımlar olarak ifade edilen ve yaşantılar yoluyla öğrencilerin kazanması planlanan eleştirel düşünme becerileri öğretmenler tarafından kabul edildiği söylenebilir. Buna göre öğretmenlerin çağın gerektirdiği değişim ve gelişime açık olduğu söylenebilir.

Mezun olunan okul türüne göre kullanılan etkinliklerde anlamlı bir farklılık çıkmamasının nedeni; öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinde sadece kılavuz kitaptaki eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede önerilen ve var olan etkinlikleri uygulamış olabilecekleri şeklinde yorumlanabilir. Bulut (2005)'un araştırmasına göre; öğretmenlerin programda öngörülen kazanımlara ilişkin görüşlerinin eğitim düzeylerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmediği söylenebilir. Bulut'un ulaştığı sonuçlar araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Mezun olunan okul türünün etkili olmadığı ve öğretmenlerin yenilikleri takip ettikleri söylenebilir. Öğrenciyi merkeze alan etkinliklerin ağırlıklı olarak kullanıldığı sınıflarda, bireyler kendi kendine öğrenme (bağımsız öğrenme) olanağına kavuşmaktadırlar. Öğreneni merkeze alan etkinliklerin ağırlıklı olarak kullanıldığı sınıflarda, bireyler kendi kendine öğrenme fırsatı bulurlar. Öğrenmeyi öğrenme, problem çözme becerisi kazanma anlamında düşünülmektedir. Önemi eğitimciler tarafından her fırsatta vurgulanan problem çözme becerisi tüm öğrencilere mutlaka kazandırılmalıdır (Koç, 2000).

Henson (2003)'a göre öğrenci merkezli eğitim, öğrencilerin etkili bir şekilde öğrenmelerine destek sağlayan bir dizi programlar, politikalar ve öğrenme biçimlerini kapsamaktadır. Burada yöneticiler, aktif öğrenme için etkili bir öğrenme çerçevesi geliştirmekle sorumludurlar. Ayrıca öğretmenlerin, öğrenciler hakkında gerekli bilgiye ulaşmalarını garanti etme konusunda da sorumludurlar. Öğretmenler de etkili öğretimi destekleyecek bir sınıf ortamı oluşturma ve çağdaş öğretim tekniklerini kullanma noktasında sorumlulukları bulunmaktadır (Akt: Bulut, 2005). Öğretmen, problemleri belirlemeli ve örgütlemeli, öğrencilerin araştırmalarını gözlemlemeli ve onların yeni düşünce modellerini araştırmalarına ve geliştirmelerine yönelik rehberlik yapmalıdır. Öğrencilere kendi araştırmalarını yapabilmeleri için özerklik tanımalıdır. Ayrıca öğretmen hazır bir veri setini esas almak yerine, öğrencilerin deneyimlerini artırıcı temel kaynaklar ve çoklu etkileşimli materyallere başvurmalıdır (Aytaç, 2003).

Öğretmenin kıdemine göre kullanılan etkinliklerin öğrencilerin Aktif Katılım Yoluyla Öğrenme, İlişki Kurma (Farklı Perspektif yada Kaynakları İlişkilendirerek Öğrenme), Öğretmenin Sunumuna Dayalı Öğrenmelerine ilişkin aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır.

Sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin; ders kitabında önerilen etkinlikleri uygulamış oldukları, hizmet içi eğitimlerin faydalarının olduğu, mesleki deneyimi fazla olan öğretmenlerin yeniliklere açık oldukları göz önünde bulundurulursa öğrencilerin problem çözme becerisini geliştirmeye, öğrencilerin katılımına, öğretmenin rolüne farklı bir anlamı çıkmamıştır şeklinde yorumlanabilir.

Kamber (2007)' in araştırmasına göre; öğretmenlerin etkinliklere ilişkin görüşleriyle meslekte bulundukları yıllar arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Ancak genel olarak öğretmenlerin kıdemlerine bakılmaksızın etkinliklerin öğrencilere işlevsellik kazandıracağına dair öğretmenlerin daha olumlu görüşe sahip oldukları görülmüştür. Mesleğe yeni başlamış öğretmenlerin de, davranışçı yaklaşıma göre uzun yıllar eğitim öğretim vermiş öğretmenlerinde yeni programda etkinliklerle öğrencilerin aktifleştirileceğine olan inançları aynıdır. Bu bakımdan kıdemi fazla olan öğretmenlerde olması beklenen negatif transferin bulgulara yansımaması programın geleceği açısından umut vericidir.

Yıldırım (2007)'ın araştırmasına göre; sosyal bilgiler öğretmenlerinin ders denetimlerinin uygulanmasına ilişkin görüşleri arasında mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Farklı mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunmaması denetimin uygulanmasına ilişkin görüşlerin farklı mesleki kıdeme sahip olma özelliğinden etkilenmediği bunun yanında denetimin uygulanması sürecindeki etkinliklerin niteliğinin süreç içerisinde önemli bir değişim göstermediği şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenin kıdemine göre kullanılan etkinliklerde öğretmeni model alarak öğrenmeye ilişkin aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını anlamak için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve sonuçları Tablo 4.5.4'te (s.120) sunulmuştur. Yapılan LSD testi sonuçlarına göre gruplar arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Kıdemi 0-4 yıl olan öğretmenlerin ortalaması (13.42) ve kıdemi

10-14 yıl olan öğretmenlerin ortalaması (12.74); kıdemi 5-9 yıl olan öğretmenlerin ortalamasından (11.72) büyüktür. Kıdemi 0-4 yıl olan ve kıdemi 5-9 yıl olan öğretmenlerin bulundukları bu iki grup arasında oran olarak büyük bir fark bulunmamaktadır. Buna göre eğitim sistemi içerisinde meslekte bulunma süreleri açısından kullanılan etkinliklerde öğretmeni model alarak öğrenmeye ilişkin görüşlerin birbirlerine yakın olduğu söylenebilir. Bu durumda kıdemi fazla olan öğretmenlerin kıdemi düşük olan öğretmenlere göre kullanılan etkinliklerde öğretmeni model alarak öğrenmeye daha başarılı oldukları ortaya çıkmaktadır.

Kıdemi 0-4 yıl olan öğretmenlerin en yüksek ortalamaya sahip olmalarının nedenleri meslekte başarılı olma isteği ve heyecanı, çağdaş bilgilerle donanmış olma, yeniliklere açık olma olabilir.

Kıdemi 5-9 yıl olan öğretmenlerin en düşük ortalamaya sahip olmalarının nedenleri mesleğe yeni başlamanın heyecanı geçmiş, tecrübelerin oturması, mesleğin sıkıntılarını kabullenmede geçiş sürecinde olmaları olabilir.

Diğer daha kıdemli olanların ortalamaları da yüksektir. Çünkü öğretmenlerin mesleki deneyimleri arttıkça öğrencilere; kendi yaşam tarzlarıyla ve hayatı sorgulayarak, düşünerek ve bu düşüncelerini paylaşarak, sınıfta hataları hoş görerek hataları öğrencilerin öğrenmesi için bir fırsat olarak değerlendirerek, öğrencilere sorunun çözümüne nasıl ulaştığını açıklayarak, sınıfta işlenecek konuyu önceden çeşitli kaynaklardan araştırıp bunu öğrencileriyle paylaşarak model oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin kendi etkinliklerini üretmeye başlamalarıyla ve etkinlikleri uygulama konusunda pratik kazanmalarıyla gelecek yıllarda programın amacına daha fazla ulaşılacağı düşünülmektedir. Durumun tersi düşünüldüğünde öğretmenler yeni ve özgün etkinlik üretmek yerine mevcut etkinlikleri tekrarlama yoluna giderlerse program amacından hızla uzaklaşacaktır. Bu durumda etkinlik temelli anlayış sayesinde öğrencileri iş birliğine dayalı öğrenmeyi gerçekleştirerek, sınıf içinde yaptıkları sunumlarla da özgüven duygusu kazanabilmeleri beklenirken; kendilerinden önceki öğrencilerin yaptıklarını tekrar eden üreticilikten uzak bir yapı sergileyeceklerdir.

Kamber (2007)'in araştırmasına göre; kazanım ve değerlendirme boyutlarının görevde kalınan süre ile aralarındaki ilişki anlamlı bulunmazken uygulama boyutunda 16-20 yıllık kıdeme sahip öğretmelerin 1-10 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. 16-20 yıl görev yapan öğretmenlerin 1-10 yıl arası görev yapan öğretmenlere nazaran daha olumlu görüş bildirdikleri sonucuna varılmıştır. Bu da araştırmacının geleneksel yaklaşıma göre eğitim veren öğretmenlerin yeni programa eleştirel yaklaşacakları yönündeki ifadesiyle çelişki yaratmaktadır. Ayrıca Rumevlekliođlu (2003) da yaptığı çalışmada mesleki kıdemi 16-20 yıl arası olan öğretmenlerin kıdemi 1-10 yıl olan öğretmenlere oranla sosyal bilgiler dersi öğretim programının son gelişmelere göre yenilenmesine desteklerinin daha fazla olduğunu ortaya koymuştur. Bu da bulgularımızla paralellik göstermektedir.

Okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre kullanılan etkinliklerin öğrencilerin Aktif Katılım Yoluyla Öğrenme, İlişki Kurma (Farklı Perspektif ya da Kaynakları İlişkilendirerek Öğrenme), Öğretmenin Sunumuna Dayalı Öğrenmelerine ilişkin aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Öğretmenlerin, kılavuz kitapta önerilen etkinliklerden sınıf ve okul şartlarını göz önünde bulundurarak, öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak ve gereksinimlerine cevap verebilecek nitelikte düzenleyerek uygun olan etkinlikleri seçmiş olabilecekleri şeklinde yorumlanabilir. Görüşme sonucundan elde edilen verilerde, her sınıf öğretmenin kendi imkânları doğrultusunda uygun etkinlikleri seçerek amaçlarına ulaşmış oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Ece (2007)'nin araştırması bu bulguları destekler niteliktedir. Öğretmenler, sosyal bilgiler programının kazanımlarını okulun ve öğrencilerin sosyo-ekonomik durumuna bağlı kalmadan gerçekleştirebilecekleri söylenebilir. Coşkun (2007)'un araştırmasına göre, sosyo-ekonomik düzeyin eleştirel düşünme düzeyine etkisi olmadığı ortaya çıkmıştır. Düşük gelir seviyeli okullarda görev yapan katılımcıların yarısından çoğu programın kazanımlarının belirli şartların sağlanması durumunda gerçekleşebileceğini belirtmiştir. İstenen bu şartların başında sınıf mevcutlarının azaltılması, çevre şartlarının uygun kazanımların belirlenmesi, zamanlamanın iyi yapılması, programın istediği kaynaklara ulaşılabilecek imkânların sağlanması, araştırma gezi gözlem sorunlarının çözümlenmesi ve gözlem formu ve etkinliklerin azaltılması sıralanmıştır.

Araştırma bulgularının aksine sosyo ekonomik düzeyin etkinlikleri gerçekleştirmede etkili olduğunu ortaya koyan araştırma bulguları da vardır. Örneğin Kaya (1997) araştırmasında şöyle ifade etmiştir. Kaya (1997), öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmalarda öğrencilerin çoğunluğunun kendilerini orta sosyo-ekonomik düzeyde algıladığını ve anne-babaların çoğunluğunun ilköğretim mezunu olduğunu saptanmıştır. Sosyo-ekonomik düzey öğrencinin eğitimini sürdürdüğü okulu, teknolojiyi kullanımını, yaşamını sürdürdüğü sosyal çevreyi, kendini ifade etmede kullandığı dili ve sosyal ve bilimsel etkinliklere katılımını etkileyebilmektedir. Sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan aileler genellikle eğitim düzeyi de düşük olan ailelerdir. Eğitim düzeyinin düşük olması, ailelerin çocuklarına karşı tutumlarında da farklılıklara neden olabilmekte ve daha geleneksel ve otoriter tutumlar sergilenebilmektedir (Tokyürek, 2001). Geleneksel ve otoriter tutum ise eleştirel düşünme becerisinin gelişimini engelleyen bir faktördür. Öztürk (2006)'ün araştırmasında da öğrencilerin kendilerini algıladıkları sosyo-ekonomik düzey yükseldikçe eleştirel düşünme gücünün de yükseldiği saptanmıştır. Kaya (1997)'nın araştırmasında da sosyo- ekonomik düzey yükseldikçe eleştirel düşünme düzeyinin olumlu yönde etkilendiği sonucu ortaya çıkmıştır.

Sınıf mevcuduna göre kullanılan etkinliklerin öğrencilerin Aktif Katılım Yoluyla Öğrenme, İlişki Kurmalarına (Farklı Perspektif yada Kaynakları İlişkilendirerek Öğrenme) ilişkin aritmetik ortalamalar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Araştırmaya alınan öğretmenlerin sınıflarının homojen bir yapıya sahip olması ve ya sınıftaki öğrencilerin sayısı kaç olursa olsun sosyal bilgiler programında yer alan eleştirel düşünme becerilerinin öğrencilerle bire bir ilgilenilerek kazandırılabileceği gibi bir sonuç çıkartılabilir. Aynı zamanda fazla insan farklı düşünceleri de beraberinde getirdiği için öğrencilerin farklı düşüncelerle karşılaşmaları, farklı düşüncelere saygı duymaları ve empati kurmaları onların düşünme becerilerine katkı sağlayacaktır.

Ece(2007)'nin araştırmasında, öğretmenlerin sosyal bilgiler programının eğitim durumuna ilişkin görüşleri sınıf mevcuduna göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Bu durumdan, öğretmenlerin yeni sosyal bilgiler programında yer alan etkinlikleri rahatlıkla sınıflarında uygulayabildiklerini ve farklı yöntem ve stratejileri kullanarak öğrenci merkezli eğitim anlayışını benimsedikleri sonucu çıkarılabilir.

Sınıf mevcuduna göre kullanılan etkinliklerde öğretmenin sunumuna dayalı öğrenmelerine ilişkin betimsel değerler Tablo 4.5.3' te (bkz. s.117) verilmiştir. Tablo 4.5.3' te görüldüğü gibi sınıf mevcudu 16-26 olan sınıfların aritmetik ortalaması 18,39; mevcudu 27-37 olan sınıfların aritmetik ortalaması 18,10; mevcudu 38-48 olan sınıfların aritmetik ortalaması 19,81; mevcudu 49-59 olan sınıfların aritmetik ortalaması 18,83 ve mevcudu 60-70 olan sınıfların aritmetik ortalaması 17,33'tür. Yapılan LSD testi sonuçlarına göre, mevcudu 38-48 olan sınıflar ile mevcudu 16-26 ve 27-37 olan sınıfların ortalamaları arasında mevcudu 38-48 olan sınıflar lehine anlamlı farklar bulunmuştur. Sınıf mevcudu fazla olan sınıflarda düşünce çeşitliliği daha fazla olduğu için etkinliklerin amacına ulaşması daha çabuk gerçekleşmektedir veya öğretmenlerin dersi iyi planladıkları zamanı doğru bir şekilde kullandıkları ve sınıf yönetim becerilerine sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Bu araştırma bulgularının aksine, Yalçınkaya ve Tombul (2002)'un araştırmasına göre öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri sınıf mevcutlarına göre farklılaşmaktadır. İlgili araştırma sonuçlarına göre öğrenci mevcudu 25-30 olan sınıflarla 30-35 olan sınıflardaki öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri, mevcudu 35'in üzerinde olan sınıflardaki öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinden daha yüksektir (Akt: Akın, 2006). Coşkun (2007)'un araştırmasına göre de, düşük gelir seviyeli okullarda görev yapan katılımcıların yarısından çoğu programın kazanımlarının belirli şartların sağlanması durumunda gerçekleşebileceğini belirtmiştir. İstenen bu şartların başında sınıf mevcutlarının azaltılması yer almaktadır. Bu araştırmada sonuçların farklı çıkması, öğretmen cinsiyetleri ve yaşları gibi özel durumlarından kaynaklanmış olabilir.

5.2. Öğretmenlerin Etkinliklerin Uygulandığı Ortama Ve Bu Konuda Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırılmasıyla İlgili Bulgulara İlişkin Tartışma

Sosyal bilgiler dersinde eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede kullanılan etkinliklerin uygulandığı ortam; sınıf ikliminde öğretmenin rolü ve sınıf ikliminde psikolojik güvenlik olmak üzere iki grup halinde sunulmuştur.

Bu bölümde öğretmenlerin mezun oldukları okul türü, kıdemleri, görev yaptıkları okulun sosyo-ekonomik düzeyi ve sınıf mevcutlarına göre sınıf iklimlerine yönelik bulgular tartışılmış ve yorumlanmaya çalışılmıştır.

Sosyal Bilgiler Öğretiminde Eleştirel Düşünme Becerilerini Geliştirmede Kullanılan Etkinliklerin Uygulandığı Sınıf Ortamında Öğretmenin Rolüne ilişkin bölümüne yönelik maddelerin aritmetik ortalamaları 3.48 ile 4.64 arasında değişmekte iken bu bölümün aritmetik ortalaması ($\overline{X}$) 4.06'dır.

Sosyal Bilgiler Öğretiminde Eleştirel Düşünme Becerilerini Geliştirmede Kullanılan Etkinliklerin Uygulandığı Sınıf Ortamında Psikolojik Güvenlik bölümüne yönelik maddelerin aritmetik ortalamaları 4.50 ile 4.57 arasında değişmekte ve genel ortalaması ise 4.54'tür.

Bu bölümde, öğretmenlerin mezun oldukları okul türü, görev yaptıkları okulun sosyo-ekonomik düzeyi ve sınıf mevcutları ile eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede kullanılan etkinliklerin uygulandığı ortama yönelik bulgular arasında anlamlı bir farklılığın ortaya çıkmadığı görülmektedir. Ancak öğretmenlerin kıdemleri ile eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede kullanılan etkinliklerin uygulandığı ortama ilişkin bulgular arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir.

Mezun olunan okul türüne göre, sınıf ikliminde öğretmenin rolüne ve psikolojik güvenliğe ilişkin aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır.

Örneklemi oluşturan öğretmenlerden çoğunluğun çeşitli eğitim fakültelerinden mezun oldukları göz önüne alındığında, sınıf ikliminde yeterince etkili olmadıkları görülmüştür. Mezun olunan okul türünün, sınıf ikliminde öğretmenin rolüne ve psikolojik güvenliğe ilişkin alınan eğitimin yetersizliğinden veya uygulamada sorunlar yaşanmış olabileceğinden bahsedilebilinir.

Öğretmenlerin mezun oldukları okullardan sınıf yönetimi ile ilgili etkili ve verimli ders alamamaları ve yöntem-teknikleri tanıma, deneme ve uygulama imkânı bulamadıklarından yeterli derecede eğitim alamamaları öğretmenlik mesleğine atanıp

eğitim vermeye başladıklarında karşılarına güçlük olarak çıkmaktadır. Çünkü hiçbir eğitim belirli bir yöntem ve teknik kullanılmadan başarıya ulaşamaz. Bir öğretmen için yeterli derecede yöntem ve teknik bilgisine sahip olmaması önemli bir sorundur. Literatür incelendiğinde, birçok araştırmada bu bulgulara paralel sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Tahiroğlu (2006), öğretmenlerin birçoğu, rehberlik servislerinin disiplinsiz öğrenci davranışlarını engellemede yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Engellenemeyen bu disiplinsiz öğrenci davranışları eğitim ve öğretimi olumsuz etkilemekte ve öğretmenleri güç durumda bırakmaktadır. Öğretim esnasında meydana gelen sorunların çözülmesinde öğretmenin yetersiz kalması, öğretmenler arasındaki disiplin anlayışındaki farklılıkların derse yansıması sınıf iklimini olumsuz etkilemektedir.

Eskiocak (2005), öğretimi planlama aşamasında öğretmenlerin göz önünde bulundurması gereken 69 etmenden 24 tanesinden mezun olunan okul türü açısından ve mezun olunan okul etmeninin öğretmenlerin planlama aşamasındaki kararlarında anlamlı fark olduğu görülmektedir. Bu sonuç, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun kendi dönemlerine göre sınıf öğretmeni yetiştiren okullardan (eğitim fakültelerinden) mezun oldukları göz önünde bulundurulduğunda beklenilen bir sonuç karşımıza çıkmaktadır.

Öğretmenin kıdemine göre sınıf ikliminde öğretmenin rolüne ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Yapılan LSD testi sonuçlarına göre gruplar arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Tablo 4.5.3' te (bkz. s.118) görüldüğü gibi kıdemi 10-14 yıl olan öğretmenlerin ortalaması (29,03); kıdemi 5-9 yıl olan öğretmenlerin ortalamasından (27,51) ve kıdemi 15-19 yıl olan öğretmenlerin ortalamasından (27,43) büyüktür. Ayrıca kıdemi 20 yıldan fazla olan öğretmenlerin ortalaması (29,44); kıdemi 5-9 yıl olan öğretmenlerin ortalamasından (27,51) ve kıdemi 15-19 yıl olan öğretmenlerin ortalamasından (27,43) büyüktür. Bu durumda kıdemi fazla olan öğretmenlerin kıdemi düşük olan öğretmenlere göre sınıf ikliminde öğretmen rolüne ilişkin daha başarılı oldukları ortaya çıkmaktadır.

Meslek yaşamına yeni başlayan öğretmenlerin, ilk defa sınıfla baş başa kalmaları, sınıf yönetimi hakkında yeterli tecrübeye sahip olmamaları, sınıf ortamındaki olumsuzluklar karşısında ne yapacaklarını tam olarak bilememeleri, sınıfta statüsünü ve

yetkisini öğrenciler üzerinde bir baskı unsuru olarak hissettirmeleri, sınıfta herkesin düşüncesine değer vermeme veya dinleyememe, sınıfta tüm öğrencilere değerli oldukları hissettirememeleri nedeniyle sınıf iklimine yönelik olumsuz tutum sergilemeleri, ancak yıllar geçtikçe sınıf yönetimi ile ilgili tecrübe kazanmaları, sınıfı daha iyi kontrol etmeleri, daha sabırlı olmaları elde edilen sonucun nedeni olarak söylenebilir.

Mesleki deneyimi fazla olan öğretmenlerin, yetki ve statülerini baskı unsuru olarak kullanmaktan kaçınmış oldukları söylenebilinir. Aynı zamanda daha önceki deneyimlerinden yararlanarak sınıf içi kuralları öğrencilerle oluşturup; velilerle ve yöneticilerle paylaşarak sınıf iklimini pozitif hale getirdiği ve öğretmen sınıfta öğrencilere stres yapan etmenleri belirleyerek ve bunları yok etmeye çalışarak sınıf iklimini verimli kullanma hedefine ulaştığı şeklinde yorumlanabilir. Alan yazın incelendiğinde, birçok araştırmada bu bulgulara paralel sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Court (1990) araştırmasında, öğretmenlerin tecrübeleriyle daha iyi karar verdiklerini, bunun nedenini ise öğrenciler ve sınıf hakkında daha çok bilgi edinmiş olmaları ve almaları gereken kararların içeriğini daha iyi anlamış olmalarına bağlamıştır (Akt: Öztürk, 2006).

Westerman (1991), deneyimli ve deneyimsiz öğretmenlerin öğretim sürecinden önce, öğretim süreci boyunca ve öğretim süreci sonundaki düşüncelerini ve aldıkları kararları incelediği çalışmasında deneyimli öğretmenlerin, öğrettiklerini öğrencilerinin önceki bilgileriyle bütünleştirmeye dikkat ettiğini ancak deneyimsiz öğretmenlerin, öğrencilerinin önceki bilgilerini anımsamadan, günlük konuların üzerine atıldığını belirlemiştir. Deneyimsiz öğretmenlerin öğretim süreci boyunca karar verirken göz önüne aldıkları etmenler, bildikleri birkaç öğretim stratejisi ve alternatifle sınırlıyken, deneyimli öğretmenler çok daha zengin öğretim stratejisi kullanmakta ve alternatifler üretmektedirler. Ayrıca deneyimli öğretmenler, deneyimsiz öğretmenlere göre derslerini öğrencilerin ihtiyaçlarına daha uygun olarak hazırlamakta ve öğrencilerinin öğrendiklerini daha dikkatli bir şekilde izleyebilmekte ve amaçlarının başarısı için planlarındaki eğitim stratejilerini değiştirebilmektedirler (Akt: Eskiocak, 2005).

Erol (2006) araştırmasında; sınıf öğretmenlerinin, sınıf yönetimi açısından gerekli düzenlemeleri ve davranışları yerine getirmede ve istenmeyen öğrenci

davranışları ile baş etmede kullandıkları yöntemlerde 10-19 yıl ve 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin diğer kıdemlerdeki öğretmenlere göre daha olumlu tutum davranışlara sahip oldukları tespit edilmiştir.

Öğretmenin kıdemine göre sınıf ikliminde psikolojik güvenliğe ilişkin yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi grupların ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin sınıf ortamını öğrenciler açısından pozitif bir duruma çevirerek yani sınıf içinde meydana gelebilecek sözel ve fiziksel tacizleri önleyici önlemleri öğrencileriyle beraber almış oldukları kararlar çerçevesinde düzenlemiş olmaları olasıdır. Yapılan görüşme sonucunda elde edilen bilgiler de bu verileri destekler niteliktedir. Öğretmenler, sınıf kurallarını öğrencilerle beraber oluşturarak uygun bir sınıf ortamı hazırladıklarını ifade etmişlerdir.

Sağlam' ın (2006) araştırmasında da ilköğretim öğretmenlerinin Sınıf İklimi Ölçeği Öğretmen desteği, öğretmen kontrolü, kural açıklığı, düzen, rekabet, görev odaklılık, arkadaşlık, katılım alt boyutu puanlarının öğretmenlik kıdemi değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak yaratıcılık alt boyutu puanları öğretmenlik kıdemi değişkenine göre anlamlı bulunmuştur.

Bradfield'e göre; bir problem durumunda öğrencilerin çoğunluğunun çabasını destekleyen bir sınıf iklimi öğretme ve öğrenmeyi kolaylaştırır. Olumlu bir ilişki öğrenme çevresi ve öğrenenlerin performansı arasında ve daha yakın bir ilişki öğrenci tutum ve güdülenmesi arasında oluşur. Öğrenciler öğrenme için daha güçlü bir tutum geliştirmelerinde daha çok ilgiyi gösteririler, daha çok çabayı sarf ederler. Tutumdaki bu değişiklikler öğrenme davranışını etkileyen öğrenme koşullarını geliştiren olumlu etkenlerdir. Doyum getirecek davranış örüntüleri öğrenmeyi etkiler. Başarının getirdiği haz, öğrencilerin gelecekteki başarıları açısından umut ve beklentilerini artırmada gerekli olan güdüleme ve yönlendirmeyi sağlar. Öğrenciler, olumlu biçimde öğretmene yönlendirildiğinde ve öğretmen, öğrenci arasında yakın bir ilişki oluştuğu durumda öğrenme için koşullar gelişmiş demektir (Akt: Sağlam, 2006).

Erol (2006) araştırmasında; sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin görüşlerinin mesleki kıdem değişkenine göre karşılaştırılmasında; "sınıf kuralları öğrencilerin fikirleri alınarak belirleniyor mu?" , "öğrencilere isimleri ile hitap ediliyor

mu?" , "derse zamanında giriliyor ve zamanında çıkılıyor mu?" , "iletişimde beden dili kullanılıyor mu?" "öğrencilerin tamamı ile göz teması kuruluyor mu?" , "öğrencilerin birbirleri ile iletişim kurabilecekleri ortam oluşturuluyor mu?" maddeleriyle ilgili tutum ve davranışlarında 10-19 yıl ve 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin 0-9 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlere göre daha hassas davrandıklarını ortaya çıkarmıştır.

Alkan (2007) araştırmasında, öğretmenlerin kıdemleri ile sınıf içinde istenmeyen davranışlara karşı kullandıkları yöntemleri (sorunların sebeplerini öğrencilerinden istemesi ve olası sorunları öğrencileriyle beraber çözüme kavuşturmak) karşılaştırdığında, en olumlu davranış sergileyen öğretmenlerin 11-20 yıl arası çalışan öğretmenler olduğu görülmüştür. İstenmeyen davranışlarla baş etme sürecinde en az olumlu davranış sergileyenler ise 1-5 yıl arası çalışan öğretmenlerdir. Bu süreçte en tutarsız davranış gösteren 1-5 yıl arası çalışan öğretmenler, an tutarlı davranış gösterenler ise 11-20 yıl arası çalışan öğretmenlerdir.

Okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre sınıf ikliminde öğretmenin rolüne ve psikolojik güvenliğe ilişkin aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını anlamak için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve bu test sonucunda p değerinin 0,05'ten büyük olduğu yani gruplar arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir. Bunun sebebi öğretmenlerin sosyo ekonomik düzeyi düşük okullarda da görev yapsalar kendi imkânları doğrultusunda sınıf iklimine olumlu katkı sunmuş oldukları şeklinde yorumlanabilir. Coşkun (2001) araştırmasında bu bulguları destekler şekilde, sosyo ekonomik düzeyin eleştirel düşünme düzeyi üzerinde etkisinin olmadığını bulmuştur. Bunun aksine Kaya (1997)'nın çalışmasında sosyo ekonomik düzeyin eleştirel düşünme düzeyini etkilediğini ortaya konulmuştur. Sosyo ekonomik düzey, öğrencinin eğitimini sürdürdüğü okulu, teknolojiyi kullanımını, yaşamını sürdürdüğü sosyal çevreyi, kendini ifade etmede kullandığı dili, sosyal ve bilimsel etkinliklere katılımını etkileyebilmektedir(Akt: Öztürk). Sosyo ekonomik düzeyi düşük olan aileler genellikle eğitim düzeyi de düşük olan ailelerdir. Eğitim düzeyinin düşük olması, ailelerin çocuklarına karşı tutumlarında da farklılıklara neden olabilmekte ve daha geleneksel ve otoriter tutumlar sergilenebilmektedir (Tokyürek, 2001). Geleneksel ve otoriter tutum da eleştirel düşünme becerilerinin uygulanacağı ortamı olumsuz yönde etkilemektedir.

Kamber(2007) araştırmasında, velilerin öğrencilerle yeterince ilgilenmemelerinin ve ailenin sosyo-ekonomik düzeylerinin programı uygulama konusunda sıkıntı yarattığı düşüncesindedir. Ayrıca okulun fiziksel koşullarının kötü olmasının uygulamayı olumsuz etkilediği belirtilmiştir.

Sınıf mevcuduna göre sınıf ikliminde öğretmenin rolüne ve psikolojik güvenliğe ilişkin aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Bunun sebepleri, öğretmenlerin sınıfta statülerini ve yetkilerini baskı unsuru olarak kullanmamaları; sınıf kurallarını beraberce oluşturmaları; sınıfta öğrenciler üzerinde stres ve baskı yapan unsurları kaldırmaları olabilir. Yapılan görüşme sonucunda elde edilen bilgilerde bu verileri destekler niteliktedir. Öğretmenler öğrenciler üzerinde otorite kurmadıklarını ve öğrencileri cesaretlendirici sözlerle rahatlattıklarını ifade etmişlerdir.

Akın (2006)'ın araştırmasında, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin sınıf mevcuduna göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır. Yapılan araştırmada ve Akın'ın araştırmasında anlamlı fark bulunamamasına rağmen daha önce yapılan araştırmalarda bu fark saptanmıştır. Yalçınkaya ve Tombul (2002)'un araştırmasına göre öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri sınıf mevcutlarına göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. İlgili araştırma sonuçlarına göre öğrenci mevcudu 25-30 olan sınıflarla 30-35 olan sınıflardaki öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri, mevcudu 36'in üzerinde olan sınıflardaki öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinden daha yüksektir.

Erol (2006)'un araştırmasında, sınıf öğretmenlerinin, sınıf yönetimi açısından gerekli düzenlemeleri ve davranışları yerine getirmede ve istenmeyen öğrenci davranışları ile baş etmede kullandıkları yöntemlerde sınıf mevcudu 31-40 olan öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre daha olumlu tutum davranışlara sahip oldukları tespit edilmiştir. "öğrencilerin bireysel ve gruplar halinde çalışmaları sağlanıyor mu?" , "küme çalışmaları yapılıyor mu?" , "derslerde işlenecek konularla ilgili araç-gereç bulunuyor mu?" maddeleriyle ilgili tutum ve davranışlarında sınıf mevcudu 31-40 olan öğretmenlerin 20 ve 20'den az ve 50 ve üzeri olan öğretmenlere göre daha hassas davrandıkları görülmüştür.

Günümüzün eğitim anlayışı sınıf odaklı bir eğitim-öğretim yaklaşımı yerine, öğrencinin bilgi yapısına dayalı bir yaklaşıma doğru eğilim göstermektedir. Bu yaklaşım, sanayi ve kısmen bilişim-bilgi toplumunda yaşanacak olan öğretmen merkezli bir sınıf yerine öğrenen merkezli bir öğrenme yaklaşımına geçilmesini öngörmektedir. Öğrenci merkezli sınıf; karşılıklı sosyal ilişkilerin yaşandığı, bağımsız araştırma ve çalışmaların gerçekleştiği, yaratıcılığın ön planda tutulduğu ve bünyesinde zengin öğrenme yaşantılarının gerçekleştiği küçük bir yapıdır (Aytaç, 2003). Brianna'ya göre öğrenen merkezli sınıfta öğrenme etkinlikleri prensip olarak öğrenenlerin ilgi ve amaçları doğrultusunda en iyi öğrenmeyi gerçekleştirmektedir (Akt: Bulut, 2005).

5.3. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Programında Yer Alan Eleştirel Düşünme Becerilerinin Değerlendirilmesine Ve Bu Konuda Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırılmasıyla İlgili Bulgulara İlişkin Tartışma

Bu bölümde öğretmenlerin mezun oldukları okul türü, kıdemleri, görev yaptıkları okulun sosyo-ekonomik düzeyi ve sınıf mevcutları ile sosyal bilgiler programında yer alan eleştirel düşünme becerilerinin değerlendirilmesine yönelik bulgular tartışılmış ve yorumlanmaya çalışılmıştır.

Sosyal Bilgiler Öğretiminde Eleştirel Düşünme Becerilerinin Değerlendirilmesi bölümüne yönelik maddelerin aritmetik ortalamaları 2.40 ile 3.42 arasında değişmektedir. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Eleştirel Düşünme Becerilerinin Değerlendirilmesi bölümüne yönelik maddelerin genel olarak aritmetik ortalamalarına bakıldığında aritmetik ortalamalarının($\overline{X}$) 2.94 olduğu sonucuna varılmıştır. Bu bölümdeki maddelerin aritmetik ortalaması ($\overline{X}$)< 4 olduğundan öğretmenlerin ifadelere tam olarak katılmadıkları söylenebilir.

Bu bölümde, öğretmenlerin mezun oldukları okul türü, görev yaptıkları okulun sosyo-ekonomik düzeyi ile eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede kullanılan etkinliklerin değerlendirilmesine yönelik bulgular arasında anlamlı bir farklılığın ortaya çıkmadığı görülmektedir. Ancak öğretmenlerin kıdemleri ve sınıf mevcutları ile eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede kullanılan etkinliklerin uygulandığı ortama ilişkin bulgular arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir.

Yapılan varyans analizi sonucunda mezun olunan okul türüne göre anlamlı fark çıkmamış olmakla birlikte en yüksek ortalamanın ($\overline{X}$=31) İlk öğretmen okulundan mezun olan öğretmenlere ait olduğu belirlenmiştir.

İlk öğretmen okulundan mezun öğretmenler en olumlu görüşe sahiptir. Bunun nedeni mesleki deneyimlerinin avantajları olabilir. Bilgi ve teknoloji alanında yaşanan hızlı gelişim ve değişimlerin etkileri her alanda olduğu gibi eğitim alanında da görülmektedir. Bu değişim ve gelişmeler tüm programlarda olduğu gibi sosyal bilgiler programını da etkilemiştir. Programda kazanımlar olarak ifade edilen ve öğrencilerin planlanmış yaşantılar yoluyla kazanması beklenen eleştirel düşünme becerileri öğretmenler tarafından anlaşılmış, kabul edilmiş ve öğretmenlerin çağın getirdiklerine ayak uydurmakta zorlanmadıkları, değişim ve gelişimlere açık oldukları şeklinde yorumlanabilir. yapılan literatür araştırması sonucu bulgularımızı destekler nitelikte çeşitli çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Bunlardan birisi Ece (2007)'nin çalışmasıdır. Bu çalışmasında, öğretmenlerin mezun olduğu okul değişkenine göre ilköğretim birinci kademe sosyal bilgiler programının kazanımlar, içerik, eğitim durumu, değerlendirme ve geleceğe yönelik öneriler boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Karadeniz (2007)'in araştırmasına göre de öğretmenlerin öğrencilere eleştirel düşünmeyi kazandırmaya yönelik tutum ve görüşleri ile mezun olduğu okul değişkeni açısından anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Öğretmenin kıdemine göre değerlendirme bölümüne ilişkin betimsel değerler Tablo 4.5.7'de (s. 130) verilmiştir. Tablo 4.5.7' de de görüldüğü gibi kıdemleri 0-4 yıl olan öğretmenlerin aritmetik ortalaması 32,28; kıdemleri 5-9 yıl olan öğretmenlerin aritmetik ortalaması 32,33; 10-14 yıl olan öğretmenlerin aritmetik ortalaması 32,60; 15-19 yıl olan öğretmenlerin aritmetik ortalaması 31,30; 20 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin aritmetik ortalaması 33,79'dur.

Öğretmenin kıdemine göre değerlendirme bölümüne ilişkin aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını anlamak için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve p değerinin 0,05'ten büyük olduğu yani bu gruplar arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir.

Bu sonuca göre, mesleğe yeni başlamış olan öğretmenlerle meslekte deneyimli olan öğretmenlerin sosyal bilgiler programında yer alan eleştirel düşünme becerilerinin değerlendirilmesine ilişkin bakış açılarında farklılık olmadığı söylenebilir. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin eleştirel düşünme becerileri hakkında eğitim almış olabilecekleri ve mesleki deneyimi fazla olan öğretmenlerin ise programla ilgili olarak yeniliğe açık, araştırmacı veya almış oldukları hizmet içi eğitimlerle eleştirel düşünme becerilerinin değerlendirilmesine ilişkin bilgiye sahip oldukları söylenebilir.

Ece(2007)'nin çalışmasında, öğretmenlerin sosyal bilgiler programının eğitim durumuna ilişkin görüşlerinde hizmet süresi değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin, öğrencileri aktif hale getiren yöntem ve teknikleri benimsedikleri, etkinliklere ağırlık verdikleri ve böylece öğrenciyi merkeze alan eğitimi benimsedikleri kabul edilebilir.

Kamber (2007)'in araştırmasına göre; kazanım ve değerlendirme boyutlarının görevde kalınan süre ile aralarındaki ilişki anlamlı bulunmazken uygulama boyutunda 16-20 yıl görevde kalan öğretmelerin 1-10 yıl arasında görevde kalan öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. 16-20 yıl görev yapan öğretmenlerin 1-10 yıl arası görev yapan öğretmenlere nazaran daha olumlu görüş bildirdikleri sonucuna varılmıştır. Bu da araştırmacının geleneksel yaklaşıma göre eğitim veren öğretmenlerin yeni programa eleştirel yaklaşacakları yönündeki ifadesiyle çelişki yaratmaktadır. Ayrıca Rumevlekliođlu (2003) da yaptığı çalışmada mesleki kıdemi 16-20 yıl arası olan öğretmenlerin kıdemi 1-10 yıl olan öğretmenlere oranla sosyal bilgiler dersi öğretim programının son gelişmelere göre yenilenmesine desteklerinin daha fazla olduğunu ortaya koymuştur. Bu da bulgularla paralellik göstermektedir.

Ekinci (2007)'nin araştırmasına göre, meslekteki deneyim sürelerine göre öğretmenlerin sosyal bilgiler ders programının ölçme ve değerlendirme süreci hakkındaki görüşleri arasındaki fark şu şekildedir: 11-15 yıllık öğretmenlerin 1-10 yıllık öğretmenlere oranla daha fazla katıldıkları görülürken; bu görüşe 10-16 yıllık öğretmenlerin de görev süresi 1-5 yıl olanlara oranla daha fazla katıldıkları gözlenmiştir. Mesleki deneyim sürelerine göre öğretmenlerin etkinlikler boyutundaki görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunamamıştır.

Okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre değerlendirme bölümüne ilişkin betimsel değerler Tablo 4.5.7' de (s.131) verilmiştir. Tablo 4.5.7' de görüldüğü gibi alt sed aritmetik ortalaması 32,31; orta sed aritmetik ortalaması 32,67; üst sed aritmetik ortalaması 30,00' dır. Ortalamalar arasındaki farklar varyans analizi sonucunda anlamlı bulunmamıştır.

Öğretmenler, sosyal bilgiler programında yer alan eleştirel düşünme becerileriyle ilgili etkinlikleri uygulamaları okulun sosyo-ekonomik durumuna bağlı kalmadan kısmen gerçekleştirebildikleri söylenebilir. Bunun nedeni devlet okullarında etkinlikleri uygulamak için var olan araç gereç doğrultusunda etkinlikleri seçip uygulamaları ve öğretmenleri etkinliklere karar verirken içerisinde bulundukları durumu göz önünde bulundurarak, öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak ve gereksinimlerine cevap verecek şekilde karar vermiş olabilecekleri söylenebilir.

Yapılan literatür araştırması sonucunda bulgularımızı destekleyen ve desteklemeyen bazı araştırmalar elde edilmiştir. Ece'nin araştırması bu bulguları destekler nitelikte iken Coşkun'un ve Kan'ın araştırması bulgularımızın aksini ortaya koymaktadır.

Ece(2007)' nin çalışmasında, sosyal bilgiler programının değerlendirme boyutuna ilişkin görüşlerinde, öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri değişkeninin anlamlı bir fark yaratmadığı görülmektedir. Bu sonuca göre, öğretmenler öğrencilerinin sosyo-ekonomik durumuna bağlı kalmaksızın yeni programdaki farklı değerlendirme yöntemlerini uygulayabildikleri belirtilebilir.

Coşkun (2007)'un çalışmasına göre yüksek gelir seviyeli devlet okulu öğretmenlerinin büyük bir bölümü etkinlikler ile program amaçlarının birbiri ile uyumlu olduğunu ifade etmekle birlikte zaman sorunu yaşadıklarını da dile getirmişlerdir. Etkinliklerin birbiri ile uyum içerisinde olmadığını düşünen öğretmenler ise etkinlikler arasında çok iyi ve çok kötü örneklerin bulunduğunu belirtirken en çok kitapların kazanımlara uygun olmadığını ve etkinlikleri uygulama aşamasında zaman sıkıntısı çektiklerini ifade etmişlerdir.

Orta seviyeli devlet okullarında, öğretmenler etkinlikler ile program arasındaki uyumu iyi bulmayıp zaman ve sınıfların kalabalık olması sorunu nedeni ile yeni programı eleştirmişlerdir. Düşük gelir seviyeli devlet okullarında görevli öğretmenlerin yarıdan fazlası program amaçları ile etkinliklerin birbiri ile uyumlu olduğunu düşünmüşler diğerleri ise amaçlarla etkinliklerin uyum içerisinde olmadıkları görüşünü paylaşmışlardır. Yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen bilgiler de bu verileri destekler niteliktedir. Öğretmen görüşlerine ilişkin sonuçlardan en fazla "araç-gereç sıkıntısı yaşadıkları" ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin eğitim-öğretimde kullanacakları araç-gereçleri tam olarak temin etmeleri gerekmektedir. Öğretmenler, okullarında yeterli araç-gereç olmadığını belirtmişlerdir.

Kan (2006)' nın araştırmasına göre, öğrenci merkezli eğitime dayandığı ifade edilen yeni sosyal bilgiler dersi öğretim programının öğrencilere eleştirel düşünme becerisi kazandırmada etkililik düzeyi ortaya konmaya çalışılmıştır. Araştırma kapsamında bulunan öğrenciler programın "düşünerek hareket etmelerini sağladığı" yönündeki görüşü etkili düzeyinde benimsemişlerdir. Sosyo-ekonomik açıdan iyi ve orta düzeydeki okullarda öğrenim gören öğrenciler, yeni sosyal bilgiler dersi öğretim programının ilgili beceriyi kazandırmada alt düzeydeki okul öğrencilerinden daha etkili bulmuşlardır. Bu durum programın verimli bir biçimde uygulanmasının, okulun sahip olduğu fiziksel imkanlar ve donanıma bağlı olduğunu ortaya koymaktadır.

Sınıf mevcuduna göre değerlendirme bölümüne ilişkin betimsel değerler Tablo 4.5.7'de (s. 131) verilmiştir. Tablo 4.5.7'de görüldüğü gibi sınıf mevcudu 16-26 olan sınıfların aritmetik ortalaması 33,63; mevcudu 27-37 olan sınıfların aritmetik ortalaması 30,58; mevcudu 38-48 olan sınıfların aritmetik ortalaması 33,92; mevcudu 49-59 olan sınıfların aritmetik ortalaması 32,33 ve mevcudu 60-70 olan sınıfların aritmetik ortalaması 40,00'dır.

Sınıf mevcuduna göre değerlendirme bölümüne ilişkin aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını anlamak için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve bu test sonucunda p değerinin 0,05'ten büyük olduğu yani gruplar arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir.

Daha önce yapılan araştırmaları incelediğimizde Ece(2007)'nin çalışması bulguları destekleyici niteliktedir. Ece (2007)'nin çalışmasına göre; sosyal bilgiler programını değerlendirmeye ilişkin öğretmen görüşleri sınıf mevcudu değişkeninin anlamlı fark yaratan bir etken olmadığı görülmektedir. Buna göre, öğretmenler programda yer alan farklı değerlendirme yöntemlerini sınıflarında rahatlıkla uygulayabildikleri görüşüne ulaşılabilir. Aynı zamanda öğretmenlerin programın geleceğe yönelik önerilerine ilişkin görüşlerinde sınıf mevcudu değişkeni anlamlı bir fark yaratan etken değildir. Sınıf mevcudu değişkenine göre en olumlu görüşe sahip olan sınıf mevcudu 20-30 arasında olan öğretmenlerdir. Bunun nedeni gerekli ders araç-gereçlerine sahip olmaları, öğrencileriyle birebir ilgilenebilmeleri, etkinlikleri sınıflarında rahatlıkla uygulayabilmeleri olabilir.

Coşkun (2007)'un araştırmasına göre, özel okul katılımcılarının yarıya yakını programın kazanımlarını gerçekleştirilebilir bir düzeyde olduğunu düşünmüşlerdir. Buna karşın katılımcıların yarıdan fazlası program kazanımlarının belirli bazı şartları sağlaması durumunda program kazanımlarının gerçekleştirilebileceğini düşünmüştür. Bu şartların başında zaman sorununun çözümlenmesi, sınav dışı somut değerlendirmelerin yapılması, kazanımlarla tüm etkinliklerin uyumlu hale getirilmesi, öğretmen ve okul idaresinin uyum içerisinde çalışması, okul içinde özgür bir ortam sağlanması, ödev ve sınavların olmaması ve üst zihinsel çaba gerektirici etkinliklerin daha iyi hazırlanması sayılmıştır.

Sosyal bilgiler programı ile öğrencilere kazandırılmak istenen temel becerilerden biri de eleştirel düşünme becerisidir. Bilgi çağı olarak nitelenen günümüzde bireylerin eleştirel düşünme becerisine sahip olmaları ayrı bir önem taşımaktadır. Collins (2005) öğretmen merkezli eğitim anlayışında öğrenciye bilgi yüklendiğini ve öğrencinin ezberlemeye yönlendirildiğini, oysa bilgi üretmeyi ve kullanmayı temele alan eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin kazandırılacağı öğrenci merkezli öğretime geçilmesinin kaçınılmaz olduğunu vurgulamaktadır (Kan, 2006, 98). Tüm bu sebeplerden dolayı, öğretmenler sorunlar yaşasalar da eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılması oldukça önemlidir.

5.4. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Eleştirel Düşünme Becerilerini Geliştirmede Karşılaşılan Sorunlara ve Bu Konuda Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırılmasıyla İlgili Bulgulara İlişkin Tartışma

Sosyal bilgiler öğretiminde eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede karşılaşılan sorunlar; sınıf ortamı ve etkinliğin içeriği olmak üzere iki boyutta incelenmiştir. Bu bölümde öğretmenlerin mezun oldukları okul türü, kıdemleri, görev yaptıkları okulun sosyo-ekonomik düzeyi ve sınıf mevcutlarına göre eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede karşılaşılan sorunlara yönelik bulgular tartışılmış ve yorumlanmaya çalışılmıştır.

Sosyal Bilgiler Öğretiminde Eleştirel Düşünme Becerilerini Geliştirmede Karşılaşılan Sorunlarda Sınıf Ortamı bölümüne yönelik maddelerin aritmetik ortalamaları 2.80 ile 3.89 arasında değişmektedir. Karşılaşılan Sorunlarda Sınıf Ortamı bölümüne yönelik maddelerin genel olarak aritmetik ortalamaları ise 3.41 olduğu görülmektedir. Bu bölümdeki maddelerimiz olumsuz yapıda maddelerdir. Bir bütün olarak bakıldığında bu bölümde $\overline{X}$<4 olduğu için öğretmenlerin bazı sorunlarla karşılaştıkları söylenebilir.

Sosyal Bilgiler Öğretiminde Eleştirel Düşünme Becerilerini Geliştirmede Karşılaşılan Sorunlarda Etkinliğin İçeriği bölümüne yönelik maddelerin aritmetik ortalamaları 3.07 ile 3.34 arasında değişmektedir. Etkinliğin İçeriği bölümüne yönelik maddelerin genel olarak aritmetik ortalamalarına bakıldığında; aritmetik ortalamanın($\overline{X}$) 3.22 olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin etkinliğin içeriği bölümünde ders kitapları ile ilgili sorunlarla karşılaştıkları anlaşılmaktadır. Yapılan görüşme sonucunda elde edilen bilgiler de bu verileri destekler niteliktedir. Sosyal bilgiler programında yer alan eleştirel düşünme becerileri ile ilgili etkinliklerin yeterince açık ve anlaşılır olmadığını ifade etmişlerdir.

Mezun olunan okul türüne göre karşılaşılan sorunlarda sınıf ortamına ve etkinliğin içeriğine ilişkin aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını anlamak için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır bu test sonucunda p

değerinin 0,05'ten büyük olduğu yani gruplar arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir.

Buna göre, öğretmenlerin etkinlikleri uygularken karşılaştıkları sorunların kişisel olmayıp okulun ve sınıfın yetersizliklerinden kaynaklanan sorunlar olduğu söylenebilir. Yapılan görüşme sonucunda, öğretmenler çeşitli sorunlarla karşılaştıklarını dile getirmişlerdir. Etkinlikleri uygularken sınıf içerisinde yaşanan sorunların başında zaman süresinin kısıtlı olması yer almaktadır. Bunun dışında fiziki ortam yetersizliği, etkinlikleri uygularken meydana gelen gürültü, sınıfta otoritenin kaybolması, öğrencilerin verilen ödevleri yapmaması, kaynak yetersizliği, etkinliklerin çevreye uygun olmayışı gibi sorunlar yaşanmaktadır. Ancak bu sorunlar öğretmenlerin mezun oldukları okullara göre anlamlı bir fark ortaya koymamaktadır. Yapılan literatür araştırması sonucunda bu bulguları destekleyen çalışmalara rastlanmıştır. Bunlar :

Yıldırım (2005)'a göre, öğretmenlerin eleştirel düşünme becerileri, mezun oldukları fakülteye göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark göstermemektedir. Bu sonuca göre, eleştirel düşünme becerilerinin mezun olunan fakülteye göre farklılık göstermediği söylenebilir.

Ekinci (2007)'nin araştırmasına göre; öğretmenlerin mezun oldukları kuruma göre sosyal bilgiler ders programının içerik, etkinlikler, öğrenme öğretme ortamı, ölçme ve değerlendirme boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunamamıştır.Bu durumun olası nedenlerinden birinin üniversitelerde verilen eğitimin birbirine paralel olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin uyguladıkları etkinliklerde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri arasında mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine bakılmaksızın etkinlikleri uygulamada karşılaştıkları sorunlar benzerlik göstermektedir. Mesleğe yeni başlamış öğretmenlerin de davranışçı yaklaşıma göre uzun yıllar eğitim öğretim vermiş öğretmenlerin de etkinliklerin uygulanacağı zaman öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini zamanla kazanabileceğini ifade etmişlerdir. Bu bakımdan kıdemi fazla olan öğretmenlerin sorun yaşamamaları negatif transferin bulgulara yansımaması programın geleceği açısında umut vericidir.

Yıldırım (2005)'ın araştırmasına göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile eleştirel düşünme becerileri arasında p>.05 düzeyinde anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Ekinci (2007)'nin araştırmasına göre, "program öğrencilerin sosyal bilgiler dersine karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlamaktadır" görüşüne 1-5 yıllık öğretmenler 21 yıllık öğretmenlere oranla daha fazla katılmaktadır. "İşleyiş sürecinde öğrenenlerin kendi düşüncesini açıklamasını sağlayacak öğrenme ortamı yaratılmaktadır" görüşüne 1-10 yıllık öğretmenler ile 21 yıllık ve üzerinde öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuş; bu maddeye 1-10 yıllık öğretmenlerin 21 yıllık ve üzerinde mesleki deneyime sahip öğretmenlere oranla daha fazla katıldıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre etkinliklerin uygulanmasında karşılaşılan sorunlarda sınıf ortamına ilişkin aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını anlamak için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve bu test sonucunda p değerinin 0,05'ten büyük olduğu yani gruplar arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir.

Okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre karşılaşılan sorunlarda sınıf ortamına ve etkinliğin içeriğine ilişkin aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını anlamak için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve bu test sonucunda p değerinin 0,05'ten büyük olduğu yani gruplar arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür. Öğretmenleri sınıflarında sadece ders kitaplarında yer alan eleştirel düşünme becerileriyle ilgili etkinlikleri kullanmaları bu durumun olası nedeni olabilir.

Coşkun (2007)'un çalışmasına göre yüksek gelir seviyeli devlet okulu öğretmenlerinin büyük bir bölümü etkinlikler ile program amaçlarının birbiri ile uyumlu olduğunu ifade etmekle birlikte zaman sorunu yaşadıklarını da dile getirmişlerdir. Etkinliklerin birbiri ile uyum içerisinde olmadığını düşünen öğretmenler ise etkinlikler arasında çok iyi ve çok kötü örneklerin bulunduğunu belirtirken en çok kitapların kazanımlara uygun olmadığını ve etkinlikleri uygulama aşamasında zaman sıkıntısı çektiklerini ifade etmişlerdir. Orta seviyeli devlet okullarında, etkinlikler ile program arasındaki uyumu iyi bulmayıp zaman ve sınıfların kalabalık olması sorunu nedeni ile yeni programı eleştirmişlerdir.

Sınıf mevcuduna göre karşılaşılan sorunlarda sınıf ortamına ilişkin aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını anlamak için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Tablo 4.5.8'de (s.134) görüldüğü gibi sınıf mevcudu açısından anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (p..000<.05). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan LSD testi sonuçlarına göre, sınıf mevcudu 27-37 olan sınıfların ortalaması (20,75) sınıf mevcudu 16-26 olan sınıfların ortalamasından(17,96) büyüktür. Sınıf mevcudu 38-48 olan sınıfların ortalaması (22,56) sınıf mevcudu 16-26 olan sınıfların ortalamasından (17,96) ve sınıf mevcudu 27-37 olan sınıfların ortalamasından (20,75) büyüktür. Ayrıca sınıf mevcudu 49-59 olan sınıfların ortalaması (22,66) sınıf mevcudu 16-26 olan sınıfların ortalamasından (17,96) büyüktür.

Öğretmenlerin karşılaştıkları sorunların mevcudun fazlalığı veya azlığı ile ilgili olduğu söylenebilir. Öğretmenler iyi bir sınıf yönetimiyle karşılaştıkları güçlükleri aşmış olabilirler. sosyal bilgiler programında yer alan eleştirel düşünme becerisi ile ilgili etkinlikler, sınıf ortamında rahatça uygulanabilecek özellikleri taşıdıkları şeklinde yorumlanabilir. Ancak Saban (2004)' a göre; yapılandırmacı sınıfın fiziksel organizasyonu öğrenmenin dinamiğini etkileyen önemli bir etmendir. Sıraların arka arkaya dizili olduğu bir sınıf düzeni öğrencilerin aktif bir role sahip olamadıklarının belirleyicisidir.

Demir(2006)'in araştırmasında; eleştirel düşünme beceri alanlarından yorumlama ve öz düzenleme sınıf mevcudu değişkenine göre sınıf mevcudu 25-40 arası olan sınıflardaki öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür. Sınıf mevcudu 25'ten az olan sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme- öz düzenleme-yorumlama becerisi düzeyleriyle, sınıf mevcudu 25 ile 40 arasında olan sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme- öz düzenleme-yorumlama becerisi düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık söz konusudur. Bu bulgu, sınıf mevcudu 25 ile 40 arasında olan sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme- öz düzenleme-yorumlama becerisi düzeylerinin sınıf mevcudu 25'ten az olan sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme- öz düzenleme-yorumlama becerisi düzeylerinden daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Sınıf mevcuduna göre karşılaşılan sorunlarda etkinliğin içeriğine ilişkin aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını anlamak için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve p değerinin 0,05'ten büyük olduğu yani sınıf mevcudu ile etkinliğin içeriği arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir.

Demir (2006)'in araştırması bu bulguları destekler niteliktedir. Araştırmada 2005 sosyal bilgiler programı uygulanan beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-analiz-değerlendirme-çıkarım-açıklama becerisi düzeyleri, sınıf mevcuduna göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Genel olarak sonuçlar incelendiğinde, öğretmenlerin uyguladıkları etkinliklerde karşılaştıkları sorunlarda sınıf mevcudunun farklılık göstermektedir. Bu durum sınıf mevcudu kaç olursa olsun öğretmenlerin uygulamalarının, etkinliklerinin, rehberliklerinin öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinde anlamlı bir farklılık oluşturamadığını göstermektedir. Ancak sınıf mevcudu 49-59 olan sınıfların ortalaması lehine anlamlı bir farklılık çıkması ders öğretmenlerinin eleştirel düşünmeye uygun etkinlikleri daha rahat yapabiliyor olmaları, bu sınıftaki öğretmenlerin eleştirel düşünme becerisini kazandırma alanında daha çok çaba göstermiş olmalarından kaynaklanmış olabilir. Ya da bu sınıflarda okuyan öğrencilerin bireysel farklılıklarından da kaynaklanmış olabilir. Çünkü bireylerin kendilerini eleştirel düşünmeye yönelik olarak düzenlemeleri, kendi doğru ve yanlışlarının farkında olmaları, öğretmenler için geliştirilmesi zor becerilerdir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlar, araştırma sorularına paralel olarak sunulmuş, daha sonra ulaşılan bu sonuçlar doğrultusunda hem uygulamaya yönelik hem de benzer konularda yapılacak araştırmalara yönelik öneriler geliştirilmeye çalışılmıştır.

6.1. Sonuçlar

Bu başlık altında, öğretmenler ilköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler öğretiminde eleştirel düşünmeyi geliştirmek için ne tür etkinlikler uyguladıklarına, nasıl bir sınıf ortamı oluşturduklarına, programdaki değerlendirme etkinlikleri hakkındaki görüşleri ve eleştirel düşünmeyi geliştirme sürecinde ne tür sorunlarla karşılaştıklarına, çeşitli değişkenler açısından sosyal bilgiler dersinde eleştirel düşünme ile ilgili yapılan etkinliklerin karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar, anket ve görüşmelerden elde edilen bulgular doğrultusunda sunulmuştur.

6.1.1. Sosyal Bilgiler Dersinde Eleştirel Düşünme İle İlgili Yapılan Etkinliklere, Oluşturulan Sınıf İklimine, Etkinliklerinin Değerlendirilmesine Ve Eleştirel Düşünme Öğretiminde Yaşanan Sorunlara İlişkin Sonuçlar

Bu kısımda, sosyal bilgiler dersinde eleştirel düşünme ile ilgili yapılan etkinlikler dört alt boyut çerçevesinde değerlendirilmiştir.

İlk alt boyut "aktif katılım yoluyla öğrenme" boyutudur. Anketin Kullanılan Etkinliklerde Aktif Katılım Yoluyla Öğrenme bölümüne yönelik maddelerin ortalamaları 4.00 ile 4.40 arasında değişmektedir. Aktif Katılım Yoluyla Öğrenme bölümünün genel olarak aritmetik ortalamasına bakıldığında; aritmetik ortalamasının ($\overline{X}$) 4.21 olduğu görülmektedir. Bu bölümde $\overline{X}$>4 olduğu için yer alan etkinliklerin öğretmenler tarafından her zaman uygulandığı anlaşılmaktadır. Öğretmenler, aktif katılım yoluyla öğrenme bölümüne ilişkin öğrencilerini tartışmalara, münazaralara, grup çalışmalarına katılmalarını sağladıkları; karşılaşılan problemleri tanımlamalarını,

olayları tarafsız değerlendirmelerini, güncel olaylara duyarlılıklarını sağladıklarını belirtmişlerdir. Kısaca, eleştirel düşünmenin öğretimi için gerekli olan bireylerin aktif olarak katılmalarının genellikle sağlandığını belirtmişleridir.

İkinci alt boyut olan Farklı Perspektif ya da Kaynakları İlişkilendirerek Öğrenme bölümünün, genel olarak aritmetik ortalamasına bakıldığında; aritmetik ortalamasının ($\overline{X}$) 4.2 olduğu görülmektedir. Bu bölümde ($\overline{X}$) >4 olduğu için yer alan etkinliklerin öğretmenler tarafından her zaman uygulandığı anlaşılmaktadır. Öğretmenler, İlişki Kurma (Farklı Perspektif yada Kaynakları İlişkilendirerek Öğrenme) bölümüne ilişkin öğrencilerinden; bir konuyu farklı kaynaklardan araştırmalarını, düşüncelerine kanıt göstermelerini, tarihi olaylar hakkında yorum yapmalarını isterken olayları o günün koşulları içerisinde değerlendirmelerini, sorulan sorulara verilen farklı cevapları sınıf içerisinde tartışmalarını, tarihsel olayları günümüz yaşantısıyla benzerlik kurarak ifade etmelerini, sorunun cevabına ulaşırken nasıl bir çözüm yolu kullandığını açıklamasını, konular işlenirken öğrencilerin öğrendikleri bilgiler arasındaki benzerlikleri bulmalarını beklediklerini ve öğrencilerini bu doğrultuda yönlendirdiklerini belirtmişlerdir. Kısaca, eleştirel düşünmenin öğretimi için gerekli olan bireylerin düşüncelerini kanıtlara dayandırarak, tarafsız bir şekilde ifade ettiklerinin genellikle sağlandığını belirtmişleridir.

Üçüncü alt boyut olan Öğretmenin Sunumuna Dayalı Öğrenme bölümünün genel olarak aritmetik ortalamalarına bakıldığında; aritmetik ortalamanın ($\overline{X}$) 3.72 olduğu görülmektedir. Bu bölümde ($\overline{X}$)<4 olduğundan öğretmenlerin etkinlikleri tam olarak uyguladıkları söylenebilir. Bu bölümde yer alan olumsuz ifadelerin (Konular işlenirken konular arasında karşılaştırma yapmaya gerek duymam; konular işlenirken çelişkili durumları ortadan kaldırırım; olay-durum vb.nin arkasındaki nedenleri öğrencilere, kendim açıkça ifade ederim; yapılan bir açıklamanın eksik taraflarını ve belirsizliklerini, kendim ifade ederim;sınıfta öğrencilere verileri ve çözümleri sunarım.) öğretmenler tarafından desteklenmediği görülmektedir. Öğretmenlerin eleştirel düşünme için gerekli olan konular arası karşılaştırma yaptırarak, çelişkili durumlar yaratarak, olaylar arkasındaki nedenleri öğrencilere sorgulatarak öğrencilerini düşünmeye sevk ettiklerini sağladıklarını belirtmişlerdir.

Dördüncü alt boyut olan Anketin Kullanılan Etkinliklerde Öğretmeni Model Alarak Öğrenme bölümüne yönelik maddelerin genel olarak ortalamaları incelendiğinde aritmetik ortalamalarının ($\overline{X}$) 4.14 olduğu tespit edilmiştir. Bu bölümde ($\overline{X}$)>4 olduğu için yer alan etkinliklerin öğretmenler tarafından her zaman uygulandığı anlaşılmaktadır. Öğretmenler, sınıflarında öğrencilerinin hatalarını hoş görerek, hataları öğrencilerin öğrenmesi için bir fırsat olarak değerlendirerek, işlenecek konuyu önceden çeşitli kaynaklardan araştırarak, öğrencilere sorunun çözümüne nasıl ulaştığını açıklayarak öğrencilere iyi birer rehber olduklarını ifade etmişlerdir.

Sosyal bilgiler dersinde eleştirel düşünme ile ilgili yapılan etkinliklerin uygulandığı sınıf iklimi iki alt boyut çerçevesinde değerlendirilmiştir.

İlk alt boyut olan sosyal bilgiler öğretiminde Eleştirel Düşünme Becerilerini Geliştirmede Kullanılan Etkinliklerin Uygulandığı Sınıf Ortamında Öğretmenin Rolüne ilişkin bölümü genel olarak aritmetik ortalamasının ($\overline{X}$) 4.06 olduğu görülmektedir. Bu bölümde ($\overline{X}$)>4 olduğu için yer alan etkinliklerin öğretmenler tarafından her zaman uygulandığı anlaşılmaktadır. Öğretmenler, sınıfta öğrencilere sürekli geri bildirim verdiklerini, öğrencilere stres yapan etmenleri belirlediklerini ve bunları yok etmeye çalıştıklarını, öğrencilere çözümleri değil verileri sunduklarını, herkesin düşüncesine değer verdiklerini, tüm öğrencilere değerli olduklarını hissettirdiklerini belirtmişlerdir. Kısaca, öğretmenlerin öğrencilerinin düşünme için gerekli olan pozitif ortamı sağladıkları söylenebilir.

İkinci alt boyut olan Sınıf Ortamında Psikolojik Güvenlik ilişkin bölümüne yönelik maddelerin genel olarak aritmetik ortalamasının ($\overline{X}$) 4.54 olduğu görülmektedir. Bu bölümde öğretmenlerin verilen ifadeleri uyguladıkları görülmüştür. Öğretmenler, sınıflarında öğrenciler kendilerini özgürce ifade ettiklerinde hiçbir olumsuz yargı ya da tepkiyle karşılaşılmadığını, öğrencilerin birbirlerini alaya alma vb davranışlar göstermediğini belirtmişlerdir. Kısaca, eleştirel düşünmenin öğretimi için temel koşullardan biri olan sınıf ortamında psikolojik güvenliğin genellikle sağlandığını belirtmişlerdir. Yapılan görüşme sonucunda elde edilen bilgiler de bu verileri destekler niteliktedir. Öğretmenler, öğrencilerin kendilerini daha iyi ifade ettikleri, birbirlerine

karşı saygılı davrandıkları, birbirlerinin düşüncelerine saygı duydukları, araştırmaya yönlendikleri şeklinde olumlu gelişmeler olduğunu ifade etmişlerdir.

Sosyal bilgiler dersinde eleştirel düşünmeyle ilgili kullanılan etkinliklerin değerlendirilmesine ilişkin maddeler tek alt boyutta incelenmiştir. sosyal bilgiler Öğretiminde Eleştirel Düşünme Becerilerinin Değerlendirilmesi bölümüne yönelik maddelerin genel olarak aritmetik ortalamalarına bakıldığında aritmetik ortalamalarının($\overline{X}$) 2.94 olduğu sonucuna varılmıştır. Bu bölümde ($\overline{X}$)< 4 olduğundan öğretmenlerin ifadelere tam olarak katılmadıkları veya kararsız oldukları söylenebilir. Öğretmenler, sosyal bilgiler programında yer alan etkinlikleri gerçekleştirmek için eğitim amaçlı teknolojik araçların yeterli olmadığını, öğrencilerin araç-gereçlere rahatça ulaşamadıklarını, öğretmen kılavuz kitabında yer alan eleştirel düşünme becerilerini kazandırmaya yönelik etkinliklerin uygulanışı hakkında bilgilerin açık ve anlaşılır nitelikte olmadığını, verilen bilgilerin etkinlikleri uygulamada yeterlilik sağlamadığını ifade etmişlerdir. Yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen bilgiler de bu verileri destekler niteliktedir. Öğretmen görüşlerine ilişkin sonuçlardan en fazla "araç-gereç sıkıntısı yaşadıkları" ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin eğitim-öğretimde kullanacakları araç-gereçleri tam olarak temin etmeleri gerekmektedir. Öğretmenler, okullarında yeterli araç-gereç olmadığını belirtmişlerdir.

Sosyal bilgiler dersinde eleştirel düşünme öğretiminde yaşanan sorunlara ilişkin maddeler iki alt boyutta incelenmiştir. Karşılaşılan Sorunlarda Sınıf Ortamı bölümüne yönelik maddelerin genel olarak aritmetik ortalamaları 3.41'dir. Bir bütün olarak bakıldığında bu bölümde maddeler olumsuz yapıdadır ve ($\overline{X}$)<4 olduğu için öğretmenlerin bazı sorunlarla karşılaştıkları söylenebilir. Öğretmenler, sınıflarının kalabalık olması nedeniyle öğrencilerle yeterince ilgilenemediklerini, öğrencinin yakın çevresi öğrenciye karşı alaycı bir tavır ve yaklaşım içinde olduğunu, öğrencilerin olaylara karşısında tarafsız davranamadıklarını, eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilebilmesi için yeterli ortam ve olanakların sağlanamadığını ve eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılması için yeterli zamana sahip olmadıkların dile getirmişlerdir. Kısaca, eleştirel düşünmenin öğretimi için gerekli olan imkan ve ortamın olmadığını belirtmişleridir. Yapılan görüşme sonucunda elde edilen bilgilerde bu verileri destekler niteliktedir. Öğretmenler "Sınıf mevcudunun çok kalabalık olmasından" dersi etkili ve

verimli işleyemediklerini ifade etmişlerdir. “Sınıfın fiziksel yapısının yetersiz olması” ve “Araç-gereçlerin kullanımı ile ilgili bilginin yetersiz olması” bir diğer sorun olarak ifade edilmiştir.

Sosyal bilgiler dersinde eleştirel düşünme öğretiminde yaşanan sorunlara ilişkin Etkinliğin İçeriği bölümüne yönelik maddelerin genel olarak aritmetik ortalaması ($\overline{X}$) 3.22’dir. Öğretmenlerin etkinliğin içeriği bölümünde ders kitapları ile ilgili sorunlarla karşılaştıkları anlaşılmaktadır. Öğretmenler, ders kitaplarında yer alan bilgiler ile gerçek yaşam arasında tutarlılık olmadığını, eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklere yeterince yer verilmediğini belirtmişlerdir. Kısaca, öğretmenlerin ders kitaplarıyla ilgili bazı sorunlar yaşadıkları söylenebilir. Yapılan görüşme sonucunda elde edilen bilgiler de bu verileri destekler niteliktedir. Sosyal bilgiler programında yer alan eleştirel düşünme becerileri ile ilgili etkinlikler hazırlanırken karşılaşılan güçlükler ile ilgili öğretmenler en çok “Araç-gereçlerin yetersiz olması” faktörü üzerinde durulmuştur. Bunun dışında “ Okul ve çevre şartlarına uygun değil”, “Etkinliğin hazırlanışındaki ifadeler açık ve anlaşılır değil”, “Çok fazla sayıda etkinlik var.” gibi sorunlarını dile getirmişleridir.

Öğretmenler, sosyal bilgiler programında yer alan eleştirel düşünme becerileri ile ilgili etkinlikler uygularken karşılaşılan güçlükleri “Öğrenci seviyesine uygun olmaması”, “Araç-gereçlerin yetersiz olması”, “Zamanın yetersiz olması.” şeklinde ifade etmişlerdir.

Sosyal bilgiler programında yer alan eleştirel düşünme becerileri ile ilgili etkinlikler dışında uygulanan farklı etkinliklerle ile ilgili öğretmenlerin “Farklı etkinliklere yer verdikleri” sonucu çıkmıştır.

Sosyal bilgiler programında yer alan eleştirel düşünme becerileri ile ilgili etkinliklerin değerlendirilmesi ile ilgili öğretmenlerin “Uygulama yapılacak ortam, Zaman, Ekonomik külfet ” gibi sorunlar yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

6.1.2. Çeşitli Değişkenler Açısından sosyal bilgiler Dersinde Eleştirel Düşünme İle İlgili Yapılan Etkinliklerin Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar

Bu bölümde, sosyal bilgiler dersinde eleştirel düşünme ile ilgili oluşturulan sınıf ikliminin, etkinliklerin, etkinliklerin değerlendirilmesinin, karşılaşılan sorunların mezun olunan okul türü, kıdem, okulun sosyo-ekonomik düzeyi ve sınıf mevcudu açısından karşılaştırılmasına ilişkin bulgulardan elde edilen sonuçlara yer verilmiştir.

İlk olarak sosyal bilgiler dersinde eleştirel düşünme ile ilgili yapılan etkinliklerin mezun olunan okul türü, kıdem, okulun sosyo-ekonomik düzeyi ve sınıf mevcudu açısından karşılaştırılmasına ilişkin bulgulardan elde edilen sonuçlar verilmiştir.

Mezun olunan okul türüne göre kullanılan etkinliklerin öğrencilerin aktif katılım yoluyla öğrenme becerisini geliştirmeye ilişkin tek yönlü varyans analizi sonucunda gruplar arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür (bkz. Tablo 1).

Öğretmenin kıdemine göre kullanılan etkinliklerin öğrencilerin aktif katılım yoluyla öğrenme becerisini geliştirmeye ilişkin aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını anlamak için tek yönlü varyans analizi sonucunda (bkz. Tablo…) anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür.

Okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre kullanılan etkinliklerin öğrencilerin aktif katılım yoluyla öğrenme becerisini geliştirmeye ilişkin aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını anlamak için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda gruplar arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür (bkz. Tablo 3).

Sınıf mevcuduna göre kullanılan etkinliklerin öğrencilerin aktif katılım yoluyla öğrenme becerisini geliştirmeye ilişkin aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür (bkz. Tablo 4).

Sosyal bilgiler dersinde eleştirel düşünme ile ilgili yapılan etkinliklerde öğrencilerin farklı perspektif ya da kaynakları ilişkilendirerek öğrenme becerisini geliştirmeye ilişkin sonuçlara yer verilmiştir.

Mezun olunan okul türüne göre kullanılan etkinliklerde öğrencilerin farklı perspektif ya da kaynakları ilişkilendirerek öğrenmelerine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonucunda gruplar arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür (bkz. Tablo 5).

Öğretmenin kıdemine göre kullanılan etkinliklerde öğrencilerin farklı perspektif ya da kaynakları ilişkilendirerek öğrenmelerine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonucunda gruplar arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür (bkz. Tablo 6).

Okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre kullanılan etkinliklerde öğrencilerin farklı perspektif ya da kaynakları ilişkilendirerek öğrenmelerine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonucunda gruplar arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür (bkz. Tablo 6).

Sınıf mevcuduna göre kullanılan etkinliklerde öğrencilerin farklı perspektif ya da kaynakları ilişkilendirerek öğrenmelerine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonucunda gruplar arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür (bkz. Tablo 6).

Sosyal bilgiler dersinde eleştirel düşünme ile ilgili yapılan etkinliklerin öğretmenin sunumuna dayalı öğrenme becerisini geliştirmeye ilişkin sonuçlara yer verilmiştir. Mezun olunan okul türüne göre kullanılan etkinliklerin öğretmenin sunumuna dayalı öğrenmelerine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonucunda gruplar arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür (bkz. Tablo 6).

Öğretmenin kıdemine göre kullanılan etkinliklerin öğretmenin sunumuna dayalı öğrenmelerine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonucunda gruplar arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür (bkz. Tablo 6).

Okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre kullanılan etkinliklerin öğretmenin sunumuna dayalı öğrenmelerine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonucunda gruplar arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür (bkz. Tablo 6).

Sınıf mevcuduna göre kullanılan etkinliklerde öğretmenin sunumuna dayalı öğrenmelerine ilişkin aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını anlamak için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve gruplar arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür ($p<.05$). Yapılan analizler sonunda sınıf mevcudu 38-48 olan sınıfların ortalaması (19,81) sınıf mevcudu 16-26 (18,39) ve 27-38 (18,10) olan sınıflardan ortalamasının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (bkz. Tablo 12).

Sosyal bilgiler dersinde eleştirel düşünme ile ilgili yapılan etkinliklerde öğretmeni model alarak öğrenme becerisini geliştirmeye ilişkin sonuçlara yer verilmiştir. Mezun olunan okul türüne göre kullanılan etkinliklerde öğretmeni model alarak öğrenmelerine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonucunda gruplar arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür (bkz. Tablo 6).

Öğretmenin kıdemine göre kullanılan etkinliklerde öğretmeni model alarak öğrenmelerine ilişkin tek yönlü varyans analizi yapılmış ve LSD testi sonuçlarına göre p değerinin 0,05'ten küçük olduğu yani gruplar arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Kıdemi 0-4 yıl olan öğretmenlerin ortalaması (13,42) ve kıdemi 10-14 yıl olan öğretmenlerin ortalaması (12,74); kıdemi 5-9 yıl olan öğretmenlerin ortalamasından (11,72) büyüktür. Yapılan analizler sonunda kıdemi fazla olan öğretmenlerin kıdemi düşük olan öğretmenlere göre kullanılan etkinliklerde öğretmeni model alarak öğrenmelerine ilişkin daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır (bkz. Tablo 14).

Okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre kullanılan etkinliklerde öğretmeni model alarak öğrenmelerine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonucunda gruplar arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür (bkz. Tablo 6).

Sınıf mevcuduna göre kullanılan etkinliklerdeki öğretmeni model alarak öğrenmelerine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonucunda gruplar arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür (bkz. Tablo 6).

Sosyal bilgiler dersinde eleştirel düşünme ile ilgili oluşturulan sınıf ikliminin mezun olunan fakülte, kıdem, okulun sosyo-ekonomik düzeyi ve sınıf mevcudu

açısından karşılaştırılmasına ilişkin bulgulara ilişkin sonuçları verilmiştir. Bu boyutun ilk alt boyutu olan öğretmenin rolüne ait sonuçlar şunlardır:

Mezun olunan okul türüne göre sınıf ikliminde öğretmenin rolüne ilişkin tek yönlü varyans analizi sonucunda gruplar arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür (bkz. Tablo 6).

Kıdemi 10-14 yıl olan öğretmenlerin ortalaması (29,03); kıdemi 5-9 yıl olan öğretmenlerin ortalamasından (27,51) ve kıdemi 15-19 yıl olan öğretmenlerin ortalamasından (27,43) büyüktür. Ayrıca kıdemi 20 yıldan fazla olan öğretmenlerin ortalaması (29,44); kıdemi 5-9 yıl olan öğretmenlerin ortalamasından (27,51) ve kıdemi 15-19 yıl olan öğretmenlerin ortalamasından (27,43) büyüktür. Yapılan analizler sonunda kıdemi fazla olan öğretmenlerin kıdemi düşük olan öğretmenlere göre sınıf ikliminde öğretmen rolüne ilişkin daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır (bkz. Tablo 18).

Okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre sınıf ikliminde öğretmenin rolüne ilişkin tek yönlü varyans analizi sonucunda gruplar arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür (bkz. Tablo 6).

Sınıf mevcuduna göre sınıf ikliminde öğretmenin rolüne ilişkin tek yönlü varyans analizi sonucunda gruplar arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür (bkz. Tablo 6).

Sınıf ikliminde psikolojik güvenliğe ilişkin sonuçlar şunlardır: Mezun olunan okul türüne göre sınıf ikliminde psikolojik güvenliğe ilişkin tek yönlü varyans analizi sonucunda gruplar arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür (bkz. Tablo 6).

Öğretmenin kıdemine göre sınıf ikliminde psikolojik güvenliğe ilişkin tek yönlü varyans analizi sonucunda gruplar arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür (bkz. Tablo 6).

Okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre sınıf ikliminde psikolojik güvenliğe ilişkin tek yönlü varyans analizi sonucunda gruplar arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür (bkz. Tablo 6).

Sınıf mevcuduna göre sınıf ikliminde psikolojik güvenliğe ilişkin tek yönlü varyans analizi sonucunda gruplar arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür (bkz. Tablo 6).

Sosyal bilgiler dersinde eleştirel düşünme etkinliklerinin değerlendirilmesi ile ilgili görüşlerin mezun olunan fakülte, kıdem, okulun sosyo-ekonomik düzeyi ve sınıf mevcudu açısından karşılaştırılmasına yer verilmiştir. Elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Mezun olunan okul türüne göre değerlendirme bölümüne ilişkin tek yönlü varyans analizi sonucunda gruplar arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür (bkz. Tablo 6). Öğretmenin kıdemine göre değerlendirme bölümüne ilişkin tek yönlü varyans analizi sonucunda gruplar arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür (bkz. Tablo 6).

Okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre değerlendirme bölümüne ilişkin tek yönlü varyans analizi sonucunda gruplar arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür (bkz. Tablo 6). Sınıf mevcuduna göre değerlendirme bölümüne ilişkin tek yönlü varyans analizi sonucunda gruplar arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür (bkz. Tablo 6).

Sosyal bilgiler dersinde eleştirel düşünme öğretiminde karşılaşılan sorunların mezun olunan fakülte, kıdem, okulun sosyo-ekonomik düzeyi ve sınıf mevcudu açısından karşılaştırılmasına ilişkin bulgulardan elde edilen sonuçları verilmiştir.

Mezun olunan okul türüne göre karşılaşılan sorunlarda sınıf ortamına ilişkin tek yönlü varyans analizi sonucunda gruplar arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür (bkz. Tablo 6).

Öğretmenin kıdemine göre karşılaşılan sorunlarda sınıf ortamına ilişkin tek yönlü varyans analizi sonucunda gruplar arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür (bkz. Tablo 6).

Okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre etkinliklerin uygulanmasında karşılaşılan sorunlarda sınıf ortamına ilişkin tek yönlü varyans analizi sonucunda gruplar arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür (bkz. Tablo 6).

Sınıf mevcuduna göre karşılaşılan sorunlarda sınıf ortamına ilişkin tek yönlü varyans analizi sonucunda gruplar arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür (bkz. Tablo 6). Tablo 32'de de görüldüğü gibi sınıf mevcudu 27-37 olan sınıfların ortalaması(20,75) sınıf mevcudu 16-26 olan sınıfların ortalamasından(17,96) büyüktür. Sınıf mevcudu 38-48 olan sınıfların ortalaması(22,56) sınıf mevcudu 16-26 olan sınıfların ortalamasından(17,96) ve sınıf mevcudu 27-37 olan sınıfların ortalamasından(20,75) büyüktür. Ayrıca sınıf mevcudu 49-59 olan sınıfların ortalaması(22,66) sınıf mevcudu 16-26 olan sınıfların ortalamasından(17,96) büyüktür (bkz. Tablo 32). Yapılan analizler sonunda sınıf ortamında bazı sorunlar yaşandığının ancak sınıf mevcutlarının kalabalık olması sınıf ortamında karşılaşılan sorunlarla ilgili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sosyal bilgiler dersinde eleştirel düşünme öğretiminde karşılaşılan sorunlarda etkinliğin içeriğine ilişkin sonuçlar şunlardır: Mezun olunan okul türüne göre karşılaşılan sorunlarda etkinliğin içeriğine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonucunda gruplar arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür (bkz. Tablo 6).

Öğretmenin kıdemine göre karşılaşılan sorunlarda etkinliğin içeriğine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonucunda gruplar arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür (bkz. Tablo 6).

Okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre karşılaşılan sorunlarda etkinliğin içeriğine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonucunda gruplar arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür (bkz. Tablo 6).

Sınıf mevcuduna göre karşılaşılan sorunlarda etkinliğin içeriğine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonucunda gruplar arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür (bkz. Tablo 6).

Genel olarak değerlendirdiğimizde beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde eleştirel düşünme ile ilgili oluşturulan sınıf ikliminin, etkinliklerin, etkinliklerin değerlendirilmesinin, karşılaşılan sorunların mezun olunan okul türü, kıdem, okulun sosyo-ekonomik düzeyi ve sınıf mevcudu açısından karşılaştırılmasına ilişkin bulgulardan elde edilen sonuçlara bakıldığında öğretmenin kıdemine göre kullanılan etkinliklerde öğretmeni model alarak öğrenmelerine, sınıf mevcuduna göre kullanılan etkinliklerde öğretmenin sunumuna dayalı öğrenmelerine ilişkin, öğretmenin kıdemine göre sınıf ikliminde öğretmenin rolüne ilişkin, sınıf mevcuduna göre karşılaşılan sorunlarda sınıf ortamına ilişkin alt boyutları dışında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

6.2. Öneriler

Araştırma verileri doğrultusunda uygulamaya ve gelecekte yapılabilecek araştırmalara yönelik olarak geliştirilen öneriler aşağıda sunulmuştur.

6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Öğretmenler tarafından sosyal bilgiler programında yer alan eleştirel düşünme becerileri etkinlikleriyle ilgili karşılaşılan sorunlar program geliştirme uzmanlarınca göz önünde bulundurulmalıdır.
2. Beşinci sınıf sosyal bilgiler programında yer alan etkinliklerin uygulanabilirliğinin sağlanması ve internet erişiminin kolay olabilmesi açısından okullarda bilgisayar laboratuarları yaygınlaştırılmalı ve teknolojinin kullanımı konusunda öğretmenlerin bilgilendirilmesine yönelik önlemler alınmalıdır.
3. Eleştirel düşünme becerileri etkinliklerini kazandırmada öğretmenlere büyük sorumluluklar düşmektedir. Dolayısıyla bu eğitimi verecek öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerini kazanabilmeleri ve eleştirel düşünme eğitimi verebilmeleri için, kendi uzmanlık alanlarında düşünme becerilerini temel alan öğretim etkinliklerine yönelik hizmet içi kurslar

düzenlenmelidir. Öğretmenler için programda yer alan becerilerin kazandırılmasına yönelik sınıf yönetiminin sağlanmasına ve eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılmasına yönelik eğitim seminerleri verilmelidir.

4. Okul-veli işbirliğinin sağlanması ve velilerin sosyal bilgiler programında yer alan beceriler hakkında bilgilendirilmesi gerekmektedir.
5. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesinde demokratik bir eğitim anlayışı gerekmektedir. Öğretmen merkezli ve öğretmenin tek otorite olarak kabul edildiği bir eğitim anlayışında bireylerin sağlıklı ve eleştirel düşünme becerileri kazanmaları söz konusu olamaz. Bu nedenle öğrencilere demokratik bir sınıf iklimi hazırlanmalıdır.
6. Üniversitelerde öğretmen adaylarına eleştirel düşünme becerileri kazandırmak ve bu becerileri mesleki yaşamlarında öğrencilere kazandırabilmelerini sağlamak amacı ile eleştirel düşünme eğitimi dersleri verilmelidir.
7. Eleştirel düşünme becerilerinin öğrenciye kazandırılabilmesi için sınıfın fiziksel koşulları ideal duruma getirilmelidir.
8. Kurumların eğitim-öğretime elverişli hale getirilmesi kadar kurumun çevresinin de eğitim ve öğretime uygun hale getirilmesi önemlidir. Eğitimin güvenli ve huzurlu bir ortamda yapılabilmesi için kurumun çevresinde gerekli güvenlik önlemleri alınmalıdır. Okullar gürültülü yerlerden uzak yerlere yapılmalıdır. Ayrıca öğretmenlerin ve öğrencilerin okula gidip gelirken güvenlik sorunu yaşamamaları için gerekli önlemlerin alınması gerekmektedir.
9. Öğrenci gezileri okul idaresince desteklenmelidir. Öğretmenlerin ve öğrencilerin güvenli bir şekilde gezi, gözlem ve inceleme yapabilmeleri için gerekli çalışmalar yapılmalıdır. Gezi, gözlem ve inceleme özendirilmelidir. Okullara bu konuyla ilgili belli bir bütçe ayrılmalıdır.

6.2.2. İlerde Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Araştırma yapacak kişiler 4., 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler dersinde eleştirel düşünme becerilerini kazandıracak olan etkinlikleri hazırlarken-uygularken- değerlendirirken karşılaştıklar güçlükler araştırabilirler.
2. Araştırmada sadece eleştirel düşünme becerileri ile ilgili etkinlikler ele alınmıştır. Gerçekleştirilecek olan araştırmada diğer beceriler de(prblem çözme becerisi, yaratıcı düşünme becerisi vb.) incelenebilir.
3. Araştırmada veri toplama aracı olarak anket ve görüşme kullanılmıştır. Yapılacak araştırmada gözlem tekniği de kullanılabilir.
4. Sınıf mevcuduna göre kullanılan etkinliklerde öğretmenin sunumuna dayalı öğrenmelerine ilişkin sınıf mevcudu 38-48 olan sınıfların ortalaması (19,81) sınıf mevcudu 16-26 (18,39) ve 27-38 (18,10) olan sınıflardan ortalamasının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bundan hareketle sınıf mevcudu farklılaşan sınıflarda uygulanan etkinliklerin uygulanması konusundaki farklılıkları ortaya çıkaracak araştırmalar yapılabilir.
5. Öğretmenin kıdemine göre kullanılan etkinliklerde öğretmeni model alarak öğrenmelerine ilişkin Kıdemi 0-4 yıl olan öğretmenlerin ortalaması (13,42) ve kıdemi 10-14 yıl olan öğretmenlerin ortalaması (12,74); kıdemi 5-9 yıl olan öğretmenlerin ortalamasından (11,72) büyüktür. Bu farklılığın nedenlerini ortaya çıkaracak araştırmalar yapılabilir.
6. Sosyal bilgiler dersinde eleştirel düşünme ile ilgili oluşturulan sınıf ikliminin öğretmenin rolüne ilişkin kıdemi 10-14 yıl olan öğretmenlerin ortalaması (29,03); kıdemi 5-9 yıl olan öğretmenlerin ortalamasından (27,51) ve kıdemi 15-19 yıl olan öğretmenlerin ortalamasından (27,43) büyüktür. Ayrıca kıdemi 20 yıldan fazla olan öğretmenlerin ortalaması (29,44); kıdemi 5-9 yıl olan öğretmenlerin ortalamasından (27,51) ve kıdemi 15-19 yıl olan öğretmenlerin ortalamasından (27,43) büyüktür. Bu durumda kıdemi fazla olan öğretmenlerin kıdemi düşük olan öğretmenlere göre sınıf ikliminde öğretmen rolüne ilişkin daha başarılı oldukları ortaya çıkmaktadır. Bu farklılığın sebeplerini ortaya çıkaracak araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

Açıkgöz, K.Ü. (2003), *Aktif öğrenme,* İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.

Akar, C. (2007), "İlköğretim öğrencilerinde eleştirel düşünme", *Doktora Tezi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Akar, Ü. (2007), "Öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerileri ve eleştirel düşünme beceri düzeyleri arasındaki ilişki", *Yüksek Lisans Tezi*, Afyonkocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.

Akar, Vural, R. ve Kutlu, O. (2004), "Eleştirel düşünme: ölçme araçlarının incelenmesi ve bir güvenirlik çalışması", *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 13(2), 189-192.

Akbıyık, C. (2002), "Eleştirel düşünme eğilimleri ve akademik başarı", *Yüksek Lisans Tezi,* Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Akın, U. (2006), "Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile iş doyumları arasındaki ilişki", *Yüksek Lisans Tezi*, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.

Akınoğlu, O. (2001), "Eleştirel düşünme becerilerini temel alan fen bilgisi öğretiminin öğrenme ürünlerine etkisi**",** *Doktora Tezi*, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Alkan, B. H. (2007*),* "İlköğretim öğretmenlerinin istenmeyen davranışlarla baş etme yöntemleri ve okulda şiddet", *Yüksek Lisans Tezi,* Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.

Aybek, B. (2000), "İlköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretiminin sosyal ve diğer bilimlerle ilişkisinin değerlendirilmesi", *Yüksek Lisans Tezi*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Aybek, B. (2006), "Konu ve beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve düzeyine etkisi", *Doktora Tezi*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Aytaç, T. (2003), "Geleceğin öğrenme biçimi: e-öğrenme", *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim, MEB Yayınları,* 3(33), Ankara.

Balcı, A. (2004), *Sosyal bilimlerde araştırma: yöntem, teknik ve ilkeler*, (3. Baskı) Ankara: PegemA Yayıncılık.

Beydoğan, Ö. (1998), *Çocuklarda Kavram Öğrenme ve Öğretim,* Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Yayınları, Erzurum.

Bulut, İ. (2005), "Yapılandırmacı eğitime dayalı programın uygulamadaki etkililiğin değerlendirilmesi", *Doktora Tezi,* Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Costa, L.A. (1991), *Developing minds: a research book for teaching thinking*. VA: ASCD, Alexandria,USA.

Costa, L.A. and Lowery F.L. (1989), *Techniques for teaching thinking***.** Pacific Grove, Midwest Publications, Alexandria,USA.

Coşkun, A. (2007), "İlköğretim 4. ve 5. sınıflar sosyal bilgiler programı hakkında öğretmen görüşlerine ilişkin nitel bir çalışma", *Yüksek Lisans Tezi*, Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Cüceloğlu, D. (1993), *İyi düşün doğru karar ver***,** (3. baskı) İstanbul: Sistem Yayıncılık.

De Bono, E. (1999), *Altı şapkalı düşünme tekniği (Çev: E. Tuzcular)***,** İstanbul: Remzi Kitabevi.

Demir, M. K. (2006), "İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerinde eleştirel düşünme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi", *Doktora Tezi,* Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Demirbaş, M. ve Yağbasan, R. (2005), "Türkiye'deki ortaöğretim kurumlarında uygulanan fen öğretim programı", *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi,* 6(2), 45-46.

Demirel, Ö. (1993), *Eğitim terimleri sözlüğü***,** Ankara: Usem Yayınları.

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

Demirel, Ö. (2002), *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme,* Ankara: PegemA Yayıncılık.

Demirel, Ö.(Edit). (2006), *Eğitimde yeni yönelimler***,** Ankara: PegemA Yayıncılık.

Derelioğlu, Y. (2005), "Eleştirel düşünme ölçeğinin geliştirilmesi-geçerlik ve güvenirlik çalışması", *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi* (s.764-770). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi 28-30 Eylül 2005, Denizli.

Doğan, H. (1997), *Eğitimde program ve öğretim tasarımı*, (1.Baskı). Ankara: Önder Matbaacılık.

Doğanay, A. (1996), "Öğrenmenin boyutları: birleşik bir öğretim modeli", *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 2(14),48-54.

Doğanay, A. (2000), *Yaratıcı Öğrenme,* A.Şimşek (edt.), *Sınıfta Demokrasi, s. 172,* Ankara: Ankara Eğitim-Sen Yayınları.

Doğanay, A. (2004), "Sosyal bilgiler eğitiminin genel amaçları ne olmalıdır?", *I. Sosyal Bilimler Eğitim Kongresi Tebliğleri,* Dokuz Eylül Üniversitesi, 15-17 Mayıs 2004, İzmir.

Doğanay, A. (2005), Sosyal Bilgiler Öğretimi, Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi, (Edt. Cemil Öztürk ve Dursun Dilek), s.18-50, Ankara: PegemA Yayıncılık.

Doğanay, A. Ve Ünal, F. (2006), Eleştirel düşünmenin öğretimi, A. Şimşek (Edt.). *İçerik Türlerine Dayalı Öğretim*, s. 209-264. Ankara: Nobel Yayınevi.

Doğanay, A. (Edit.). (2007), *Öğretim ilke ve yöntemleri*, (1. baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.

Doğanay, A. ve Kara, Z. (1995), "Düşünmenin boyutları**",** *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 1(11), 25-38.

Ece, B. (2007), "İlköğretim birinci kademe 2005 sosyal bilgiler programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi", *Yüksek Lisans Tezi,* Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.

Ekinci, A. (2007), "İlköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programının yapılandırmacı yaklaşım bağlamında değerlendirilmesi", *Yüksek Lisans Tezi*, Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Erden, M. (1996), *Sosyal bilgiler öğretimi***,** (2.baskı) Ankara: Alkım Yayınevi.

Erden, M. (1998), *Eğitimde program değerlendirme***, (**3. Baskı**)**Ankara: Anı Yayınevi.

Erdoğan, İ. (2003), *Öğretmenlik mesleğine giriş,* (4.baskı) Ankara: PegemA Yayıncılık.

Erol, Z. (2006), "Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi uygulamalarına ilişkin görüşleri", *Yüksek Lisans Tezi,* Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

Ertürk, S. (1986), *Eğitimde program geliştirme***,** (4. baskı) Ankara: Yelkentepe Matbaası.

Eskiocak, S. (2005), "Sınıf öğretmenlerinin öğretimi planlama aşamasında karar verme sürecine etki eden etmenlerin analizi", *Yüksek Lisans Tezi,* Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Evcen, D. (2002), "Watson-Glaser eleştirel akıl yürütme gücü testinin Türkçe'ye uyarlama çalışması", *Yüksek Lisans Tezi*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Ankara.

Gözütok, D. (2003), *Türkiye'de Program Geliştirme Çalışmaları ve Sorunları.* Milli Eğitim Dergisi. Yaz 2003,(159). http://yayim.meb.gov.tr/dergiler adresinden 15 Ağustos 2006 tarihinde alınmıştır.

Gürkaynak, İ.; Üstel, F.; Gülgöz, S. (2003), *Eleştirel düşünme***,** İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.

Güzel, S. (2005), "Eleştirel düşünme becerilerini temele alan ilköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler öğretiminin öğrenme ürünlerine etkisi**",** *Yüksek Lisans Tezi,* Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.

Ignatavicius, D. D. (2001), "Six critical thinking skills for at the bedside success. Hughesville, *Dimensions of Critical Care Nursing", 20(2), 30.*

Ikuenobe, P. (2001), **"**Teaching and assessing critical thinking agabeylities as outcomes in an informal locic course". *USA, teaching in higher education, 6(1), 48.*

İnan K.F. (2006), "İlköğretim I. Kademe 5. sınıf sosyal bilgiler dersinin öğretimi ile ilgili sorunlar", *Yüksek lisans tezi*, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Jackson, M.H. ve Wasson, D.H. (2003), "Critical thinking requires critical doing: an analysis of students multicultural experiences within freire's framework**."** *American Educational Research Association,* ED478164, http://www.eric.ed.gov.tr , Nisan 2003.

Kabapınar, Y. (2002), İlköğretim Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler öğretimine yaşamın kendisini taşımak: gazete haberinin kullanıldığı bir öğretimin tasarlanması ve değerlendirilmesi, *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi,* 10 (39), 384-419.

Kamber, T. (2007), "2005-2006 yeni öğretim programında sosyal bilgiler dersi etkinliklerinin uygulanabilirliğinin incelenmesi", *Yüksek Lisans Tezi,* Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.

Kan, A.Ü. (2006), "Yeni ilköğretim programında öngörülen temel becerileri kazanmada beşinci sınıf sosyal bilgiler ve Türkçe derslerinin etkilerine ilişkin öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi", *Yüksek Lisans Tezi,* Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Karadeniz, A. (2006), "Liselerde eleştirel düşünme öğretimi", *Yüksek lisans tezi,* Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Karakuş, F. (2006), "Sosyal bilgiler öğretiminde yapıcı öğrenme ve otantik değerlendirme yaklaşımlarının öğrencilerin akademik başarı, kalıcılık ve sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarına etkisi", *Doktora Tezi,* Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Karasar, N. (2004), *Bilimsel araştırma yöntemi***,** (11.baskı) Ankara: Nobel Yayıncılık.

Kaya, H. (1997), "Üniversite öğrencilerinde eleştirel akıl yürütme gücü", *Doktora Tezi*, İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Kazancı, O. (1989), *Eğitimde eleştirici düşünme ve öğretimi*, Ankara: Kazancı kitap A.Ş.

Kürüm, D. (2003), "Eleştirel düşünme ve öğretimi**",** *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 13(2), 141-158.

Koç, G. (2000), "Öğrenme faaliyetlerini planlarken öğrenciyi merkeze alma konusunda karşılaşılan güçlükler", *Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Dergisi,* 1,17-30.

Koç, G. ve Demirci, M. (2004), "Davranışçılıktan yapılandırmacılığa: Eğitimde yeni bir paradigma", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 3(27), 41-45.

Kökdemir, D. (2003), **"**Belirsizlik durumlarında karar verme ve problem çözme", *Doktora Tezi* Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Leming, J.S. (1998), "Some critical thoughts about the teaching of critical thinking", *Social Studies, 89(2), 61*.

MEB, (2004), *İlköğretim Sosyal Bilgiler dersi taslak öğretim programı,* Ankara : Ders kitapları müdürlüğü basımevi.

MEB, (2005), *İlköğretim Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı*, Ankara:Ders kitapları müdürlüğü basımevi.

Munzur, F. (1999), "Türk dili ve edebiyatı ders kitaplarında eleştirel düşünme ve eğitim üzerine bir deneme", *Yüksek lisans tezi,* Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Öner, S. (1999), İlköğretim 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde kubaşık öğrenme yönteminin eleştirel düşünme ve akademik başarıya etkisi**,** *Yüksek Lisans Tezi,* Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Özcan, T. (2002), İlköğretim sosyal bilgiler ders programı genel amaçlarının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi, *Yüksek Lisans Tezi*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Özdemir, D. (2005), "Sosyal Bilgiler dersinin düşünme becerilerini, kazandırma düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri", *Yüksek Lisans Tezi,* Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Öztürk, N. (2006), "Hemşirelik öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri ve eleştirel düşünmeyi etkileyen faktörler", *Yüksek Lisans Tezi.* Cumhuriyet Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Sivas.

Özüberk, D. (2002), "Feuerstein'in aracılı zenginleştirme programı temel alınarak hazırlanan programın lise birinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine etkisi", *Yüksek Lisans Tezi,* Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Philley, J. (2005), **"**Critical thinking concepts**"** *Professional Safety.* 50(3), 26-32.

Rumevleklioğlu, Ş. (2003), "İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersi programının amaç, içerik, öğretim etkinlikleri ve değerlendirme boyutları açısından incelenmesi", *Yüksek Lisans Tezi,* Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

Safran, M. (2004), "İlköğretim programlarında yeni yaklaşımlar: Sosyal bilgiler", *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*. (5), 54-55.

Sağlam, H. İ. (2006), "Türkiye 'deki davranışçı ve yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarının değerlendirilmeleri", *Doktora Tezi.* Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Semerci, Ç. (2003), "Eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi"**,** *Eğitim ve Bilim*, 12(7), 64–70

Şahinel, S. (2001), "Eleştirel düşünme becerileri ile tümleşik dil becerilerinin geliştirilmesi", *Doktora Tezi*, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Şimşek, A. (Edit.). (2006), *İçerik türlerine dayalı öğretim.* (1. baskı). Ankara : Nobel Yayınları.

Şimşek, H. ve Yıldırım, A. (2000), *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemler,* (2. baskı), Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Tahiroğlu, M. (2006), "İlköğretim okullarının ikinci kademesinde sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin, sosyal bilgiler dersi öğretiminde karşılaştıkları güçlükler", *Yüksek Lisans Tezi,* Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Tanilli, S. (1997), *Yaratıcı aklın sentezi***,** İstanbul: Adam Yayınları.

Tekindal, S. (2005), *Hedefler ile hedef davranışları belirleme ve yazma- Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*, Ankara: PegemA Yayıncılık.

Tokyürek, T. (2001), "Öğretmen tutumlarının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi", *Yüksek Lisans Tezi,* Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Türkoğlu A. (2004), "Milli eğitimin günlük değişen politikaları, programları ve çağa uymayan içerik", *Yaşadıkça Eğitim*, 83 / 84, 29-30.

Uysal, A. (1998), **"**Sosyal Bilimler öğretim yöntemlerinin eleştirici düşünme gücünün gelişmesindeki rolü", *Yüksek Lisans Tezi,* İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

Yalçınkaya, M. ve Tombul, Y. (2002), "İlköğretim okulu sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algı ve gözlemler", *Ege Eğitim Dergisi,* 1(2), 96-108.

Yanpar-Şahin, T. (1994), "İlkokul sosyal bilgiler dersinde akademik benlik kavramı, ders içi öğrenme ve ders dışı çalışma yolları ile başarı ilişkisi", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* (10),43-48.

Yıldırım Ç. A. (2005), "Türkçe ve türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerinin incelenmesi", *Yüksek Lisans Tezi,* Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

Yıldırım, G. (2007), "Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ders denetimine ilişkin görüşleri", *Yüksek Lisans Tezi,* Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.

Yurdakul, B. (2005), Eğitimde yeni yönelimler, Ö. Demirel (Edit.) *Yapılandırmacılık* (39-61) Ankara: PegemA Yayıncılık.

Zhang, L.F. (2003), "Contributions of thinking styles to critical thinking dispositions", *Journal of Psychology,* 137(6), 517.

EK-1

Sosyal Bilgiler Öğretiminde Eleştirel Düşünme Becerilerini Geliştirmede Kullanılan Etkinlikleri ve Karşılaşılan Sorunları Belirlemeye Yönelik Anket Formu

YÖNERGE

Sayın Meslektaşım;

Bu anket, Sosyal Bilgiler dersinde eleştirel düşünmeyi geliştirmeye yönelik uygulanan etkinlikleri seçerken, uygularken ve uyguladıktan sonra karşılaştığınız sorunları ortaya koymak amacıyla hazırlanmıştır. Anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgilere ait sorular, ikinci bölümde ise İlköğretim beşinci sınıf Sosyal Bilgiler öğretiminde, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için öğretmenlerin ne tür etkinlikler yaptıklarına ve bu konuda karşılaştıkları sorunlara yönelik önermeler yer almaktadır. Lütfen önermeleri dikkatle okuduktan sonra "Her Zaman, Sık Sık, Ara sıra, Seyrek, Hiçbir Zaman" seçeneklerinden size en uygun olanı (X) işareti koyarak belirtiniz.

Tüm maddeleri dikkatle ve içtenlikle cevaplandırmanız araştırmanın amacına ulaşmasında büyük katkı sağlayacaktır. Vereceğiniz cevaplar, araştırma dışında hiçbir şekilde kullanılmayacaktır.

Yardımlarınız ve katkılarınız için teşekkür ederim.

Rojda YAĞCI

Şehit Ali Gaffar İlköğretim Okulu

Sınıf Öğretmeni

I. BÖLÜM
KİŞİSEL BİLGİLER

Bu bölümde kişisel bilgilerinize ilişkin sorular bulunmaktadır. Maddeleri dikkatli okuyarak size en uygun olan seçeneğe ayrılan parantez içine çarpı(X) işareti koyunuz.

1. Görev yaptığınız okulun adı…… ……

2.Mezun olduğunuz okulun türü

( ) 1. İlköğretmen Okulu
( ) 2. Eğitim Enstitüsü
( ) 3. Eğitim Yüksekokulu
( ) 4. Eğitim Fakültesi
( ) 5. Fen-Edebiyat Fakültesi
( ) 6. Lisans Tamamlama
( ) 7. Diğer(Lütfen belirtiniz)…….

3. Mesleki kıdeminiz?

( ) 1. 0-4 yıl
( ) 2. 5-9 yıl
( ) 3. 10-14 yıl
( ) 4. 15-19 yıl
( ) 5. 20 yıl ve üzeri

4. Görev yaptığınız okulun sosyo-ekonomik düzeyi sizce hangisine uygundur?

( ) 1. Alt sosyo-ekonomik düzey
( ) 2. Orta sosyo-ekonomik düzey
( ) 3. Üst sosyo-ekonomik düzey

5. Sınıf mevcudunuz……

II. BÖLÜM

Sosyal Bilgiler Öğretiminde Eleştirel Düşünme Becerilerini Geliştirmede Kullanılan Etkinlikleri ve Etkinlikleri Uygulamada Karşılaşılan Sorunları Belirlemeye Yönelik Anket Formu

Sosyal Bilgiler Öğretiminde Eleştirel Düşünme Becerilerini Geliştirmede Kullanılan Etkinlikler	(5) Her Zaman	(4) Sık Sık	(3) Ara Sıra	(2) Seyrek	(1) Hiçbir Zaman
1. Öğrencilere konuyla ilgili yeni sorular sorarım.	( )	( )	( )	( )	( )
2. Sorulan sorulara farklı cevaplar bulurum ve sınıfla farklı cevapları paylaşırım.	( )	( )	( )	( )	( )
3. Öğrencilere sorunun çözümüne nasıl ulaştığımı açıklarım.	( )	( )	( )	( )	( )
4. Sınıfta işlenecek konuyu önceden çeşitli kaynaklardan araştırırım.	( )	( )	( )	( )	( )
5. Sınıfta hataları hoş görerek hataları öğrencilerin öğrenmesi için bir fırsat olarak değerlendiririm.	( )	( )	( )	( )	( )
6. Sınıfta öğrencilere sunulan eleştirel düşünme becerisiyle ilgili etkinliklerin amaçlı ve gerçek yaşam durumlarıyla uyumlu olmasına özen gösteririm.	( )	( )	( )	( )	( )
7. Öğrencileri soru sormaya cesaretlendiririm.	( )	( )	( )	( )	( )
8. Öğrencilerin soru üretebilmeleri ve sorulan soruları cevaplandırabilmeleri için yeterli süre veririm.	( )	( )	( )	( )	( )
9. Öğrencilerin vermiş oldukları yanlış cevapları düzeltmeleri veya eksik cevapları tamamlamaları için öğrenciyi desteklerim.	( )	( )	( )	( )	( )
10. Sorulan sorulara verilen farklı cevapları sınıf içerisinde tartışmalarını isterim.	( )	( )	( )	( )	( )
11. Sorunun cevabına ulaşırken nasıl bir çözüm yolu kullandığını açıklamasını isterim.	( )	( )	( )	( )	( )
12. Bir konuyu farklı kaynaklardan araştırmalarını isterim.	( )	( )	( )	( )	( )
13. Öğrencilerden düşüncelerine kanıt göstermelerini isterim.	( )	( )	( )	( )	( )
14. Konular işlenirken öğrencilerin öğrendikleri bilgiler arasındaki benzerlikleri bulmalarını isterim.	( )	( )	( )	( )	( )
15. Tarihsel olayları günümüz yaşantısıyla benzerlik kurarak ifade etmelerini sağlarım.	( )	( )	( )	( )	( )
16. Tarihi olaylar hakkında yorum yapmalarını isterken olayları o günün koşulları içerisinde değerlendirmelerini isterim.	( )	( )	( )	( )	( )

Sosyal Bilgiler Öğretiminde Eleştirel Düşünme Becerilerini Geliştirmede Kullanılan Etkinlikler	(5) Her Zaman	(4) Sık Sık	(3) Ara Sıra	(2) Seyrek	(1) Hiçbir Zaman
17. Bir sosyal ya da tarihi sorunu kendi cümleleriyle ifade etmeleri için cesaretlendiririm.	( )	( )	( )	( )	( )
18. Öğrencilerin ders esnasında günlük yaşamla bağlantı kurmalarını sağlarım.	( )	( )	( )	( )	( )
19. İşlenilen konuyla ilgili güncel örnekler vermelerini isterim.	( )	( )	( )	( )	( )
20. Öğrencilere düşünmeye yönlendirici dönütler veririm.	( )	( )	( )	( )	( )
21. Konuların sebep-sonuç ilişkisi içerisinde incelenebileceği etkinlikler sunarım.	( )	( )	( )	( )	( )
22. Sınıfta öğrencilere verileri ve çözümleri sunarım.	( )	( )	( )	( )	( )
23. Öğrencilere olay-durum vb. arasında benzerlik ve farklılık bulmaları için desteklerim.	( )	( )	( )	( )	( )
24. Öğrencilere olay-durum vb. arasında avantaj ve dezavantaj bulmaları için desteklerim.	( )	( )	( )	( )	( )
25. Konular işlenirken çelişkili durumları ortadan kaldırırım.	( )	( )	( )	( )	( )
26. Konular işlenirken konular arasında karşılaştırma yapmaya gerek duymam.	( )	( )	( )	( )	( )
27. Öğrencilere olay-durum arasında güçlü ve zayıf yönlerini bulmaları için rehberlik ederim.	( )	( )	( )	( )	( )
28. Öğrencilerin sınıfta olumlu-olumsuz fikirlerini çekinmeden ifade etmeleri için cesaretlendiririm.	( )	( )	( )	( )	( )
29. Olay-durum vb.nin arkasındaki nedenleri öğrencilere, kendim açıkça ifade ederim.	( )	( )	( )	( )	( )
30. Yeni sözcüklerin veya terimlerin kullanımında örnekler vermelerini isterim.	( )	( )	( )	( )	( )
31. Karşılaşılan problemi tanımlamalarını isterim.	( )	( )	( )	( )	( )
32. Yapılan bir açıklamanın eksik taraflarını ve belirsizliklerini, kendim ifade ederim.	( )	( )	( )	( )	( )
33. Tartışma ve münazaralara katılmalarını sağlarım.	( )	( )	( )	( )	( )
34. Grup çalışmaları gerektiren etkinliklere yer vermeye özen gösteririm.	( )	( )	( )	( )	( )
35. Sınıfta herkesin katılabileceği tartışmalar yaptırırım.	( )	( )	( )	( )	( )
36. Bir sosyal ya da tarihi sorunu kendi cümleleriyle ifade etmeleri için cesaretlendiririm.	( )	( )	( )	( )	( )
37. Tarihi olayları tarafsız bir bakış açısıyla değerlendirmelerini isterim.	( )	( )	( )	( )	( )
38. Tarihi konular işlenirken karakterlerin yerine kendilerini koymalarını isterim.	( )	( )	( )	( )	( )
39. Öğrencilerden farklı bakış açıları ve alternatif çözümler üretebilmeleri için cesaretlendiririm.	( )	( )	( )	( )	( )

Sosyal Bilgiler Dersinde Eleştirel Düşünme Becerilerini Geliştirmede Kullanılan Etkinliklerin Uygulandığı Ortam;	(5) Her Zaman	(4) Sık Sık	(3) Ara Sıra	(2) Seyrek	(1) Hiçbir Zaman
Sınıf İklimi;					
1. Sınıfta öğrencilerin istediği her şeyi ifade etmelerini sağlarım.	( )	( )	( )	( )	( )
2. Öğrenciler yanlış ya da ilgisiz yanıtlar verdiklerinde onlara kızılmayacağı ve alaya alınmayacağı bir ortam sunarım.	( )	( )	( )	( )	( )
3. Sınıfta öğrencilerin, birbirlerine sözel tacizlerini önleyici kurallar uygularım.(Küfür etmek, lakap takmak, hakaret etmek…)	( )	( )	( )	( )	( )
4. Sınıfta öğrencilerin birbirlerine fiziksel tacizlerini önleyici kurallar uygularım.(İtmek, çelme takmak, şiddet uygulamak…)	( )	( )	( )	( )	( )
5. Sınıfta öğrenciler üzerinde baskı kurmam.	( )	( )	( )	( )	( )
6. Sınıfta öğrencilere stres yapan etmenleri belirlerim ve bunları yok etmeye çalışırım.	( )	( )	( )	( )	( )
7. Sınıf kurallarını tek başıma oluştururum.	( )	( )	( )	( )	( )
8. Sınıf kurallarını velilerle ve yöneticilerle paylaşırım.	( )	( )	( )	( )	( )
9. Sınıfta herkesin düşüncesine değer veririm.	( )	( )	( )	( )	( )
10. Sınıfta tüm öğrencilere değerli oldukları hissettiririm.	( )	( )	( )	( )	( )
11. Sınıfta öğrencilere çözümleri değil verileri sunarım.	( )	( )	( )	( )	( )
12. Sınıfta statümü ve yetkimi öğrenciler üzerinde bir baskı unsuru olarak hissettirmem.	( )	( )	( )	( )	( )
13. Sınıfta öğrencilere sürekli geri bildirim veririm.	( )	( )	( )	( )	( )

Sosyal Bilgiler Programında Yer Alan Eleştirel Düşünme Becerilerinin Değerlendirilmesi;	**(5) Tamamen Katılıyorum**	**(4) Genellikle Katılıyorum**	**(3) Kararsızım**	**(2) Katılmıyorum**	**(1) Hiç Katılmıyorum**
1. Sosyal Bilgiler programında yer alan eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler, programın genel amaçlarına uygundur.	( )	( )	( )	( )	( )
2. Sosyal Bilgiler programında yer alan eleştirel düşünme becerisi ile ilgili etkinlikler, sınıf ortamında rahatça uygulanabilecek özellikleri taşımaktadır.	( )	( )	( )	( )	( )
3. Sosyal Bilgiler programında yer alan eleştirel düşünme becerilerini kazandırmaya yönelik etkinlikler, konu alanındaki temel bilgileri içermektedir.	( )	( )	( )	( )	( )
4. Sosyal Bilgiler programında yer alan eleştirel düşünme becerilerini kazandırmaya yönelik etkinlikler, mevcut koşullarda uygulanabilir niteliktedir.	( )	( )	( )	( )	( )
5. Sosyal Bilgiler Öğretmen Kılavuz Kitabında eleştirel düşünme ile ilgili verilen bilgiler etkinlikleri uygulamada yeterlilik sağlamaktadır.	( )	( )	( )	( )	( )
6. Sosyal Bilgiler Öğretmen Kılavuz Kitabında yer alan eleştirel düşünme becerilerini kazandırmaya yönelik etkinliklerin uygulanışı hakkında bilgiler açık ve anlaşılır niteliktedir.	( )	( )	( )	( )	( )
7. Sosyal Bilgiler programında yer alan etkinlikleri gerçekleştirmek için okulumuzda eğitim amaçlı teknolojik araçlarımız yeterlidir.	( )	( )	( )	( )	( )
8. Sosyal Bilgiler programında yer alan etkinliklerde kullanılacak araç-gereçlere öğrenciler rahatça ulaşabilmektedir.	( )	( )	( )	( )	( )
9. Sosyal Bilgiler programında eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler, öğrencilerin bu becerilerini geliştirici nitelikler taşımaktadır.	( )	( )	( )	( )	( )
10. Sosyal Bilgiler programında eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler, öğrenci profiline uygundur.	( )	( )	( )	( )	( )
11. Sosyal Bilgiler programında eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler, okulun bulunduğu çevreye uygundur.	( )	( )	( )	( )	( )

Sosyal Bilgiler Öğretiminde Eleştirel Düşünme Becerilerini Geliştirmede Karşılaşılan Sorunlar;	**(5) Tamamen Katılıyorum**	**(4) Genellikle Katılıyorum**	**(3) Kararsızım**	**(2) Katılmıyorum**	**(1) Hiç Katılmıyorum**
1. Sınıfların kalabalık olması nedeniyle öğrencilerle yeterince ilgilenemiyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
2. Eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılması ve geliştirilmesi konusunda yeterli bilgiye sahip değilim.	( )	( )	( )	( )	( )
3. Ders kitaplarında yer alan bilgiler ile gerçek yaşam arasında tutarlılık olmamaktadır.	( )	( )	( )	( )	( )
4. Ders kitaplarında yer alan eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklere yeterince yer verilmemektedir.	( )	( )	( )	( )	( )
5. Sosyal Bilgiler dersi içeriğinde öğrencilerin, eleştirel düşünme becerilerini kullanmalarını gerektirecek problemlere yer verilmemektedir.	( )	( )	( )	( )	( )
6. Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin, eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılması için öğrencilere yeterli zaman kalmamaktadır.	( )	( )	( )	( )	( )
7. Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin, eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilebilmesi için yeterli ortam ve olanaklar sağlanamamaktadır.	( )	( )	( )	( )	( )
8. Öğrencinin yakın çevresi öğrenciye karşı alaycı bir tavır ve yaklaşım içindedir.	( )	( )	( )	( )	( )
9. Öğrenciler olaylar karşısında tarafsız davranamamaktadır.	( )	( )	( )	( )	( )
10. Öğrenciler derse aktif olarak katılmamaktadır.	( )	( )	( )	( )	( )

Bu konuyla ilgili eklemek istediğiniz başka bir şey var mı?

EK-2 GÖRÜŞME FORMU

Öğretmenin kıdemi:

Okulun adı:

AÇIKLAMA

Merhaba; benim adım Rojda YAĞCI ve Şehit Ali Gaffar Okkan İlköğretim Okulunda Sınıf Öğretmeni olarak görev yapmaktayım. İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler öğretiminde, eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede kullanılan etkinlikleri ve karşılaşılan sorunları belirlemeye yönelik bir araştırma yapıyorum ve bu konuda sizinle görüşmek istiyorum. Bu konudaki düşüncelerinizi, uygulamalarınızı ve önerilerinizi paylaşmanız durumunda eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede kullanılan etkinlikleri ve karşılaşılan sorunların daha iyi anlaşılmasına katkıda bulunmuş olacaksınız. Ayrıca, bu görüşmede söyleyeceklerinizin tümü gizli tutulacaktır. Katkılarınız için şimdiden çok teşekkür ederim.

GÖRÜŞME SORULARI

1. Sosyal bilgiler programında yer alan eleştirel düşünme becerileri ile ilgili etkinliklerin uygulanabilirliği açısından sınıf ortamınızı değerlendirir misiniz?
2. Sosyal bilgiler programında yer alan eleştirel düşünme becerileri ile ilgili etkinlikleri hazırlarken karşılaştığınız güçlükler nelerdir?
    - Öğretmen kılavuz kitapta yer alan etkinliklerle ilgili açıklamalar yeterli mi?
3. Sosyal bilgiler programında yer alan eleştirel düşünme becerileri ile ilgili etkinlikleri uygularken karşılaştığınız güçlükler nelerdir?
    - Önerilen etkinlikler öğrenci seviyesine uygun mu?
    - Etkinlikleri uygulamak için gerekli olan araç-gereç kolaylıkla ulaşabiliyor musunuz?
    - Etkinliklere öğrenciler katılıyorlar mı?
4. Sosyal bilgiler programında yer alan eleştirel düşünme becerileri ile ilgili etkinlikler dışında farklı etkinlikler uyguluyor musunuz?
5. Sosyal bilgiler programında yer alan eleştirel düşünme becerileri ile ilgili etkinlikleri değerlendirir misiniz?
    - Verilen bilgiler etkinlikleri uygulamada yeterlilik sağlıyor mu?
    - Öğrencilerin bu becerilerini geliştirici nitelikler taşımakta mıdır?

Eklemek istediğiniz başka bir şey var mı?

EK-3

T.C.
ADANA VALİLİĞİ
MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ

SAYI :B.08.4.MEM.4.01.00.05.040/ 1289-60+09 **20.11.2006**
KONU: Tez

VALİLİK MAKAMINA
ADANA

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün 09.11.2006 tarih ve 3807 sayılı yazılarında;

Enstitülerinin,Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Rojda YAĞCI'nın danışmanı Yrd.Doç..Dr. Ahmet DOĞANAY yönetiminde, uygulamak istediği **"Sosyal Bilgiler Öğretiminde Eleştirel Düşünme:İlköğretim 5.Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretiminde,Öğretmenlerin eleştirel Düşünme Becerilerini geliştirmek İçin Uyguladıklarıetkinliklerin değerlendirilmesi "** konulu tez çalışması için izin isteminde bulunmaktadır.

Söz konusu tez çalışmasının İlimizde bulunan ekli dilekçesinde belirttiği okullarda Eğitim-Öğretim aksatılmadan uygulamaları, Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Atilla GÜLSAR
Müdür

OLUR
22/11/2006

Reşat ÖZDEMİR
Vali a.
Vali Yardımcısı

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı : Rojda YAĞCI
Doğum Tarihi : 30/06/1980
Doğum Yeri : Nazımiye
Yabancı Dil : İngilizce
Adres : Ay-yıldız mahallesi Asit Lojmanları 4/ 3 Kat: 2 D: 4
Bandırma / BALIKESİR
Telefon : 0 537 604 04 32
E-Posta : rojdayagci@hotmail.com

EĞİTİM DURUMU

2003 – 2008 : Yüksek Lisans, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
1998 – 2002 : Lisans, Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü.
1995 – 1998 : Lise, Adana Çağrı Bey Lisesi.
1992 – 1995 : Ortaokul, Adana Akşemsettin İlköğretim Okulu.
1987 – 1992 : İlkokul, Tunceli Kurtuluş İlkokulu.

İŞ DENEYİMİ

2007 – : Karşıyaka İlköğretim Okulu, Erdek / BALIKESİR
2005 – 2007 : Şehit Ali Gaffar Okan İlköğretim Okulu, Yüreğir / ADANA
2004- 2005 : Kiremithane İlköğretim Okulu, Yüreğir / ADANA
2002-2004 : Cumhuriyet Pansiyonlu İlköğretim Okulu, Hani / DİYARBAKIR