TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SINIF EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

BECERİ TEMELLİ ELEŞTİREL DÜŞÜNME ÖĞRETİMİNİN İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİLERİNE ETKİSİ

Demet ARI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA / 2020

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SINIF EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

BECERİ TEMELLİ ELEŞTİREL DÜŞÜNME ÖĞRETİMİNİN İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİLERİNE ETKİSİ

Demet ARI

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi M. Sencer ÖZSEZER
Jüri Üyesi: Prof. Dr. Kamuran TARIM
Jüri Üyesi: Doç. Dr. Oğuzhan ÇOLAKKADIOĞLU

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA / 2020

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne;

Bu çalışma, jürimiz tarafından Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Dr. Öğr. Üyesi M. Sencer ÖZSEZER
(Danışman)

Üye: Prof. Dr. Kamuran TARIM

Üye: Doç. Dr. Oğuzhan ÇOLAKKADIOĞLU

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylarım.
……/……./2020

Prof. Dr. Serap ÇABUK
Enstitü Müdürü

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

ETİK BEYANI

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

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

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim. …../……/2020

Demet ARI

ÖZET

BECERİ TEMELLİ ELEŞTİREL DÜŞÜNME ÖĞRETİMİNİN İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİLERİNE ETKİSİ

Demet ARI

Yüksek Lisans Tezi, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı
Danışman: Dr. Öğr. Üyesi M. Sencer ÖZSEZER
Ocak 2020, 121 sayfa

Bu çalışma beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin, ilkokul 4. Sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine etkisini belirleyebilmek ve öğrencilerin eleştirel düşünme öğretimine ilişkin görüşlerini öğrenebilmek amacıyla yapılmıştır.

Araştırma nicel ve nitel yöntemin birlikte kullanıldığı karma yöntem çalışmasıdır. Araştırma Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Kahramanmaraş İli, Pazarcık İlçesinde bir devlet okulunda 2017-2018 eğitim-öğretim döneminin II. döneminde dördüncü sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın nicel kısmında yarı deneysel öntest sontest kontrol gruplu deneme modeli kullanılmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda deney grubu öğrencilerine Edward De BONO'nun Cort 1 düşünme programı uygulanmış verileri toplamak amacıyla Kişisel Bilgiler Formu ve Eleştirel Düşünme Ölçeği uygulanmıştır. Elde edilen verilerin analizi SPSS 24.0 paket programı ile yapılmıştır. Araştırmanın nitel kısmında öğrencilerin görüşlerinin öğrenilebilmesi için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz yapılarak çözümlenmiştir.

Araştırmanın sonucunda, deney grubu ile kontrol grubu öğrencileri arasında analiz, değerlendirme, yorumlama, öz düzenleme alt boyutlarında öntest puanları ile sontest puanları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Çıkarım ve açıklama alt boyutları açısından ise deney grubu öğrencilerinin puanları kontrol grubu öğrencilerinin puanlarından yüksek çıkmış ancak istatistiksel olarak aralarında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bunun yanı sıra deney grubu öğrencilerinin sontest puanları ile kalıcılık puanları arasında çıkarım, açıklama, öz düzenleme alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Analiz ve değerlendirme alt boyutlarında ise deney grubu öğrencilerinin sontest puanları ile kalıcılık puanları arasında istatistiksel olarak kalıcılık puanları lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Edward De BONO'nun Cort 1 düşünme programının uygulandığı deney grubu öğrencilerinin eleştirel düşünmeye ile ilgili olan terimleri kullandıkları, eleştirel düşünme becerileri öğretiminin sürekli hale gelmesini istedikleri ve programa yönelik olumlu düşünceler içerisinde oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Beceri temelli eleştirel düşünme, cort 1, eleştirel düşünme öğretimi

ABSTRACT

THE EFFECT OF SKILLS-BASED CRITICAL THINKING EDUCATION ON CRITICAL THINKING SKILLS OF 4TH GRADE STUDENTS

Demet ARI

Master's Thesis, Department of Primary Education
Supervisor: Dr. Lecturer M. Sencer ÖZSEZER
January 2020, 121 pages

This study aims to determine the effect of skills-based critical thinking education on 4th-grade primary school students and finding out the opinions of students on critical thinking education.

The study is mixed-method research in which both quantitative and qualitative methods are used together. The research was carried out in the second semester of 2017-2018 academic year with the participation of 4th-grade students of a state school in Pazarcik District of Kahramanmaras Province.

In the quantitative part of the study, a quasi-experimental design with pre-test post-test control group was used. In line with the aim of this research, Edward De Bono's Cort1 critical thinking program was applied to the students in the experimental group, and Personal Information Form and Critical Thinking Scale were utilized to collect data. The data were analyzed with SPSS 24.0 package program. In the qualitative part of the study, the semi-structured interview form was used to find out the students' opinions. The data obtained were analyzed by descriptive analysis.

The pre-test and post-test scores of experimental and control groups for sub-dimensions of analysis, evaluation, interpretation, self-regulation were compared, and as a result of this research, a statistically significant difference was determined in favor of the experimental group. In terms of inference and explanation sub-dimensions, the scores of the experimental group students were higher than the scores of the control group students, but no statistically significant difference was found between them. Furthermore, no statistically significant difference was found between the sub-dimensions of inference, explanation and self-regulation and the post-test and permanence scores of the experimental group students. In the analysis and evaluation sub-dimensions, a statistically

significant difference was found between the post-test and permanence scores of the control group students in favor of the permanence scores. It was concluded that the experimental group students to whom Edward De BONO's Cort 1 thinking program was applied used the terms related to critical thinking, that they wanted the critical thinking skills education to be continuous, and that they had positive thoughts about the program.

Keywords: Skills based critical thinking, cort 1, critical thinking education

ÖN SÖZ

Bu araştırma beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin ilkokul 4. Sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine etkisini belirleyebilmek ve öğrencilerin eleştirel düşünme öğretimine ilişkin görüşlerini öğrenebilmek amacıyla yapılmıştır.

Araştırma sürecinin planlama, uygulama ve raporlaştırma aşamalarında birçok kişinin katkısı olmuştur. Bu kişilerden araştırmanın her aşamasında bana yol gösteren, her konuda yardımcı olan değerli danışmanım Dr. Öğr. Üyesi M. Sencer ÖZSEZER'e çok teşekkür ederim. Araştırmanın planlanmasında, analizinde ve düzeltilmesinde bana yardımcı olan hocam Prof. Dr. Kamuran TARIM'a, yüksek lisans süresi boyunca yardımlarını esirgemeyen tüm hocalarıma ve değerli fikirleriyle araştırma katkı sağlayan Sayın Dr. Öğr. Üyesi Oğuzhan ÇOLAKKADIOĞLU'na çok teşekkür ederim.

Araştırma grubunda yer alan tüm öğrencilere, sınıf öğretmenlerine ve çalışmada emeği geçen adını sayamadığım herkese teşekkür ederim.

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü çalışanlarına, bu araştırmayı destekleyen Çukurova Üniversitesi BAP Birimine (SYL-2018-10272) ve emeği geçen herkese teşekkür ederim.

Son olarak düşünceleriyle yolumu aydınlatan babam Yalçın ARI'ya, emeğiyle, desteğiyle her zaman yanımda olan annem Armağan ARI'ya ve mutluluk kaynağım oğlum Karahan' a sonsuz teşekkürler.

Demet ARI

Ocak, 2020

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖZET ..... **iv**
ABSTRACT ..... **vi**
ÖN SÖZ ..... **viii**
KISALTMALAR ..... **xiii**
TABLOLAR LİSTESİ ..... **xiv**
EKLER LİSTESİ ..... **xv**

BÖLÜM I
GİRİŞ

1.1. Problem 1
1.2. Araştırmanın Amacı 3
1.3. Araştırmanın Önemi 3
1.4. Sayıltılar 4
1.5. Sınırlılıklar 4
1.6. Kısaltmalar 5

BÖLÜM II
KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Açıklamalar 6
2.1.1. Düşünme 6
2.1.2. Eleştirel Düşünme 7
2.1.3. Eleştirel Düşünmenin Kuramsal Boyutları 8
2.1.4. Eğitimde Eleştirel Düşünme Öğretimi 9
2.1.5. Eleştirel Düşünmeye Yönelik Yaklaşımlar 11
2.1.6. Eleştirel Düşünme Öğretiminde Kullanılan Yöntemler 13
2.1.6.1. Altı Şapka Yöntemi 13
2.1.6.2. Beyin Fırtınası Yöntemi 15
2.1.6.3. Entelektüel Normlar Etkinliği 15
2.1.6.4. Eleştirel Medya Okuryazarlığı Eğitimi Yöntemi 16

2.1.6.5. Soru Sorma Yöntemi 16
2.1.6.6. Fuerstein Aracılı Zenginleştirme Programı 17
2.1.6.7. Cort Düşünme Programı 17
2.1.7. Eleştirel Düşünen Bireyin Özellikleri 18
2.1.8. Eleştirel Düşünmeyi Engelleyen Faktörler 19
2.1.8.1. Haber Kaynakları Aracılığı İle Zihnimizde Farklı Bir Dünya Algısı Yaratılması 19
2.1.8.2. Filmler, Televizyon, Reklamlar Ve Dergiler Aracılığı İle Zihnimizde Farklı Bir Dünya Algısı Yaratılması 19
2.1.8.3. Ya Hep Ya Hiç Düşüncesi 19
2.1.8.4. Korkular 19
2.1.8.5. Benmerkezcilik 20
2.1.8.6. Düşünmekten Vazgeçiren Bazı Eğitimsel Uygulamalar 20
2.1.8.7. Düşünmenin Gelişimsel Şekilleri 20
2.1.8.8. Önceki Kararlar Önceki Kişisel Deneyimler 21
2.2. İlgili Araştırmalar 21
2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar 21
2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar 27
2.2.3. Araştırmaların Değerlendirilmesi 31

BÖLÜM III
YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli 33
3.2. Çalışma Grubu 34
3.3. Deney ve Kontrol Gruplarının Başlangıç Koşulları 35
3.4. Kişisel Bilgiler 36
3.4.1. Cinsiyet 36
3.4.2. Anne Eğitim Durumu 37
3.4.3. Baba Eğitim Durumu 38
3.4.4. Anne Meslek Durumu 39
3.4.5. Baba Meslek Durumu 40
3.5. Deney Grubuna Beceri Temelli Programın Uygulanması 40
3.6. Kontrol Grubu 44

3.7. Verilerin Toplanması 44
3.8. Kişisel Bilgiler Formu 46
3.9. Eleştirel Düşünme Ölçeği 46
3.10. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu 48
3.11. Öğrenci Günlüğü 49
3.12. Verilerin Çözümlenmesi ve Yorumlanması 49
3.13. Araştırmacının Rolü 50
3.14. Araştırmanın Pilot Uygulaması 50

BÖLÜM IV
BULGULAR

4.1. Analiz Alt Amacına İlişkin Bulgular 53
4.2. Değerlendirme Alt Amacına İlişkin Bulgular 54
4.3. Çıkarım Alt Amacına İlişkin Bulgular 55
4.4. Yorumlama Alt Amacına İlişkin Bulgular 55
4.5. Açıklama Alt Amacına İlişkin Bulgular 56
4.6. Öz Düzenleme Alt Amacına İlişkin Bulgular 57
4.7. Kalıcılık Alt Amacına İlişkin Bulgular 57
4.8. Öğrenci ve Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular 59

BÖLÜM V
TARTIŞMA VE YORUM

5.1. Araştırmanın Eleştirel Düşünme Becerileri Alt Boyutlarına İlişkin Tartışma Ve Yorumlar 63
5.2. Araştırmanın Eleştirel Düşünme Becerileri Kalıcılık Boyutuna İlişkin Tartışma ve Yorumlar 69
5.3. Araştırmanın Nitel Bölümüne İlişkin Tartışma ve Yorumlar 70

BÖLÜM VI
SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar 72

6.2. Öneriler 73
6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler 74
6.2.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler 74

KAYNAKÇA 76
EKLER 82
ÖZGEÇMİŞ 121

KISALTMALAR

CORT: Bilişsel Araştırmalar Vakfı Etkinlikleri

TABLOLAR LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1. Deneysel Desen 34
Tablo 2. Deney ve Kontrol Gruplarının Eleştirel Düşünme Ölçeği Öntest Puanlarına İlişkin Bulgular 35
Tablo 3. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı 37
Tablo 4. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Anne Eğitim Göre Dağılımı 38
Tablo 5. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Baba Eğitim Göre Dağılımı 38
Tablo 6. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Anne Mesleğine Göre Dağılımı 39
Tablo 7. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Baba Mesleğine Göre Dağılımı 40
Tablo 8. Cort 1 Düşünme Programı 41
Tablo 9. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Ölçeği Analiz Alt Boyutuna İlişkin Son Test Bulguları 53
Tablo 10. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Ölçeği Değerlendirme Alt Boyutuna İlişkin Son Test Bulguları 54
Tablo 11. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Ölçeği Çıkarım Alt Boyutuna İlişkin Son Test Bulguları 55
Tablo 12. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Ölçeği Yorumlama Alt Boyutuna İlişkin Son Test Bulguları 56
Tablo 13. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Ölçeği Açıklama Alt Boyutuna İlişkin Son Test Bulguları 56
Tablo 14. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Ölçeği Öz Düzenleme Alt Boyutuna İlişkin Son Test Bulguları 57
Tablo 15. Deney Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Sontest ve Kalıcılık Testi Bulguları 58
T**ablo 16.** Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formundan Elde Edilen Kodlar ve Temalar 60

EKLER LİSTESİ

Sayfa

Ek 1. Grup Çalışması Etkinlikleri 82
Ek 2. Kişisel Bilgi Formu 85
Ek 3. Eleştirel Düşünme Ölçeği 87
Ek 4. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu 95
Ek 5. Öğrenci Günlükleri 97

BÖLÜM I

GİRİŞ

Günümüzde toplumun ihtiyaçları öğretim faaliyetlerini nasıl yapılandırılacağı ile ilgili bizi yönlendirmektedir. Bilginin çok hızlı geliştiği ve değiştiği günümüzde yeni durumlara uyum sağlayabilen karşılaştığı sorunlara çözüm üretebilen bireylere ihtiyaç vardır. Bireylerin bilgiyi nasıl öğrendikleri ileride nasıl kullanacaklarını belirleyecektir. Bu nedenle bilgiyi hazır alıp, okuduğunu sorgulamayan bireylerin bilgiyi kullanmadan gelişmiş seviyelere gelmesi zor olacaktır(Kurnaz, 2013). Soru sormayı düşünme sürecinin bir parçası haline getirebilmek için eğitim yöntemleri içerisinde eleştirel düşünme becerilerini kazandırmaya yönelik programların olması bu açıdan büyük önem arz etmektedir (Özdemir, 2008).

Eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılmasına olanak sağlayan öğretim yöntem ve tekniklerinin eğitim sistemi içerisinde uygulanması önemlidir. Öğrencilerin sorgulayabilmeleri, farklı bakış açıları geliştirebilmeleri için öğrencilerin gelişim dönemlerine uygun eğitim yaklaşımları uygulanması ve eleştirel düşünme becerilerinin öğrencilere kazandırılması önerilmektedir(Gülle ve Beyleroğlu, 2017). Ayrıca bu uygulamalar öğrencilere bilimsel sorgulama süreçlerini öğretmek yolunda önemli bir adım olarak düşünülebilir (Özdemir, 2008).

1.1. Problem

Wood (2003)'un görüşüne göre gelişmiş medeniyetler seviyesinde olmayan toplumlarda ezberleme etkinlikleri sıklıkla kullanılmakta öğrencilerden bol tekrar yapmaları ve verilen bilginin aynısı talep edilmektedir. De Bono (1997) bu eğitim şeklinin bireylerin düşünme becerilerinde gerilemeye sebep olduğunu belirtmektedir. Kuzgun (2001) ise böyle bir eğitimin öğrencileri sorgulamayan, araştırmayan bireyler haline getirdiğini bu durumun gelecek için büyük bir tehlike oluşturduğunu çünkü önümüzdeki sürecin gereksinimi kendi aklını kullanabilen, kendi kararlarını verebilen sorgulayabilen, bireylere ihtiyaç duyduğunu belirtmiştir.

Ülkemizde 2005 yılından itibaren yapısalcı yaklaşımı benimseyen eğitim anlayışı uygulanmaya başlamıştır(MEB, 2005). Bu eğitim anlayışı öğrenciyi merkeze alan, aktif öğrenmenin benimsendiği, öğrencilerin düşünmeye ve sorgulamaya yönlendirildiği ve bu nedenle de eleştirel düşünmeye daha uyan bir eğitim sistemidir. Alanyazında da eleştirel

düşünme becerilerinin öğretim ile kazandırılabileceği vurgulanmıştır. Scrien ve Paul (2005) insanların dünyaya eleştirel düşünme becerileri ile gelmedikleri eleştirel düşünme becerilerini kendi kendine kazanamayacaklarını ancak eleştirel düşünmeye dair bir öğrenim gördüklerinde bu becerinin gelişebileceğine dikkat çekmişlerdir. Kürüm (2007) hangi yaşta olursa olsun bireylerin eleştirel düşünme becerisi kazanabileceklerini ancak eğitimin farklı kademelerinde farklı becerilerin öğretilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Ennis (1991) ise eleştirel düşünmenin diğer konulardan bağımsız olarak öğretilmesi gerektiğini böylelikle gereksiz tekrarların olmayacağı aynı zamanda öğrencinin becerilere odaklanmasının kolaylaşacağını ve becerileri edinen öğrencilerin elde ettikleri bu becerileri de tüm derslerde kullanabileceklerini ifade etmiştir.

İncelenen alanyazında ülkemizde ilkokul öğrencilerine eleştirel düşünme becerilerini kazandırmaya yönelik az sayıda çalışma olduğu görülmüştür (Akınoğlu, 2001; Güzel, 2005; Eskitürk,2009; Bodur, 2010eğmir). Ayrıca eleştirel düşünme becerisinin alt boyutları olan analiz, değerlendirme, yorumlama, çıkarım, açıklama ve öz düzenleme becerilerine yönelik çalışmaya da rastlanamamıştır.

Eleştirel düşünme becerisi üst düzey bir düşünme becerisi olmasından dolayı, öğrencilerin soyut düşünme, düşünceleri karşılaştırabilme, çıkarım yapabilme gibi bazı beceriler bakımından hazırbulunuşluk düzeyinin yeterli olması gerekmektedir. Bu nedenle çalışma grubu olarak ilkokulu dördüncü sınıf öğrencileri ile çalışılmıştır. Araştırmanın etkinlikleri Serbest etkinlik dersi zamanında yapılmıştır. Cort 1 Programı öğrencilere eleştirel düşünme becerileri kazandırırken, diğer yandan serbest etkinlik dersi kazanımlarını da içermektedir. Bu sayede etik olarak öğrencilerin kazanması beklenen Serbest etkinlik dersi kazanımları da etkinlikler içerinde verilmiş eksik kalanlar ise ayrıca etkinlik yapılarak tamamlanmıştır.

Araştırma, beceri temelli eleştirel düşünme öğretimi programı uygulanarak ilkokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağlanması ve öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi öğretimi ile ilgili görüşlerinin öğrenilmesi açısından önemlidir. Bu bağlamda bu araştırmanın problemi aşağıdaki gibidir:

"İlkokul 4. sınıfta gerçekleştirilen beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi ve öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri öğretimine ilişkin görüşleri nelerdir?"

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı ilkokul 4. sınıfta gerçekleştirilecek olan beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisini belirlemek ve öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin öğretimine ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmaktır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlara yanıt aranmıştır.

1. Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme analiz alt boyutu sontest puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?
2. Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme değerlendirme alt boyutu sontest puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?
3. Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme çıkarım boyutu sontest puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?
4. Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme yorumlama alt boyutu sontest puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?
5. Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme açıklama alt boyutu sontest puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?
6. Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme öz düzenleme alt boyutu sontest puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?
7. Deney grubu öğrencilerinin sontest puanları ile kalıcılık puanları arasında eleştirel düşünme becerileri alt boyutları açısından incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
8. Deney grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme öğretimi ile ilgili görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Hızlı artan bilginin bilim ve teknolojideki ilerleme ile birlikte kolay bir şekilde ulaşılabilir hale gelmesiyle ülkeler, araştıran, sorgulayan, yeniliklere uyum sağlayabilen, kendini geliştirebilen kendi kararlarını kendisi verebilen, eleştirel düşünebilen bireylere ihtiyaç duymaktadır. İhtiyaç duyulan bu bireylere istenilen beceriler ancak eğitim yoluyla kazandırılabilir. Bunun için ülkemizde 2005 yılında yapılan program değişikliği atılan adımlardan bir tanesi olarak düşünülebilir(Gelen ve Beyazıt, 2007). Bu değişiklik problem çözebilen, sorgulayabilen, eleştirel düşünebilen bireyler yetiştirebilmek konusunda önemli adımları da beraberinde getirmiştir. Ancak bu yöndeki eğilim ve uygulamaların eğitim sistemimizde yeni bazı belirsizlik, karışıklık ve eksiklikleri de beraberinde getirdiğini ortaya atan çalışmalara da rastlanmaktadır(Kurnaz, 2013). Kurnaz (2013) ülkemiz şartlarında düşünme becerilerinin öğretimi, yaşantılar yoluyla nasıl kazandırılacağı, hangi programların uygulanacağı ve daha birçok sorunun cevabının açık bir şekilde ortaya konulması ve bu konuda çalışmalar yapılması gereği üzerinde durulmuştur.

Alanyazın incelendiğinde eleştirel düşünme alanında daha çok betimsel çalışmaların yapıldığı görülmektedir(Akbıyık, 2002; Korkmaz, 2009; Kartal, 2012). Bu araştırmaların yanı sıra deneysel çalışmalarda mevcuttur(Gündüz, 2017; Arısoy, 2017). Bu araştırma ise öğrencilere düşünme becerileri kazandırmaya yönelik karma yöntemin kullanıldığı, eğitimin düşünme üzerindeki olumsuz etkilerinin ortadan kaldırılarak, derslerden bağımsız bir şekilde serbest etkinlik dersi zamanlarında kullanılabilecek bir çalışma olması nedeniyle ilköğretim alanına önemli katkıları olacağı düşünülmektedir.

Sonuç olarak bu araştırmanın ülkemizde ilkokul 4. sınıf öğrencilerine eleştirel düşünme becerilerini kazandırmak ve öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri öğretimi ile ilgili düşüncelerini öğrenmek, program yapıcılarının hazırladıkları programlara katkı sağlaması aynı zamanda eğitim kurumları ve öğretmenler için örnek bir çalışma olması açısından önem taşıdığı düşünülmektedir.

1.4. Sayıltılar

1. Araştırma süresince öğrenciler üzerinde deney koşulları dışındaki faktörlerin aynı olduğu ve süreci etkileyen başka etkenlerin olmadığı varsayılmıştır.
2. Öğrencilerin ölçme aracına samimi bir şekilde yanıt verdikleri varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırma,

1. Kahramanmaraş İli, Pazarcık İlçesindeki bir devlet okulunda 2017-2018 eğitim öğretim yılı 4. sınıf öğrencileriyle,
2. 10 hafta boyunca uygulanan Edward De BONO'nun Beceri Temelli Cort 1 düşünme programıyla,
3. Demir (2006) tarafından hazırlanan eleştirel düşünme ölçeği ve araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ve kişisel bilgiler formuyla,
4. Derslerden bağımsız etkinliklerden oluşması nedeniyle, Serbest Etkinlikler dersinde uygulanabilmesiyle sınırlıdır.

1.6. Kısaltmalar

CORT: Bilimsel Araştırmalar Vakfı Etkinlikleri

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Açıklamalar

2.1.1. Düşünme

Düşünme kavramı Platon, Aristo, Farabi, Sokrates gibi düşünürler ile başlayıp günümüze kadar gelmektedir. Paul ve Elder (2001)' e göre eski zamanlarda kişinin gerçekleri görebilmesi için konuyu çeşitli açılardan ele alıp sistematik olarak düşünebilmesi ve düşüncelerine hâkim olabilmesi gerekirdi. Çünkü düşünme bireyi çeşitli faktörler bakımından etkileyen bireyin fiziksel, biyolojik ve psikolojik dengesini değiştiren zihinsel olayların tamamını oluşturmaktadır. Kazancı (1989) düşünmenin bilinçsiz yapıldığında bilgisiz, önyargılı, taraflı, çarpıtılmış ya da yetersiz olduğunu ifade etmiştir. Düşüncenin etkisizliğinin ortadan kalkması, Paul ve Elder (2001)'in düşünme sürecinde durumu daha iyi anlayabilmek için zihnimizin aktif ve organize bir şekilde kullanılması görüşü ile açıklanabilir.

Düşünme, isteme ve hissetme işlevlerini kontrol edebilmemiz düşüncelerimizi kontrol edebilme kişiye bağlıdır. Düşünmek aklımızda olan biteni çözdüğümüz kısımdır. Hislerimize olayların bizim için iyi veya kötü olup olmadığını anlatan kısım; isteme kısmı ise bizi harekete geçiren ya da bu hareketten vazgeçiren kısmıdır. Düşünme sürecimizin farkına varıp bu süreci kontrol altına alabildiğimiz de aklımızın işlevlerini de kontrol altına almış oluruz (Paul ve Elder, 2001).

Paul ve Elder (2001) düşüncelerimizi kontrol altına almak için düşüncelerimizi analiz edip temel yapı taşlarını belirlememiz gerektiğini öne sürmüşlerdir. Bu temel yapı taşlarının oluşması ise şu şekilde gerçekleşir; bir soruya cevap bulmak veya bir problemi çözmek için bir amaç doğrultusunda düşünmeye başlarız, düşüncelerimiz bakış açımızı, bu bakış açıları ve varsayımlar sonuçlarımızı etkiler, eldeki veriler ile tecrübeleri kullanarak belirli teoriler oluşturur ve bu şekilde de sonuçlara ulaşır, karar veririz(Paul ve Elder, 2001). Bir anlamda düşüncenin parçaları insan vücuduna benzetilebilir, aynı organlar gibi parça halinde ama birbirleriyle bütünlük içinde bir araya geldiğinde işlev kazanırlar.

Sokrates yararlı olan bilgilere ulaşmaktan daha önemli olan şeyin yanlışlarla mücadele etmek ve tartışılan düşünceler olduğunu ifade etmiştir. Düşünmenin tek başına

yeterli olmadığı, düşünme süreçlerinin kontrol edilebildiği, sorgulanabildiği, farklı bakış açılarıyla yeniden oluşturulabildiği bir düşünmenin ancak bireyin ve toplumun çözüme ulaşmasında etkili olabildiğini savunmuştur. İşte Sokrates'in bu fikirleri eleştirel düşüncenin temellerini oluşturmuştur.

2.1.2. Eleştirel Düşünme

Eleştirel düşüncenin kökenleri Sokrates' e yani tarihsel olarak antik ortaçağ ve modern felsefe dayandırılabilir. Jean Piaget, John Dewey, Edward Thorndike gibi önemli bilim insanları eleştirel düşünme alanının gelişmesinin öncülerindendir (Ruggiero, 1988). Facione (1990) önderliğinde Amerikan Felsefe Derneği'nin tarafından gerçekleştirilen Delphi Projesi kapsamında eleştirel düşünmenin tanımı, eleştirel düşünmenin beceri boyutu ve eleştirel düşünmenin eğilim boyutlarının neler olduğu üzerinde çalışılmıştır. Delphi Projesi'nde çeşitli akademik alanlardan 46 akademisyen görev almıştır. Bu proje kapsamında eleştirel düşünme, kanıt, yöntem, kavram, kriter ya da bağlamsal noktalara bağlı olarak yorumlama, analiz, sentez ve çıkarım yapmaya dayanan amaçlı ve düzenleyici değerlendirmeler şeklinde tanımlanmıştır.

Watson ve Glasser (1964) eleştirel düşünme becerisini tanımlarken sorunu tanımlayıp, sorunun çözümüne yönelik uygun alternatifleri belirleyebilme, çözüme uygun çıkarımlar yapabilme ve bu çıkarımları değerlendirebilme şeklinde açıklamaktadırlar. Eleştirel düşünme becerilerini ise şu şekilde belirlemişlerdir:

Çıkarım: Tümevarım, tümdengelim ve muhakeme yoluyla var olan durumdan ve eldeki bilgilerden yeni bir ürün ortaya koyma ve sonuca ulaşma olarak açıklanabilir.

Varsayımların farkına varma: Yapılandırılmış ve yapılandırılmamış varsayımları belirleyebilme ve belirlenen varsayımın gerçekten bu durum karşısında söylenip söylenemeyeceğine karar verebilme olarak tanımlanabilir

Tümdengelim: Gerçek olan ya da gerçek olduğu kabul edilen fikirlerden yeni fikirler üretilir. Bu olay sonucunda elde edilen fikirler doğru ise sonuçta doğru olarak kabul edilir şeklinde tanımlanmıştır.

Yorumlama: Bir durum hakkında karar verirken öncelik kanıtları değerlendirip, bu kanıtların doğruluğu neticesinde bir sonuca varma ve bu sonucun geçerliliğine karar verebilme becerisidir.

Tartışmaların değerlendirilmesi: Bir durum hakkında gerekli çıkarımların ya da açıklamaların güçlü ve zayıf yönlerini belirleyebilme becerisidir(Akt. Kurnaz, 2013).

2.1.3. Eleştirel Düşünmenin Kuramsal Boyutları

Alan yazın incelendiğinde yıllar içerisinde araştırmacıların eleştirel düşünme becerilerinin farklı boyutlarını ortaya koydukları görülmektedir. Bu başlık altında eleştirel düşünmeye katkı sağlayan araştırmacılar ve bu araştırmacıların görüşlerine yer verilmiştir.

Eleştirel düşünme becerilerine yönelik birçok araştırması bulunan Ennis (1987) eleştirel düşünme becerilerini şu şekilde ifade etmiştir: kişinin soruya yoğunlaşarak, problem hakkındaki gerekli delilleri toplama, elde ettiği delillerin kaynaklarının güvenilirliğini tespit etme ve sonuçları ortaya koyabilmesidir. Sonrasında bu sonuçları değerlendirmeli ve formülleştirmeli, kavramları tanımlamalı, ortaya atılan hipotezleri değerlendirmeli ve tüm bunları yaparken farklı bireylerle iletişim halinde olarak fikir alışverişinde bulunabilmelidir.

Demirel (1999) ise çalışmasında eleştirel düşünmeyi etkili bir şekilde, yetenekler bağlamında kullanma ve değerlendirme olarak ifade etmiştir ve eleştirel düşünmeyi 5 basamak altında toplamıştır:

1. Düşünme de oluşacak karışıklıkları ortadan kaldırabilmek için tutarlı olma
2. Düşünmenin tüm ana boyutlarını ele alabilecek birleştiriciliğe sahip olma
3. Bireyin algıladıkları ile uygulayacakları arasında tutarlılığa sahip olma
4. Eleştirel düşünme sürecinde yeterli donanıma sahip olma
5. Bireyin algıladıkları ile düşündükleri arasında bağ kurabilmesidir.

Wood (2002) ise eleştirel düşünmeyi doğruyu ve yanlışı aklını kullanarak bulma süreci olarak açıklamıştır. Buna göre eleştirel düşünme becerisi, mantıksal hataları fark ederek, adil ve açık fikirli olarak, gerçeği ayırt ederek, kendini ve başkalarını sorgulayabilme ve kendi düşünme sistemini yeniden düzenleyebilmedir.

Halpern (2003) yaptığı çalışmaya baktığımızda eleştirel düşünme becerileri konusunda Piaget ’in çalışmalarına vurgu yaptığını görmekteyiz. Halpern, Piaget ’in düşünme süreci üzerinde dururken bebeklik döneminin etkisini atladığını belirtmiştir. Halpern tanımlarında düşünme üzerinde özellikle üst biliş mekanizmalarına vurgu yapmıştır. Bunun yanı sıra eleştirel düşünme becerisinin öğretilmesinde 4 model önermiştir:

1. Açık bir biçimde eleştirel düşünme becerisini sergileyebilme,
2. İstek gerektiren düşünme ve öğrenme süreci geliştirme,
3. Dönüştürebilecek ve süreklilik arz edecek öğrenme aktiviteleri içinde olma,
4. Davranışı sergileme ve dönüştürme biçimini üst biliş mekanizmalarının kontrolüne dayalı olarak kontrol etme.

Judge, Jones ve McCreery (2009) tarafından yapılan çalışmada, eleştirel düşünmenin genellikle bir sorgulama biçimi ve elde edilen bilgiye karşı bir meydan okuma olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca eleştirel düşünmenin fikirleri ve objektif durumları incelediği ve sonrasında bu bilgilerimizi değerlerimiz, tavırlarımız ve kişisel felsefemiz ışığında sorgulamamızı sağladığını belirtmişlerdir. Çalışmada, eleştirel düşünen bireylerin düşünme süreçlerini, güçlü ve zayıf yönleri tanımlayarak, gelişmiş bir düşünme şekline ulaşıp, görüşleri sorgulayabilme, olumlu ve olumsuz yargıları belirleyebilme, sunulan delilleri analiz edebilme, farklı görüşlere esnek olup gerektiğinde yeniden düşünerek, fikirlerini değiştirebilme şeklinde ifade etmişlerdir.

Yukarıdaki tanımlardan ve kuramsal kavramlardan yola çıkarak ortak bir tanım oluşturmak istenirse, eleştirel düşünmeyi düşünme sürecini kontrol etmeye isteklilik, elde edilen bilgileri sorgulama isteklilik başkalarının fikirlerine önem verme karşılaşılan problemleri çözmeye istekli olma ve tüm bunları yapabilmek için zihinsel faaliyetlerini etkin bir şekilde kullanılması olarak tanımlayabiliriz.

2.1.4. Eğitimde Eleştirel Düşünme Öğretimi

Eleştirel düşünme becerisi öğretimine yönelik çalışmaların temeli 1960'larda atılmıştır. Bu çalışmalarda genellikle yazılı dokümanlardan yararlanılarak değerlendirmelerin yapıldığı görülmektedir (Kazancı, 1989). Düşünme becerisi ilk olarak 1960'larda Perry tarafından ele alınmış daha sonra Paul ve arkadaşları tarafından 1980'lerde eleştirel düşünme becerisini geliştirmeye yönelik modeller oluşturulmuştur (Özden, 2009). Ülkemizde eleştirel düşünme çalışmaları ilk olarak 1989 yılında Kazancı tarafından gerçekleştirilmiştir. 1980'li yıllarda Ennis, Robert ve Beyer (1987) eleştirel düşünme öğretimini farklı şekillerde ele almışlardır. Beyer eleştirel düşünme öğretiminin sadece teknik performanslardan ibaret olmadığını ayrıca uygulamadaki bilginin, eleştirel düşünme becerisinin gelişimine etkisinin önemi üzerinde durmuş, bunun yanı sıra uygulamaya olduğu kadar günlük hayatta kullanılmasına da önem verilmesi gerektiğini

ancak bu şekilde düşüncelerin kontrolünde ustalaşılabileceğini ifade etmiştir. Ennis (1991) çalışmalarında eleştirel düşünme becerilerinin öğretiminin derslerden bağımsız olarak ayrı bir beceri şeklinde öğretilmesi gerektiğini savunmuştur. Bu şekilde konu içerisindeki temel disiplinlerin tekrarlanmasının ve kazanılan bilişsel becerilerin diğer derslere uygulanmasının daha kolay olacağına dikkat çekmiştir. Aynı zamanda bireyin kazandığı eleştirel düşünme becerilerini, karşılaştığı problemlerin çözümünde de kullanabileceğini savunmuştur. Kazancı (1989) düşünme becerisi öğretiminin zor bir çalışma olduğu ancak eğitim faaliyetleri içerisinde verilmesi en çok istenilen zihinsel davranışların başında geldiğini ifade etmektedir. Dutoğlu ve Tuncel (2008) eleştirel düşünme öğretiminin gerçekleşebilmesi için gerekli olan iki koşulla dikkat çekmişlerdir. Birincisi meraklılık, koşulsuz bilgi edinme ve yeni bilgiler öğrenme, ikincisi ise kendine güvendir. Birey kendine olan güveninden dolayı kendinin farkında olup duygu ve düşüncelerini açıkça ifade edebilmeli ve kendine saygı duymalıdır. Araştırma sonuçları gösteriyor ki yeni nesillere bilgilerin doğru bir şekilde aktarılabilmesi için eğitim öğretim faaliyetlerinde eleştirel düşünme becerisinin kazandırılması son derece önemlidir. Kurnaz (2013),

1. Vatandaşların demokrasi aracılığı ile toplumun idaresinde söz sahibi olduklarında doğru kararlar verebilecek yeterlilikte olmaları için,
2. Gündelik yaşamdaki olayları doğru şekilde algılayarak, eleştirel düşünebilen ve olayı bir bütün olarak gören bir toplum meydana getirebilmek için,
3. Bireylerde sürekli hale gelmiş davranışları, ezber bilgileri yıkabilen eleştirel düşünme becerilerine sahip, elde ettiği bilgileri kendisi yorumlayabilen, özgür düşünebilen bireyler yetiştirebilmek için,
4. Bilgi kirliliğinin fazla olduğu günümüzde ihtiyaç duyduğu bilgileri seçebilen, bu bilgilerin doğruluğunu araştırabilen ve elde ettiği bilgilerden yeni bilgiler üreten bireyler yetiştirebilmek için,
5. Yayın organları aracılığıyla yapılan kasıtlı ve gereksiz reklamlar ve kampanyalar ile ilgili bilinç sahibi olan ve amaçlı yürütülen bu çalışmaların farkında olarak karar alabilen bireyler yetiştirebilmek için eleştirel düşünme becerilerinin öğretilmesinin önemi üzerinde durmuştur.

2.1.5. Eleştirel Düşünmeye Yönelik Yaklaşımlar

Eleştirel düşünme becerilerin nasıl geliştirilebileceğine dair birçok farklı görüş bulunmaktadır. Bu başlık altında alan yazında yer alan eleştirel düşünme becerilerine yönelik çeşitli yaklaşımlardan söz edilmiştir.

Eleştirel düşünme becerisine yönelik yaklaşımlar temel olarak konu tabanlı eğitim yaklaşımı, konuya entegre etme yaklaşımı, genel yaklaşım ve karma yaklaşım şeklinde sınıflandırılmaktadır. Bu yaklaşımların temel düşünceleri aşağıda açıklanmıştır.

1. **Konu tabanlı eğitim yaklaşımı:** Öncülüğünü McPack'in yaptığı yaklaşımda öğrencilere ders içeriklerine paralel olacak şekilde eleştirel düşünmenin kurallarının açık bir şekilde belirtilerek kazandırıldığı yaklaşımdır.
2. **Konuya Entegre Etme Yaklaşımı:** Eğitim sürecinde konunun belirlenmesinden sonra belirli ilkeler doğrultusunda konunun temeli bozulmadan eleştirel yaklaşımın konuya uyarlanması durumudur. Bu yaklaşım konu tabanlı eğitim yaklaşımıyla benzemekle birlikte içerik ile eleştirel düşünme kurallarının birlikte verilmesini önermektedir. Ancak bu kurallar açık bir şekilde verilmemiştir. McPack (1981) her konu alanının birbirinden farklı olduğunu bu nedenle tek bir düşünme setinin uygulanarak hepsinin aktarılmasındansa her konu alanı içerisinde eleştirel düşünme becerilerinin verilmesinin daha uygun olacağını ifade etmiştir. Ruggiero (1988) düşünmenin ders konuları içerisinde üretilmesinin önemini iki nedene bağlamaktadır. Bunlardan ilki düşünme becerileri bir ya da birkaç ders içerisinde verilirse öğrencilerde bu becerilerin yerleşmesinin zor olacağı ikincisi ise öğrencilerin derse aktif katılımının sağlanamamasından doğan zorluktur. Geleneksel yöntemle öğrencilerin pasif olduğu derslerde öğrencilerin derse karşı ilgisi azalır ve öğrenme güçleşir. Ders sırasında pasif kalan öğrencilerde eleştirel düşünme becerisi gelişmez şeklinde fikirlerini açıklamıştır.
3. **Genel Yaklaşım:** Prenssesisen ve Kruse (1987) ve Bhana ve Sternberg (1986) bu yaklaşımın savunucularıdır. Okul ortamında verilen derslerin içerikleri dışında kalan içeriklerin temel alınarak geliştirildiği bir programdır. Konu tabanlı öğretimden farklı olarak planlanmış ve eleştirel düşünme

becerilerinin ders içeriklerinden bağımsız olarak oluşturulduğu beceri temelli bir programdır(Kurnaz, 2013).

Ennis (1991) eleştirel düşünme becerilerinin transfer edilebilir beceriler olduğunu söylemiştir. Enis eleştirel düşünmenin beceri temelli öğretilmesi konu içerisindeki diğer kazanımlar ile karışmasını önlemekle beraber kazanılan eleştirel düşünme becerilerinin de diğer derslerde kullanılabilmesine olanak sağlayacağını savunmaktadır. Eleştirel düşünme becerilerinin beceri temelli olarak kazandırılmasını savunan bir diğer araştırmacı ise Lipman'dır. Lipman(1988)'a göre eleştirel düşünme içerik temelli olarak öğretilirse derslerde konular üzerine yoğunlaşılmış olur ve eleştirel düşünme becerileri gerektiği şekilde öğrenilemeyeceği bu durum öğrencilerde eleştirel düşünme becerilerinin gelişimini kısıtlayacağını belirtmiştir. Lipman bir bireyin eleştirel düşünme becerisinin gelişebilmesi için şu becerilerin kazandırılması gerektiğini ifade etmiştir:

1. Kavram ve düşünceler,
2. Genelleme becerisi,
3. Sebep sonuç ilişkilerini anlayabilme,
4. Mantıksal çıkarım yapma becerisi,
5. Tutarlılık ve çelişkileri fark edebilme,
6. Benzeşimler kurabilme,
7. Parça bütün ve bütün parça ilişkilerini anlayabilme,
8. Problemleri formüle edebilme,
9. Mantıksal ifadeleri tersine çevirebilme, yeniden ifade edebilme,
10. Gerçek yaşam şartlarına kuralları uygulayabilme becerilerinin gelişmesi gerektiğini söylemiştir.

Eleştirel düşünmenin beceri temelli olarak daha iyi öğrenilebileceğini savunan araştırmacılardan biri de Feuerstein'dir. Feuerstein (1999)'e göre çocuklar ancak çok farklı ve bilinçli öğrenme ortamları içerisinde bulundukları zaman düşünme becerileri gelişmeye başlar. Aksi takdirde çevrelerinde olup bitenleri kavrama konusunda eksik kalabilirler. Bu öğrenme ortamlarının sağlanmasında yetişkinlere görev düştüğünü. Çocuğa çevresindeki bilgileri alıp, organize edip, kullanabilme becerisi kazanabilmesi için gerekli ortamın yetişkinler tarafından sağlanması gerektiğini belirtmiştir. Eleştirel düşünmenin beceri temelli öğretilmesini savunanlardan biride yaklaşıma yönelik bir

program geliştiren Edward De BONO'dur. Edward De BONO tarafından hazırlanan Cort düşünme programı dünyada Kanada, Avusturalya, Amerika gibi birçok ülkede uygulanmaktadır. Cort düşünme programı basit, açık ve hemen hemen her ortam için uygulanabilir dersleri içermektedir. Araştırmacı eleştirel düşünmenin beceri temelli olarak geliştirilmesinin avantajı olarak tek bir alana değil tüm alanlarda kullanılabileceği aynı zamanda düşüncelerin bu şekilde egolardan arındırabileceğinin mümkün olduğunu belirtmiştir(De Bono,2002).

4. **Karma Yaklaşım:** Ennis (1989), Solomon ve Perkins (1989) tarafından benimsenen yaklaşımın en önemli özelliği genel yaklaşım ile konu tabanlı yaklaşımın birlikte kullanılması ile elde edilmiş bir yaklaşım olmasıdır (Kurnaz, 2013).

Araştırmacıların, eleştirel düşünme becerilerinin öğretilmesi konusunda farklı görüş ve yaklaşımlara sahip olmalarına rağmen eleştirel düşünme becerilerinin eğitim ve öğretim sürecine dâhil edilmesi konusunda ortak bir paydada buluştukları görülmektedir.

Yukarıda bahsi geçen kuramların çerçevesinde eleştirel düşünme becerilerini öğretebilmek için çeşitli yöntemler geliştirilmiştir. Bu yöntemler bir arada kullanılabileceği gibi tek başlarında öğretim sürecine yön verebilirler. Aşağıda eleştirel düşünme öğretinde kullanılabilecek yöntemler genel hatlarıyla açıklanmaya çalışılmıştır.

2.1.6. Eleştirel Düşünme Öğretiminde Kullanılan Yöntemler

Eleştirel düşünme becerilerinin öğretimin temelinde öğrenci merkezli etkinlikler yer almaktadır. Araştırmanın bu kısmında bireylere eleştirel düşünme becerileri kazandırmada etkili olan yöntemlerden söz edilmiştir. Bu yöntemler altı şapka yöntemi, beyin fırtınası yöntemi, soru sorma yöntemi, entelektüel normlar etkinliği, eleştirel medya okuryazarlığı eğitimi, Feuerstein'ın aracılı zenginleştirme programı ve Cort düşünme programıdır.

2.1.6.1. Altı Şapka Yöntemi

De BONO (1998) "Altı Ayakkabılı Uygulama Tekniği" adlı kitabında, insanların sadece düşünmekle yetinmeyip aynı zamanda düşündüklerini uygulamaya geçirdiklerini ancak düşüncelerin uygulamaya geçirilmesinin o kadar da kolay olmadığını ifade

etmiştir. İnsanların ister doğal bir yeteneğe sahip olsun ister olmasınlar, uygulamada nasıl davranacakları konusunda eğitim almaları gerektiğini belirtmiştir. Bu nedenle uygulama becerisi kavramını ortaya koymuştur.

Altı şapkalı düşünme tekniği bütün dünyada birçok büyük kuruluş tarafından benimsenmiştir. Bu Yöntem IBM'in 1990 yılında Dünya çapında 40000 yöneticisine uyguladığı eğitim programı Kanada ve ABD'deki birçok şirkette yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. Altı şapka tekniğinin kullanımı sadece iş dünyası ile sınırlı değildir. Yöntem eğitim alanında da her gün daha fazla kullanılır hale gelmiş, çok geniş bir alanda kabul görmüştür. Çünkü basittir, pratiktir ve işe yaramaktadır. Bu yöntem toplantılarda ve diğer yerlerde görülen alışagelmiş düşünce faaliyetlerini kökten değiştirmiştir. İnsanlar tartışmak yerine birbiriyle daha yapıcı diyaloglar kurmaya başlamışlardır. Teknik basittir. Her biri değişik renklerde 6 tane hayali şapka vardır. Düşünürden bu şapkalardan birisini takması ya da seçmesi istenebilir. Grupta ki herkes kısa bir süre için belirli bir şapkayı kullanabilir bu şekilde zihinsel rol yapmaları sağlanmış olur (Arslan,2007). Şapkaların işlevleri şu şekildedir:

- Beyaz şapka: veri ve bilgi veren objektif bir bakış açısı
- Kırmızı şapka: duyguları önsezileri ve sevgileri meşrulaştırma
- Siyah şapka: mantıksal olumsuzluk yargı ve ihtiyat
- Sarı şapka: mantıksal olumluluk uygulanabilirlik ve yarar
- Yeşil şapka: yeni fikirler ve yaratıcı düşünme
- Mavi şapka: düşünme sürecinin kontrolü (Bono,1997).

Altı şapkalı düşünme yönteminin sağladığı yararlar şu şekilde özetlenebilir:

- Kolay öğrenilebilir ve uygulanabilir.
- Bilinçli yaratıcı çaba için zaman ayrılmasını sağlar.
- Duyguların ve sezgilerin meşru bir şekilde ifade edilmesine izin verir.
- Farklı düşünme biçimlerinin birbirine karışmasını önleyerek her düşünce için Özen gösterilmesini imkân verir.
- Düşünme yönünü karşı tarafı rencide etmeden değiştirilmesini olanak tanır.
- Bütün düşünürlerin tek bir düşünme biçimine saplanmaksızın tüm şapkalar altında düşünmesini sağlar.

- Egonun düşünme faaliyetlerini etkilemesini önler.
- Kısır tartışmalara izin vermez ve tarafların yapıcı keşiflerde bulunması için iş birliği yapmalarına sağlar.
- Üretken ortamların oluşmasını sağlar (Şahin ve Çakmak, 2016).

2.1.6.2. Beyin Fırtınası Yöntemi

Beyin Fırtınası uygulamasında demokratik bir tartışma ortamının yanı sıra çok sayıda farklı düşüncenin ortaya çıkması da sağlanmış olur. Beyin Fırtınası yöntemi kullanılırken Coon (1983) belirlediği kurallar şunlardır:

- Eleştiri yasaktır.
- Düşünceler geliştirilmeli ve teşvik edilmelidir.
- Çok sayıda düşünce üretimi amaçlanmalıdır.

Demirel (1999) beyin fırtınası yöntemini hayal kurma yoluyla birçok farklı fikir elde etmede kullanılan yaratıcı bir tekniktir şeklinde tanımlanmıştır.

Paul ve Elder (2001) eleştirel düşünme becerisini geliştirmek için entelektüel normlar etkinliği, eleştirel medya okuryazarlığı ve soru sorma yöntemlerini ilişkin görüşleri aşağıdaki başlıklar altında verilmiştir.

2.1.6.3. Entelektüel Normlar Etkinliği

Bir kişinin herhangi bir problem hakkındaki düşünme niteliği kişinin düşünce sürecine entegre ettiği normlardır. Bu normlar açıklık, doğruluk, ilgililik, derinlik, genişlik, mantık, anlamlılık şeklinde belirlenmiştir. Entelektüel normlar etkinliğindeki temel amaç muhakeme becerisini yönlendirebilecek düşünce sürecini geliştirebilmektir. Evrensel entelektüel normları kısaca şu şekilde açıklayabiliriz. Netlik, verilen bilgi net olmalıdır. O bilginin doğru olup olmadığı ya da konuyla ilişkisi olup olmadığı hakkında ancak bu şekilde doğru karar verilebilir. Doğruluk, bilginin gerçek olup olmadığının kontrol edilmesi, doğruluğunu tespit etmeye yönelik sorular sorulmasıdır. İlgililik, bir konu hakkında gerekli ayrıntıların bilinmesidir. Bilgi net ve doğru olabilir ancak konu ile ilgili olmayabilir. Derinlik ise bir problemin veya konunun görünen sebeplerinin altında farklı sebepler olabileceğinin farkında olunarak bu altta yatan sebeplere ulaşmaya yönelik sorular sorulmasıdır. Genişlik, elde edilen bilgiler net, doğru, kesin, ilgili ve

derin olabilir. Ancak düşünce özgürlüğünden yoksun bir şekilde elde edilmişse tek yönlü bir bakış açısıyla doğru çözüm yollarına ulaşmak mümkün olmaz. Bu nedenle konulara geniş bir bakış açısıyla bakabilmek önemlidir. Mantık, düşünürken çeşitli fikirlerin birbiri arkasına sıralanarak belli bir neden sonuç ilişkisi oluşturulur ve anlam kazanır. Burada oluşan mantık çerçevesi ise sonuca ulaşılmasını kolaylaştırır. Anlamlılık, bir konu üzerinde tartışırken ya da bir probleme çözüm yolu ararken birçok fikir üretmek çok önemlidir. Ancak bu fikirler içerisinde anlamlı olanlara öncelik vermek çözüm yoluna daha çabuk ulaşmayı sağlar. Adalet, bir konu üzerine düşünürken ürettiğiniz fikirlerde haklı olduğumuzu düşünmek isteriz. Ancak haklı olabilmek için düşüncelerin konu ile ilgili nedenlerle uyum içerisinde olması gerekir. Bu gibi durumlarda adil olunmalı ancak bu şekilde doğru kararlar alınabilir (Foundation For Critical Thinking, 2002).

2.1.6.4. Eleştirel Medya Okuryazarlığı Eğitimi Yöntemi

Eleştirel medya okuryazarlığı, kişinin haberi parçalara ayırarak daha sonra kendi görüşüyle ve alternatif görüşlerle yeniden uygulayabilme, uygulamayı yaparken farklı kaynaklara ulaşabilme varsayımların, çıkarımların farkına varabilme ve bu şekilde değerlendirebilme, güvenilirliğini sorgulayabilme becerisine sahip olmayı gerektirir.

Çeşitli medya kuruluşlarında yapılan haberleri, propagandaları ve önyargıları fark edebilmek kişinin düşünme süreci üzerindeki uzun uğraşları sonucunda gerçekleşebilir. Kişi eleştirel medya okuryazarlığında iyi bir düzeye geldiğinde özellikle sosyal bağlarında, toplumsal inançlarında ve algılarında büyük değişiklik yaşar. Çünkü algılarımız tarafsız olarak çevremizde yaşananların doğruluğu hakkında karar vermemize yardımcı olmaya başlar (Piette, 2003).

2.1.6.5. Soru Sorma Yöntemi

Eleştirel düşünme soru sorma ile başlar. Düşünme süreci cevaplardan çok sorular yolu ile gerçekleşir. İyi bir öğrenme konu üzerine sorular sorulabiliyorsa gerçekleşiyordur. Cevaplar ise düşüncenin durağanlaştığı zaman vardır. Cevaplardan sonra yeniden sorular ortaya çıktığında düşünme süreci hareketlenmeye başlar. Bu yüzden soru sorduğumuz sürece gerçekten düşünür ve öğreniriz. Konu ile ilgili sorduğumuz soruların kalitesi düşünmemizin ve öğrenmemizin kalitesini de belirler. Soru çeşitlerini şu şekilde sıralayabiliriz:

1. Görevimizi tamamlamaya yönelik amaç soruları,
2. Bilginin kalitesiyle birlikte kaynaklarını da araştırmaya sevk eden bilgi soruları, kaynakları kadar kalitesine de bakmaya iten bilgi soruları,
3. Bilgiyi nasıl yapılandırdığımızı araştırmaya ve alternatif yolları değerlendirmeye yönelten yorumlama soruları,
4. Varsayımları araştırmaya iten varsayım soruları,
5. Düşüncelerin bizi götürdüğü yeri takip ettiren çıkarım soruları,
6. Kendi bakış açımız ile ilgili sorular sormayı ve diğer insanların bakış açılarında farkına varıp, değerlendirmemizi sağlayan bakış açısı soruları,
7. Konu ile ilgili olanları olmayanlardan ayırmaya yarayan ilgi soruları,
8. Gerçeği ve doğruyu bulmamızı sağlayan kesinlik soruları,
9. Detaylandırma ya ve spesifikleştirmeye yönelten duyarlılık soruları,
10. Düşüncemizde kimi çelişkileri ortaya koyan tutarlılık soruları,
11. Düşüncelerimizi bir araya getirme şeklimizi değerlendirmeye ve düşüncelerimizi, mantıklı bir sistem içerisinde anlamlı olup olmadığından emin olmaya yönelten mantık sorularıdır.

İyi düşünenlerin zihinlerinde soru sormak önemlidir. Eleştirel düşünme becerisini geliştirmek isteyen kişilerin soru sorma becerilerini geliştirmesi gerekmektedir(Paul ve Elder, 2004).

2.1.6.6. Fuerstein Aracılı Zenginleştirme Programı

14 etkinlikten oluşan program Reuven Fuerstein tarafından hazırlanmıştır. Program öğrencilerin akademik başarılarını yükseltmek için kavrama fonksiyonlarını arttırmayı amaçlamaktadır. Beceri temelli yaklaşıma dayanan program belli bir konudan bağımsızdır. Okulda verilen program ile yaşam arasında bir bağ oluşturmayı hedeflemektedir (Özüberk, 2002).

2.1.6.7. Cort Düşünme Programı

Edward De BONO tarafından düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik olarak hazırlanan bir programdır. 1970'den beri Kanada, İrlanda, Amerika gibi pek çok ülkede kullanılmıştır. 6 yaşından 70 yaşına kadar geniş bir yaş aralığına uygulanabilme özelliğine sahip olan bir programdır. Cort düşünme programı 6 bölüm ve her bölümün içerisinde 10 ders olmak üzere toplam 60 dersten oluşmaktadır. Programda yer alan

bölümler: Cort 1- Genişletme, Cort 2- Organizasyon, Cort 3- Etkileşim, Cort 4- Yaratıcılık, Cort 5- Bilgi-Duyu, Cort 6- Tepki. Bu araştırmada Cort düşünme programının ilk bölümü olan Cort 1- Genişletme kullanılmıştır. Bu bölüm beceri temelli eleştirel düşünme öğretimini öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik olan bölümüdür. (De Bono, 2002).

2.1.7. Eleştirel Düşünen Bireyin Özellikleri

Eleştirel düşünme becerilerine sahip bireyin konulara bakış açısı çok yönlü olmalıdır. Diğer insanların düşüncelerini dikkate almakla birlikte kendi bilgileri ve becerileri doğrultusunda karar verebilmelidir. (Marples, 2002). Eleştirel düşünebilmek, kaynakların doğruluğunu araştırmak, doğru bilgiye ulaşabilmek, ön yargılardan bağımsız sorgulama yapabilmek ve bu şekilde elde ettiği bilgileri değerlendirerek karar verebilmektir (Şentürk, 2009).

Eleştirel düşünen bireyler;

1. Kişi kararlarını alırken başka insanların düşüncelerini dinlemeli ancak değerlendirme yaptıktan sonra kendi düşünme mekanizmasını kullanarak kararını vermelidir.
2. Düşünme sürecinde duygular kişinin kontrolünde olmalıdır. Eğer kişi duygularını kontrol edemiyorsa olaylara farklı bir bakış açısı ile bakmalıdır.
3. Yeterli bilgiye sahip olunmayan konular hakkında fikir ortaya konmamalıdır.
4. Kişi inandığı düşünceleri uygulamaya devam etmeli, uygulamaktan sıkılıyorsa o düşünceye gerçekten inanmadığının bilincinde olmalıdır.
5. Problemleri çözerken nedenlerine bakıp mantıksal bir çerçeve oluşturabilmelidir.
6. Diğer insanların görüşlerine önem vermek gerekmektedir.
7. Var olan bilgilerin net olması konuya karşı doğru yaklaşımı kolaylaştırır.
8. Çeşitli kaynaklardan elde edilen bilgilerin doğruluğunun sorgulanmalıdır.
9. Farklı bilgiler öğrenebilmek için soru sormaya istekli olmalıdır.
10. Farklılık gösteren durumların da benzer yönlerinin olduğunu fark edebilmelidir.
11. Elde edilen bilgilerin konu ile ilgili olup olmadığını kontrol etmelidir.
12. Hedefe ulaşmak için amacını belirleyebilmelidir (Paul ve Elder, 2001).

2.1.8. Eleştirel Düşünmeyi Engelleyen Faktörler

Düşünme şeklimiz yaşadığımız çevre ile bir bütündür. Yaşadığımız çevrede gerçekleşen olaylar eleştirel düşünme becerimizin gelişmesinin önünde engel olabilir. Çevrenin etkisi ile oluşan bu engellerin sebeplerini Nosich (2018) şu şekilde açıklamıştır:

2.1.8.1. Haber Kaynakları Aracılığı ile Zihnimizde Farklı Bir Dünya Algısı Yaratılması

Haber kaynakları dünyada olan anormal durumların bize gösterildiği yerlerdir. Dünyanın normal işleyişi hakkında bilgi edinmek istiyorsak sadece bilgi edinmek istediğimiz konu ile ilgili kitapları incelemeli veya o konuyu derinlemesine araştıran çalışmalara bakmalıyız.

2.1.8.2. Filmler, Televizyon, Reklamlar Ve Dergiler Aracılığı ile Zihnimizde Farklı Bir Dünya Algısı Yaratılması

İnsanların ne yapması, nasıl yaşaması, nasıl giyinmesi, nasıl konuşması, nasıl bir fiziğe sahip olması gerektiğine dair bir algı oluşturan, bunların yanı sıra daha göze çarpmayan birçok mesajı içinde barındıran bu kaynaklar farklı alt amaçları sebebiyle zihnimizde var olandan farklı bir dünya oluşmasını sağlamayı amaçlarlar.

2.1.8.3. Ya Hep Ya Hiç Düşüncesi

Eleştirel düşünme, düşüncelerin iyi ve kötü yanlarını görebildiği gibi ilginç yönlerini de görebilmeyi gerektirir. Düşüncelere tek yönlü bakış açısı olayların doğru değerlendirilmesinin ve gerçekçi kararlar alınmasının önünde bir engeldir. Olaylara çok yönlü bakabilmeyi ve bunu düşünce sürecimize dâhil edebilmeyi öğrenmemiz gerekir.

2.1.8.4. Korkular

Her korku eleştirel düşünme becerisinin gelişmesine engel olmamakla birlikte hata yapma korkusu, yeni bir şeyler deneme korkusu gibi korkular eleştirel düşünmenin önünde birer engel oluşturmaktadır. Yeni düşünme yolları denenmeli, hatalar yapılsa bile pes etmemeli, nasıl düşündüğümüzün bilincine varmak için zihinsel

egzersizler yapılmalı ve bu düşünme şekilleri zihinsel sürecimizin bir parçası haline getirilmelidir.

2.1.8.5. Benmerkezcilik

Benmerkezcilik eleştirel düşünme için önemli bir faktör olan empatinin ve adil karar verebilmenin önündeki en büyük engellerden birisidir. Benmerkezci düşünen kişi karşısındaki insanla empati kuramaz. Dolayısıyla onun düşüncelerini anlayamaz. Bunun yanı sıra vereceği kararlarda da adil davranamaz. Benmerkezcilikten kurtulabilmek için karşımızda ki kişinin bakış açısını anlamaya odaklanmalıyız.

2.1.8.6. Düşünmekten Vazgeçiren Bazı Eğitimsel Uygulamalar

Eğitimde yaygın olarak kullanılan bazı uygulamalar eleştirel düşünmenin önünde engel oluşturabilirler. Bu uygulamaların özellikleri:

1. Öğrenci bilginin pasif alıcı olması,
2. Öğrenciden istenen bilgiyi ezberlemesinin istenmesi,
3. Öğretmen merkezli öğretimin yapılması,
4. Sınavlardaki soruların cevaplarını derste ezberlenmesi istenen bilgilerle sınırlı olması,
5. Öğrencilere verilen ödevlerin yaratıcılıktan uzak, sınırları belirlenmiş ödevler olması,
6. Her soruya uygun tek doğru cevabın kabul görülmesi,
7. Tek bir bakış açısının kabul edilmesi şeklinde sıralayabiliriz.

2.1.8.7. Düşünmenin Gelişimsel Şekilleri

Düşünme biçimlerimiz çocukluğumuzdan itibaren şekillenmeye başlar. Gerek psikolojik gerekse fizyolojik ihtiyaçlarımızın karşılanması durumlarına göre hayata karşı belli bir bakış açısı geliştiririz. İşte bu bakış açısı yetişkinliğimizde dahi verdiğimiz kararların altındaki nedenleri oluşturur. Bunun yanı sıra problemler karşısında düşünmeden hareket ettiğimizde bir çocuğun ki ile benzer özellikler de düşündüğümüzü fark edebiliriz. Önemli olan böyle durumlarda çocukluğumuzdaki amaçlarımızla

yetişkinlikteki amaçlarımız arasındaki farkı görmek ve aldığımız kararların altındaki gerçek nedenlerle yüzleşebilmektir.

2.1.8.8. Önceki Kararlar Önceki Kişisel Deneyimler

İnsanlar kendi inançlarına göre düşünürler. İnandıkları düşüncelerin tam zıttına karşı sadece fikir oluşturmak için bile olsa büyük bir kanıt listesine ihtiyaç duyarlarken inançları doğrultusunda bir düşünce için kanıta ihtiyaç duymazlar. Bu durum insanların farklı bakış açılarını kabul etmesini zorlaştırmak da, olayları doğru analiz edememelerine dolayısıyla doğru yorumlayamamalarına sebep olmaktadır. Bu nedenle inançlarımız aleyhine dahi olsa düşüncelerimizi kanıtlar üzerine yoğunlaştırmalıyız.

2.2. İlgili Araştırmalar

2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Akınoğlu (2001) " Eleştirel Düşünme Becerilerini Temel Alan Fen Bilgisi Öğretiminin Öğrenme Ürünlerine Etkisi" ile ilgili yaptığı araştırma da eleştirel düşünme becerilerini temel alan ilköğretim 4. sınıf fen bilgisi öğretiminin, öğrenme ürünlerine etkisi incelenmiştir. Yarı deneysel araştırma yönteminin kullanıldığı araştırmada öntest-son test kontrol gruplu desen kullanmıştır. Araştırma sonucunda, eleştirel düşünme becerilerini temel alan fen bilgisi öğretimi uygulanan deney grubu öğrencilerinin erişileri geleneksel anlayışla öğretim gören kontrol grubunun bilgi ve kavrama, birleştirme, uygulanabilme, tutarlılık, yeterlilik, iletişim kurabilme erişilerinden anlamlı derecede yüksektir. Ayrıca deney grubu öğrencilerinin fen bilgisi dersine karşı tutumlarının geleneksel anlayışla öğrenim gören kontrol grubu öğrencilerinin tutumlarından yüksek çıktığı sonucuna ulaşılmıştır.

Güzel (2005) "Eleştirel Düşünme Becerilerini Temel Alan İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretiminin Öğrenme Ürünlerine Etkisi" ile ilgili yaptığı çalışmada ilköğretim 4. sınıfta eleştirel düşünme becerilerine dayanan sosyal bilgiler öğretimini geleneksel yaklaşım temelli sosyal bilgiler öğretimi ile kıyaslamaktadır. Çalışmada yarı deneysel araştırma modellerinden ön test son test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencileri arasında akademik başarı, eleştirel düşünme becerileri, derse karşı tutumları,

öğrenmedeki kalıcılık düzeyleri bakımından deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

Alkaya (2006) "Eleştirel Düşünme Becerilerini Temel Alan Fen Bilgisi Öğretiminin Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi" adlı araştırmasında eleştirel düşünme becerilerine dayanan fen bilgisi öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarına etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada yarı deneysel araştırma modeli kullanılmış olup, araştırma ön test son test kontrol gruplu desen şeklinde hazırlanmıştır. Araştırma sonucunda eleştirel düşünme becerileri öğretiminin, geleneksel öğretim yöntemine göre öğrencilerin akademik başarıları ve eleştirel düşünme becerileri üzerinde daha etkili olduğu sonucuna

Cihaner (2007)"Eleştirel Düşünme Kazandırma Yönüyle Bilgin Adalı' nın Çocuk Kitapları" adlı araştırmasın da çocuk kitaplarının çocuklara eleştirel düşünme becerilerini kazandırmasında ki katkısını belirlemeye çalışmıştır. Araştırma sonucuna göre Bilgin ADALI' nın kitaplarının çocuklara eleştirel düşünme becerisi kazandırmaya yönelik olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yağcı (2008) "Sosyal Bilgiler Öğretiminde Eleştirel Düşünme: İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretiminde, Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Becerilerini Geliştirmek İçin Uyguladıkları Etkinliklerin Değerlendirilmesi" adlı araştırmasında ilköğretim 5. Sınıf sosyal bilgiler dersinde, öğretmenlerin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için ne tür çalışmalar yaptıklarını ve süreçte karşılaştıkları problemleri belirlenmeye çalışmıştır. Araştırma tarama modelinde planlanmıştır. Araştırma sonucunda sosyal bilgiler programında yer alan eleştirel düşünme becerileri ile ilgili çalışmalar için öğrenci seviyelerinin yetersiz olduğunu, zamanın az olduğunu ve yeterli materyale sahip olmadıklarını bu sebeple öğretmenlerin farklı etkinlikler kullanmadıkları ayrıca eleştirel düşünme becerilerini değerlendirecek ortamın ve zamanın olmadığını belirtmişlerdir.

Sünbül (2007) tarafından " İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Beceri Ve İçerik Temelli Eleştirel Düşünme Öğretiminin Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri El İşleri Ve Tutumlarına Etkisi" adlı araştırma yapılmıştır. Bu araştırmada ilköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde içerik temelli, beceri temelli ve öğretmen kılavuz kitaplarına dayalı eleştirel düşünme becerisi öğretim etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri, erişi ve tutumları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını araştırmıştır. Çalışmada deneysel yöntemin öntest sontest modeli kullanılmıştır. Öğrencilerin eleştirel düşünme

becerilerini sınıf içinde kullanmalarında içerik ve beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Turan (2009) " Eleştirel Düşünme Becerilerini Temel Alan Biyoloji Dersine Ortaöğretim Öğrencilerinin Ekolojik Etik Yaklaşımlarına Etkisi" adlı araştırmasında, eleştirel düşünme becerilerini kazandırmaya yönelik hazırlanan çalışmaların öğrencilerin çevre etiği yaklaşımlarına ve eleştirel düşünme becerilerine etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma kontrol gruplu deneysel bir çalışmadır. Araştırmanın sonucunda eleştirel düşünme becerileri öğretiminin öğrencilerin çevre etiği yaklaşımlarını ve eleştirel düşünme eğilimleri olumlu yönde arttırdığı görülmüştür. Ayrıca kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında eleştirel düşünme eğilimleri ve çevre etiği yaklaşımları açısından anlamlı bir farklılık olmamasına rağmen kız öğrencilerin daha yüksek düzeylere sahip oldukları görülmüştür.

Yıldırım (2009)"Eleştirel Düşünmeye Dayalı Fen Eğitiminin Öğrenme Ürünlerine Etkisi" adlı araştırmasında eleştirel düşünmeye becerilerini temel alan fen eğitiminin fen bilgisi öğretmen adaylarının akademik başarı, eleştirel düşünme becerisi öğretimine yönelik öz-yeterlik inanç ve problem çözme beceri düzeylerine etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada deney ve kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda eleştirel düşünmeye dayalı fen eğitiminin fen bilgisi öğretmen adaylarının akademik başarı, eleştirel düşünme becerisi, fen öğretimine yönelik öz-yeterlik inanç ve problem çözme beceri düzeylerini arttırmada etkili olduğu ortaya konmuştur.

Eskitürk (2009)"Sosyal Bilgiler Dersinde Eleştirel Düşünme Becerilerini Temel Alan İşbirlikli Öğrenme Etkinliklerinin Akademik Başarı Düzeyine Etkisi" adlı bir çalışma yapmıştır. Çalışmada ilköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde işbirlikli öğrenme tekniklerinden öğrenci takımları başarı bölümleri tekniği ile birlikte kullanılan eleştirel düşünme becerileri öğretimini temel alan sosyal bilgiler öğretimine dayanan öğrencilerin başarılarını arttırmada ki etkisini düzeyini belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırma deneysel bir çalışma olup ön test son test kontrol gruplu deneme modelinde tasarlanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre sosyal bilgiler dersinde eleştirel düşünme becerilerini temel alan öğretme etkinlikleri uygulanan deney grubundaki öğrenciler ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarıları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür.

Bodur (2010)"İlköğretim 2. Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde İçerik Temelli Eleştirel Düşünme Öğretiminin Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi"

adlı çalışmasında hayat bilgisi dersinde içerik temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ve tutumları üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada öntest sontest modeli kullanılmıştır. Araştırma sonunda içerik temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği görülmüştür. Deney grubundaki öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerindeki artışın kontrol grubundaki öğrencilerden istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İşlekeller (2008)"Eleştirel Düşünme Becerilerini Temel Alan Türkçe Öğretiminin Üstün Ve Normal Düzeyindeki Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Düzeylerine Ve Tutumlarına Etkisi" adlı bir araştırma yapmıştır. Bu araştırma deney ve kontrol grubu yarı deneysel olarak tasarlanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, üstün zekâlı öğrencilere göre hazırlanan programının öğrencilerin başarı testi, eleştirel düşünme becerileri ve Türkçe dersi tutumlarını arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

İbrahimoğlu(2010)"6.Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Örnek Olay Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarı, Derse Karşı Tutum ve Eleştirel Düşünme Becerileri Üzerine Etkileri" adlı araştırmasında örnek olay yöntemi kullanımının öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri, ders başarıları ve derse yönelik tutumlarına etkilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada ön test son test kontrol gruplu deneysel bir çalışma olarak planlanmıştır. Çalışma sonucunda ilköğretim sosyal bilgiler dersinde örnek olay yöntemi kullanımının öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri, ders başarıları ve derse yönelik tutumlarının deney grubu lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kanik (2010)"Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Anlayışlarının Ve 7. Sınıf Düzeyinde Eleştirel Düşünmeyi Değiştirmeye İlişkin Uygulamaların Değerlendirilmesi" adlı araştırmasın da, araştırmacı öğretmenlerin eleştirel düşünme ile ilgili anlayışlarını ve 7. sınıf düzeyinde sosyal bilgiler, Türkçe, fen ve teknoloji ve matematik derslerinde eleştirel düşünmeyi geliştirmeye ilişkin etkinliklerini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonuçları öğretmenlerin, eleştirel düşünmenin kazanımına, öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini geliştirme sürecinde üstlendikleri rollere, eleştirel düşünmenin gelişimine yönelik benimsedikleri öğretim yaklaşımlarına ve eleştirel düşünmenin sınıfta gelişimine ilişkin bilgilerin elde edilmesini sağlamıştır.

Schreglmann(2011)"Konu Temelli Eleştirel Düşünme Öğretiminin Öğretmen Adaylarının Akademik Başarılarına, Eleştirel Düşünme Eylemine Ve Düzeyine Olan Etkisi" adlı araştırmasında bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve düzeylerine bilim tarihi dersinde konu temelli bir yaklaşımla kazandırılmaya

çalışılan eleştirel düşünme becerileri programının etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma deneysel bir çalışma olup ön test son test kontrol gruplu deneme modelinde tasarlanmıştır. Konu temelli eleştirel düşünme programı uygulanan deney grubu ve kontrol grubunun California Eleştirel Düşünme Eğilimi ölçeği öntest puanları kontrol edildiğinde son test puanları arasında deney grubuna lehine anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yıldırım (2010) " Beceri Temelli Eleştirel Düşünme Öğretiminin Öğrenci Hemşirelerin Eleştirel Düşünme Gelişimine Etkisi" adlı araştırmasın da hemşirelik öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi ve becerilerini tespit etmeye yönelik beceri temelli öğretim programı geliştirmek, araştırma sırasında bu öğretim programını değerlendirerek öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim ve becerilerini geliştirmeyi amaçlamıştır. Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim ve becerilerinin geliştirilmesi için uygulanacak olan programın değerlendirilmesi için denk olmayan kontrol gruplu zaman serili desen çalışması kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda seçmeli ders öncesi eleştirel düşünme kavramlarını tanımlamaları istendiğinde tartışma ve kontrol grubundaki öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı ancak deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin seçmeli ders sonrası aynı kavramı tanımlamaları istendiğini iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin seçmeli ders öncesi toplam ölçek puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı fakat öğrencilerinin son test toplam puanları tartışma ve kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Öğrencilerin seçmeli ders süresi boyunca ilk üniteden son üniteye kadar başarı not ortalamalarının arttığı bunula birlikte öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim ve becerilerinde de artış olduğu görülmüştür. Öğrencilerin seçmeli ders sonrası yılsonu akademik başarı not ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Polat (2014)"Eleştirel Düşünme Becerisi Öğretiminin Çok Yönlü İncelenmesi" adlı araştırmasında eleştirel düşünme becerisi öğretimini çok yönlü incelenmesi amaçlamıştır. Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim düzeyleri, eleştirel düşünmeyi nasıl kavramsallaştırdıkları ve eleştirel düşünme öğretimi ile ilgili sınıf içi uygulamaları ve öğretim programlarında eleştirel düşünme etkinliklerini ne sıklıkla kullandıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma karma yönteme göre düzenlenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri orta düzeyde olduğu, erkek öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim düzeyleri açık fikirlilik, meraklılık,

olgunluk boyutlarında ve toplam puan da kadın öğretmenlerin puan ortalamalarından anlamlı bir şekilde yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca Türkçe öğretmenlerinin eleştirel düşünme düzeyleri analitik, sistematik, kendine güven ve toplam puan da matematik ve sınıf öğretmenlerinin puan ortalamalarından anlamlı bir şekilde yüksektir. Kıdem değişkenine göre öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim düzeyleri arasında istatistiksel olarak bir fark bulunamamıştır. Derse hazırlık olarak öğretmenlerin güncel konulardan, interaktif materyallerden, görsel materyallerden, kılavuz kitaplardan, 2.kaynaklardan yararlanmayı ve kazanımları inceledikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin derslerinde eleştirel düşünme becerileri öğretimi ile ilgili çalışma yaptıkları bununla beraber öğretim programlarında ve öğretmen kılavuz kitaplarında eleştirel düşünme becerisine yönelik etkinliklere yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Bayrak (2014) "Cort1 Düşünme Programının "Yaşamımızdaki Elektrik" Ünitesinde Kullanılmasının Öğrencilerin Akademik Başarılarına, Bilimsel Yaratıcılıklarına ve Eleştirel Düşünme Eğilimlerine Etkisi" adlı çalışmasında Cort 1 düşünme programının Yaşamımızdaki Elektrik ünitesinde kullanılmasının öğrencilerin akademik başarılarına, bilimsel yaratıcılıklarına ve eleştirel düşünme eğilimlerine etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Yarı deneysel desenlerden ön test son test kontrol gruplu desen kullanılan araştırmanın sonucunda, Cort 1 düşünme programı uygulanan deney grubunun akademik başarısının, bilimsel yaratıcılığının ve eleştirel düşünme becerilerinin kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Şenol (2015)"Gazi Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Bölümündeki Öğretmen Adaylarının Okuduğunu Anlama Becerilerinin Edebiyat Temelli Eleştirel Düşünme Etkinlikleri İle Geliştirilmesi Üzerine Deneysel Bir Çalışma" adlı araştırması öğretmen adaylarının okuduğunu anlama becerilerinin edebiyat temelli eleştirel düşünme etkinlikleri ile geliştirilmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede edebiyat temelli düşünme becerilerinin kullanılmasının yararlı olduğu belirlenmiştir.

Gültekin (2016)"Eleştirel Düşünmeye Dayalı Öğretim İlke Ve Yöntemleri Dersi Program Tasarısının Öğrenme Ürünlerine Etkisi" adlı araştırmasında eleştirel düşünmeyi temel alan öğretim ilke ve yöntemleri dersinin, öğrencilerin öğrenme düzeylerine, üst biliş farkındalık düzeylerinin epistemolojik inançlarına ve eleştirel düşünme eğilimlerine etkisini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Çalışma bir karma yöntem araştırmasıdır. Araştırmanın sonucunda, eleştirel düşünmeye dayalı öğretimin öğrencilerin öğrenme

düzeyine, üst biliş farkındalık düzeylerine, eleştirel düşünme eğilimlerine olumlu etkileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Göçmez (2016)"İlkokul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Münazara Tekniğinin Ders Başarısı Ve Eleştirel Düşünmeye Etkisi" adlı çalışmada ilkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde münazara tekniğinin ders başarısı ve eleştirel düşünmeye etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma deneysel bir araştırma olup ön test son test kontrol gruplu desen olarak tasarlanmıştır. Araştırma sonucunda münazara tekniği uygulanan deney grubu öğrencilerinin, geleneksel yöntemlerle ders işleyen kontrol grubuna göre ders başarısında ve eleştirel düşünme becerilerinde deney grubu öğrencileri lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur.

Gündüz (2017) "Eleştirel Düşünme Temelli Eğitimin İngilizce Dil Eğitimi Alan Türk Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilimleri, Eleştirel Okuma Öz Yeterlilik Düzeyi, İngilizce Anlama Performansları ve Eleştirel Düşünme Fikirleri Üzerine Etkileri" adlı bir çalışma yapmıştır. Eleştirel düşünme temelli öğretimin İngilizce dil eğitimi alan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim seviyeleri, eleştirel okuma öz yeterlilik düzeyi, eleştirel yazma performansı üzerine etkilerini ve deney grubu öğrencilerinin görüşlerini araştırmayı amaçlamaktadır. Araştırmada nicel ve nitel verilerden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda, eleştirel düşünme becerilerine dayanan öğretim yönteminin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ve eleştirel okuma öz yeterlilik seviyeleri ile İngilizce yazma becerilerinde istatiksel açıdan anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ancak deney grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme hakkındaki tanımları arasında fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Adams (1974) tarafından ilköğretim öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin gelişimi ile öğretmenlerin derslerde üst düzey düşünme becerilerine yönelik sorular sormaları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla bir çalışma yapılmıştır. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişiminde öğretmenlerin derste üst düzey düşünme becerilerine yönelik sorular sormalarının etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Logan (1976) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesinde, ileri sosyoloji dersi alınmasının etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda öğretilen deney grubunun eleştirel düşünme puanlarının daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bu çalışmada eleştirel düşünme becerilerinin öğretilebilir olduğunu sonucuna ulaşılmıştır.(Akt: Akınoğlu, 2001).

McKee (1988) tarafından yapılan araştırmada Sosyal Bilgiler öğretim programında okuma, tartışma ve deneme yazılarıyla öğrencilerin eleştirel düşünce becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonunda, öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi ders içeriğinin dışında ve farklı bir beceri olarak gördükleri, bunun yanı sıra, öğrencilerin karşısındaki otoritelerini sürdürmek ve meslektaşlarına bağlılıklarını devam ettirebilmek için geliştirilen öğretim programını kullanmak istemedikleri tespit edilmiştir.

Isaac, Lydia De (1990) "Hemşirelik eğitiminde eleştirel düşünme becerileri öğretiminin etkisi" adlı araştırmasında Eleştirel Düşünme Becerilerini geliştirici hemşirelik öğretim programları uygulandığında etkinliklerin eleştirel düşünme başarısına etkisi araştırılmıştır. Sonuç olarak araştırmacı tarafından geliştirilmiş etkinliklerin geleneksel hemşirelik öğretimi etkinliklerine göre eleştirel düşünme becerilerini daha çok geliştirdiği tespit edilmiştir.

Schulhauser (1990) tarafından yapılan çalışmada edebiyat tartışma gruplarında yer almanın dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme, okuma anlama ve okumaya karşı tutumuna etkilerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda, tartışma gruplarına katılanların eleştirel düşünme performansı, okuma anlama ve okumaya karşı tutumda istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Lumpkin (1992) "Eleştirel Düşünme Becerileri Öğretiminin 5. ve 6. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Yeteneğini Erişilerine ve Sosyal Bilgiler Dersi İçeriğinin Kalıcılığına Etkileri" adlı çalışmasında ön test son test kontrol gruplu deneysel yöntemi kullanmıştır. Araştırma sonucunda deney grubu öğrencileri ile ve kontrol grubundaki öğrenciler arasında eleştirel düşünme becerileri bakımından anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Ancak 6. sınıf öğrencilerinin erişi ve kalıcılık düzeylerinin 5. sınıf öğrencilerinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Patterson (1993) tarafından yapılan çalışmada az kitap okuyan dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesini amaçlamıştır. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin çocuk kitapları okuyarak gelişip gelişmediğinin araştırıldığı çalışmanın sonucunda, öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin geliştiği görülmüştür. Bununla beraber öğrencilerin okula karşı tutumlarında ve sosyal

becerilerinde olumlu yönde gelişme gözlemlenmiştir. Bununla birlikte bütün öğrencilerde okula karşı olumlu tutum ve sosyal beceriler de gelişme gözlemlenmiştir.

Duchense (1997) tarafından eleştirel düşünme becerileri yönünden bireyler karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda öğretimin tek önemli değişkeninin eleştirel düşünme becerisi olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra öğretim süresinin eleştirel düşünme becerisini değerlendirmede önemli bir unsur olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

McBride (1999)"Beden Eğitimi Sınıflarında Eleştirel Düşünme" adlı çalışmasında öğrencinin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için beden eğitimi sınıflarında öğrenme çevresinin nasıl yapılandırması gerektiğini ve psikomotor alan da eleştirel düşünme için ön hazırlıklarının önemini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonunda öğrencilerin bu derste sergiledikleri açık görüşlülük, beden eğitimi dersinin eleştirel düşünmeyi geliştirdiğini, risk alabilme, diğer insanların görüşlerine saygı duyma ve grup çalışması yapabilme davranışlarının önemini belirterek özellikle eleştirel düşünme becerisi kazandırılmak isteniyorsa bunun öğrenci merkezli etkinlikler yoluyla yapılmasının gerektiğini belirtmiştir.

Walker ve Finney (1999) "Yükseköğretimde Beceri Gelişimi ve Eleştirel Düşünme" adlı çalışmasında eleştirel düşünmenin yükseköğretimde beceri geliştirme konusunda nasıl bir etkisinin olduğunu incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerde görülen en büyük değişimin yansıtıcı düşünme aracılığıyla eleştirel düşünme farkındalıklarının gelişmesi olduğu görülmüştür.

Adrew (2000)"Öğretmenlerin Davranışlarının ve Tutumlarının Güney Dakota'daki Devlet Okullarının 3. , 4. Ve 5. Sınıflarında Okuyan Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Üzerindeki Etkileri" adlı araştırmasında öğretmenlerin eleştirel düşünme konusundaki görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenler eleştirel düşünme becerilerinin önemli olduğunu bildiklerini, eleştirel düşünme becerilerini öğretme konusunda yeterli olduklarını düşündüklerini fakat eleştirel düşünme becerilerini kazandırmak için yeterli zamanlarının olmadığını söyledikleri görülmüştür.

Onwuegbuzie (2001) tarafından yapılan çalışmada yüksek lisans ve doktora düzeyindeki öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri arasındaki fark öğrenilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın sonuncunda, doktora düzeyindeki öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin yüksek lisans düzeyindeki öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinden yüksek olduğu ortaya konmuştur.

Borg and Borg (2001) tarafından yapılan çalışmada "Disiplinlerarası Ekonomi Dersinde Eleştirel Düşünmeyi Öğretme" adlı çalışmasında öğrencilere eleştirel düşünme becerileri kazandırabilmek amaçlanmıştır. Araştırmada öğrencilerin önermelerle birlikte ekonomistin düşüncelerinin arka planındaki değerlerin açığa çıkarılmasının önemini ve bu değerlerin başka bilimsel değerleri göz önüne alarak kullanıldığında daha verimli olacağını öğrenebildikleri sonucuna ulaşmışlardır.

Annable (2006)" 6. Sınıf Öğrencilerinin Matematiksel Problem Çözme Ve Eleştirel Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesi" çalışmasında problem çözmeye dayalı öğretimin uygulandığı bir sınıfta öğrencilerin ve araştırmacının tecrübelerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmanın sonucunda öğrencilerin matematiğe ve problem çözmeye karşı negatif tutumları değişmemiş ancak öğrenci merkezli dersten zevk aldıkları ve matematiğin araştırma ve keşfetme dersi olduğunu düşünmeye başladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Yang (2012) tarafından yapılan " Eleştirel Düşünme Becerisi Öğretimine Yönelik Sınıf İçi Uygulamalar" adlı araştırmada eleştirel düşünme becerilerini temel alan etkinliklerin ilköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine etkisinin belirlenmesi amaçlamıştır. Araştırma bir karma desen çalışmasıdır. Araştırmanın sonucunda eleştirel düşünme becerisi öğretimine yönelik sınıf içi uygulamaların öğrencilerin eleştirel düşünebilme yeteneklerini ve eylemlerini geliştirdiği gözlemlenmiştir.

Fung ve Howe (2012) tarafından yapılan "Grup Çalışması Yoluyla Eleştirel Düşünme Üzerine Yeni Bir Perspektif" adlı araştırmada grup çalışmasının eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışma deneysel bir araştırma olarak planlanmıştır. Araştırma sonucunda deney grubu öğrencilerinin ve kontrol grubu öğrencilerinin son test puanları arasında deney grubu öğrencilerinin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Bunun yanı sıra deney grubundaki öğrencilerle yapılan görüşmelerde ki ifadeler son test bulguları ile paralellik göstermektedir.

Hohmann ve Grillo(2014)"Akademik Performansı Arttırmak İçin Eleştirel Düşünme Rubrikleri Kullanma" adlı bir çalışma yapmışlardır. Çalışma akademik destek oturumları süresince öğretilen kavramlarıyla ilgili öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini ve bazı eleştirel düşünme erdemlerini ölçmeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın sonucunda yüksek rubrik puanlarının yüksek ders notları ile ilişkili olduğu belirtilmektedir.

Brown (2016)“ Matematik Derslerinde Bir Cevabı Açıklamak İçin Eleştirel Düşünmeyi Kullanmak” adlı çalışmasında 5. ve 8. sınıf öğrencilerine matematik sorularına cevap yazarken cevaplarını haklı göstermek için ihtiyaç duydukları eleştirel düşünme becerilerini öğretmeyi amaçlamıştır. Bunun için GoMath programını öğretmenlere uygulamıştır. Araştırma nitel durum çalışmasıdır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin öğrencilere eleştirel düşünme becerilerini öğretecek stratejiler geliştirmesi konusunda yardımcı olacağına ulaşılmıştır.

2.2.3. Araştırmaların Değerlendirilmesi

Düşüncelerin kontrolünü ele alabilmek için düşünce süreçlerini bilmek ve bu süreçleri yönetiyor olabilmek gerekir. Bunu sağlayabilmek de ancak zihinsel alıştırmalarla mümkündür. Düşünmenin 3 geniş kategorisi bulunmaktadır. Yansıtıcı, yaratıcı ve eleştirel düşünmedir. Hayatımızdaki amaçları belirlerken, sonuçlara göre çıkarımlarda bulunurken, kararlar alırken ve tüm kriterleri değerlendirirken, ihtiyacımız olan şey eleştirel düşünme becerisidir. Eleştirel düşünme becerisi çok boyutlu düşünebilmek, sorgulayabilmek, bir şeyin gerçek değerini belirleyebilmek amacıyla sağlıklı değerlendirme becerilerini kullanabilmektir. Eleştirel düşünme becerisine sahip bireylere bakıldığında kendilerine karşı dürüst oldukları, sorunları ve çelişkili durumları heyecanlı birer zorluk olarak gördükleri, hep bir merak içerisinde oldukları, yargılarını kanıtlara dayandırdıklarını, diğer insanların fikirlerine karşı duyarlı olduklarını, tarafsız bir tutum sergilediklerini ve duyguları tarafından kontrol edilmeyip, duygularını kontrol edebilen kişiler olduklarını söyleyebiliriz. Bilgi çağında olduğumuz şu günlerde bireylerin çevrelerindeki kontrolsüz bilgilere maruz kalmaması için eleştirel düşünme becerilerine sahip olması bir zorunluluk haline gelmiştir. Bugün tüm dünyada bireylerin sahip olması gereken en önemli özelliklerden biri haline gelen eleştirel düşünme becerisinin kazandırılmasına yönelik birçok çalışma sürdürülmektedir. Yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalara bakıldığında eleştirel düşünme becerisine yönelik yapılan çalışmaların ortaokul ve üzeri çalışma gruplarında yoğunlaştığı ayrıca çalışmaların konu temelli olarak diğer derslerle birlikte eleştirel düşünme becerilerini kazandırmaya yönelik uygulamalar yapıldığı görülmektedir. Eleştirel düşünme eğitim programımız içerisinde var olan ve küçük yaşlardan itibaren kazandırılarak alışkanlık haline getirilmesi gereken bir beceridir. Bu nedenle küçük yaşlarda öğrencilerin farklı konularla birlikte bu beceriyi ayırt edebilmesi güçtür. Bu çalışma ilkokul öğrencilerinin

beceri temelli eleştirel düşünme öğretimi ile eleştirel düşünme becerisi kazanmasına yönelik olması açısından alanda yapılacak olan diğer araştırmalara örnek teşkil edeceği düşünülmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, çalışma grubu, Edward de bono nun Cort 1 düşünme programı, araştırmanın pilot uygulaması, asıl uygulaması, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi ve son olarak da araştırmacının rolü ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma ilkokul 4. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilen beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin, öğrencilerin eleştirel düşünme becerisine etkisini belirlemek ve öğrencilerin eleştirel düşünme ile ilgili görüşlerini öğrenebilmek amacıyla nicel ve nitel yöntemin birlikte kullanıldığı karma bir çalışmadır. Karma yöntemler olayları anlama, geniş bir açıdan derinlemesine inceleyebilme amacıyla nitel ve nicel yöntemlerin birleştirildiği bir araştırma yöntemidir (Johnson, Onwuegbuzie & Turner, 2007). Çalışmada nicel ve nitel veriler eş zamanlı olarak toplandığından karma yöntemlerden yakınsayan paralel desen kullanılmıştır. Bu desen sürekli destekleme ve doğrulama için araştırmacının nicel istatistik sonuçlarını önemli bulgular ile doğrudan karşılaştırmak istediği zaman kullanılır (Creswell ve Clark, 2015).

Araştırmanın bağımsız değişkeni işe koşulan Edward De BONO' nun Cort 1 düşünme programı ve geleneksel yöntem, bağımlı değişkeni ise eleştirel düşünme puanlarıdır. Çalışmanın nicel boyutunda deneysel araştırma modellerinden biri olan öntest sontest kontrol gruplu deneme modeli kullanılmıştır. Araştırmanın deneysel deseni Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1.

Deneysel Desen

Gruplar	**Deney Öncesi Ön Ölçümler**	**Deneysel İşlem**	**Deney Sonrası Son Ölçümler**
Deney Grubu	Eleştirel Düşünme Ölçeği Kişisel Bilgiler Formu	Edward De Bono'nun Cort 1 Düşünme Programı	Eleştirel Düşünme Ölçeği Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu
Kontrol Grubu	Eleştirel Düşünme Ölçeği Kişisel Bilgiler Formu	Mevcut Program	Eleştirel Düşünme Ölçeği

Tablo 1' de görüldüğü üzere deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerine uygulama öncesinde Kişisel Bilgiler Formu ve Eleştirel Düşünme Ölçeği uygulanmıştır. Deneysel işlem sırasında ise deney grubu öğrencilerine Cort 1 Düşünme Programı uygulanmıştır. Kontrol grubu öğrencileri ise deney grubu öğrencilerine program uygulandığı sırada mevcut programa devam etmişlerdir.

Araştırmanın nitel kısmını oluşturan öğrencilerin eleştirel düşünme becerisinin öğretimine ilişkin görüşleri deney grubu öğrencilerine deney sonrası uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile alınmıştır. Ayrıca çalışma sırasında 10 hafta boyunca her etkinlik sonrası öğrenci günlükleri toplanmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırma Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Kahramanmaraş İli, Pazarcık İlçesinde bir devlet okulunda 2017-2018 eğitim-öğretim döneminin II. Döneminde dördüncü sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Gerekli izinler alındıktan sonra bir deney ve bir kontrol grubu belirlenmiştir. Öğrenci grupları belirlenirken Eleştirel Düşünme Ölçeği ön test puanları ve sosyo-demografik özelliklerden cinsiyet, anne-baba eğitim durumları ve anne-baba meslek durumları açısından benzerlikleri göz önüne alınmıştır. Deney grubunda 26 öğrenci, kontrol grubunda 25 öğrenci olmak üzere araştırmanın örneklemi toplam 51 öğrenciden oluşmaktadır. Etkinlik zamanlarının benzerliği açısından, deney

grubu öğrencilerine etkinlikler serbest etkinlikler dersinde uygulanırken, kontrol grubu öğrencileri de serbest etkinlikler dersinde mevcut program uygulanmıştır.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Ölçeği öntest puanları ile Kişisel Bilgi Formu'na vermiş oldukları yanıtlara ilişkin betimsel tablolar aşağıda verilmiştir.

3.3. Deney ve Kontrol Gruplarının Başlangıç Koşulları

Yarı deneysel çalışmanın başında deney ve kontrol grubu öğrencilerine uygulanan Eleştirel Düşünme Ölçeği puanlarına ilişkin ilişkisiz t- testi sonuçları Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2.

Deney ve Kontrol Gruplarının Eleştirel Düşünme Ölçeği Öntest Puanlarına İlişkin Bulgular

Alt Boyut	**Grup**	**N**	$\bar{X}$	**S**	**sd**	**t**	**P**
Analiz	Deney	26	6.15	.73	49	1.72	.09
	Kontrol	25	6.96	.63			
Değerlendirme	Deney	26	6.73	1.19	49	-.75	.46
	Kontrol	25	6.48	1.21			
Çıkarım	Deney	26	6.19	1.03	49	.53	.60
	Kontrol	25	6.36	1.23			
Yorumlama	Deney	26	6.38	1.14	49	1.16	.25
	Kontrol	25	6.84	1.60			
Açıklama	Deney	26	5.96	1.02	49	.75	.46
	Kontrol	25	6.16	.87			
Öz düzenleme	Deney	26	19.80	2.08	49	.46	.64
	Kontrol	25	20.16	2.65			

Tablo 2'de görüldüğü üzere deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisi alt boyutlarından analiz alt boyutunda deney grubu öntest puan ortalaması ($\bar{x}_D = 6.15$) ile kontrol grubu öntest puan ortalaması ($\bar{x}_K = 6.96$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur ($t_{(49)} = 1.72, p > 0.05$). Deney grubu ve

kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisi alt boyutlarından değerlendirme alt boyutunda deney grubu öntest puan ortalaması ($\bar{x}_D = 6.73$) ile kontrol grubu öntest puan ortalaması ($\bar{x}_K = 6.48$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur ($t_{(49)} = -.742,\ p > 0.05$). Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisi alt boyutlarından çıkarım alt boyutunda deney grubu öntest puan ortalaması ($\bar{x}_D = 6.19$) ile kontrol grubu öntest puan ortalaması ($\bar{x}_K = 6.36$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur($t_{(49)} = .525,\ p > 0.05$). Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisi alt boyutlarından yorumlama alt boyutunda deney grubu öntest puan ortalaması ($\bar{x}_D = 6.38$) ile kontrol grubu öntest puan ortalaması ($\bar{x}_K = 6.84$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur ($t_{(49)} = 1.164,\ p > 0.05$). Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisi alt boyutlarından açıklama alt boyutunda deney grubu öntest puan ortalaması ($\bar{x}_D = 5.96$) ile kontrol grubu öntest puan ortalaması ($\bar{x}_K = 6.16$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur ($t_{(49)} = .745, p > 0.05$). Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisi alt boyutlarından öz düzenleme alt boyutunda deney grubu öntest puan ortalaması ($\bar{x}_D = 19.80$) ile kontrol grubu öntest puan ortalaması ($\bar{x}_K = 20.16$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur ($t_{(49)} = .461,\ p > 0.05$). Bu verilere göre deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisi öntest puanları açısından benzer oldukları ve bu nedenle öntest puanlarının göz ardı edilebileceği söylenebilir.

3.4. Kişisel Bilgiler

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin eleştirel düşünme becerisine etki edebileceği düşünülen cinsiyet, anne-baba eğitim durumu, anne-baba mesleği gibi sosyo-demografik özellikler açısından incelenmiştir. Bu değişkenler açısından benzer gruplar seçilmesinin Cort 1 düşünme programının etkilerini daha iyi görebilmemizi sağlayacağı düşünülmektedir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sosyo-demografik özelliklerine ait veriler alt başlıklar halinde verilmiştir.

3.4.1. Cinsiyet

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin cinsiyetlerine ilişkin frekans ve yüzde değerleri ile deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin, cinsiyet açısından aralarındaki ilişki betimsel olarak Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.

Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	**Deney Grubu**		**Kontrol Grubu**	
	F	%	F	%
Kız	11	42.3	17	68
Erkek	15	57.7	8	32

Tablo 3 incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin 11'inin kız öğrenci, 15'inin erkek öğrenci olduğu, kontrol grubunda ise 17'sinin kız öğrenci, 8'inin erkek öğrenci olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubuna ait yüzde ve frekans değerlerine bakıldığında grupların cinsiyet değerleri arasında çok büyük farklılıkların olmadığı, deney ve kontrol grubunun cinsiyet açısından değerlerinin benzediği söylenebilir.

3.4.2. Anne Eğitim Durumu

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin anne eğitim durumuna ilişkin frekans ve yüzde değerleri ile deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin, anne eğitim durumu açısından aralarındaki ilişki betimsel olarak Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.

Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Anne Eğitim Göre Dağılımı

Eğitim	**Deney Grubu**		**Kontrol Grubu**	
Durumu	F	%	F	%
Okur-yazar	-	-	4	16.0
İlkokul	5	19.2	8	32.0
Ortaokul	3	11.5	5	20.0
Lise	8	30.8	2	8.0
Üniversite	10	38.5	6	7.8

Tablo 4 incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin annelerinin 5'i ilkokul mezunu, 3 tanesi ortaokul mezunu, 8 tanesi lise mezunu ve 10 tanesi üniversite mezunudur. Kontrol grubu öğrencilerinin annelerinin 4'ü okur-yazar, 8'i ilkokul mezunu, 5'i ortaokul mezunu, 2'si lise ve 6 tanesi üniversite mezunudur. Deney ve kontrol gruplarına ait yüzde ve frekans değerlerine bakıldığında grupların anne eğitim durumlarının benzediği söylenebilir.

3.4.3. Baba Eğitim Durumu

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin baba eğitim durumuna ilişkin frekans ve yüzde değerleri ile deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin, baba eğitim durumu açısından aralarındaki ilişki betimsel olarak Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.

Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Baba Eğitim Göre Dağılımı

Eğitim	**Deney Grubu**		**Kontrol Grubu**	
Durumu	F	%	F	%
İlkokul	5	19.2	12	48.0
Ortaokul	3	11.5	3	12.0
Lise	5	19.2	3	12.0
Üniversite	13	50.0	7	28.0

Tablo 6 incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin babalarının 5'i ilkokul mezunu, 3 tanesi ortaokul mezunu, 5 tanesi lise mezunu ve 13 tanesi üniversite mezunudur. Kontrol grubu öğrencilerinin babalarının, 12'si ilkokul mezunu, 3'ü ortaokul mezunu, 3'ü lise ve 7 tanesi üniversite mezunudur. Deney ve kontrol gruplarına ait yüzde ve frekans değerlerine bakıldığında grupların baba eğitim durumlarının benzediği söylenebilir.

3.4.4. Anne Meslek Durumu

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin anne meslek durumuna ilişkin frekans ve yüzde değerleri ile deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin, anne meslek durumu açısından aralarındaki ilişki betimsel olarak Tablo 6'te verilmiştir.

Tablo 6.

Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Anne Mesleğine Göre Dağılımı

Eğitim	**Deney Grubu**		**Kontrol Grubu**	
Durumu	F	%	F	%
İşçi	5	19.2	3	12.0
Memur	6	23.1	7	28.0
Esnaf	3	11.5	7	28.0
Serbest Meslek	4	15.4	3	12.0
Çalışmıyor	8	30.8	5	20.0

Tablo 7'de görüldüğü gibi deney grubu öğrencilerinin annelerinin 5'i işçi olarak, 6'sı memur olarak, 3'ü esnaf olarak, 4'ü serbest meslekte çalışmaktadır. Deney grubundaki öğrencilerden 8 tanesinin annesi ise herhangi bir meslek dalında çalışmamaktadır. Kontrol grubu öğrencilerinin annelerinin 3'ü işçi olarak, 7'si memur olarak, 7'si esnaf olarak, 3' ü serbest meslekte çalışıyor. Kontrol grubu öğrencilerinin annelerinin 5'i ise herhangi bir meslek dalında çalışmamaktadır. Deney ve kontrol gruplarına ait yüzde ve frekans değerlerine bakıldığında grupların anne meslek durumuna göre benzediği söylenebilir.

3.4.5. Baba Meslek Durumu

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin baba meslek durumuna ilişkin frekans ve yüzde değerleri ile deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin, baba meslek durumu açısından aralarındaki ilişki betimsel olarak Tablo 7'te verilmiştir.

Tablo 7.

Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Baba Mesleğine Göre Dağılımı

Eğitim	**Deney Grubu**		**Kontrol Grubu**	
Durumu	F	%	F	%
İşçi	7	26.9	13	52.0
Memur	7	26.9	7	28.0
Esnaf	11	42.3	2	8.0
Serbest Meslek	1	3.8	3	12.0

Tablo 8'de görüldüğü gibi deney grubu öğrencilerinin babalarının 7'i işçi olarak, 7'sı memur olarak, 11'i esnaf olarak, 1'i serbest meslekte çalışmaktadır. Kontrol grubu öğrencilerinin babalarının 13'ü işçi olarak, 7'si memur olarak, 2'si esnaf olarak, 3' ü serbest meslekte çalışıyor. Deney ve kontrol gruplarına ait yüzde ve frekans değerlerine bakıldığında grupların baba meslek durumuna göre benzediği söylenebilir.

Sonuç olarak, deney ve kontrol grubu öğrencilerine uygulanan Kişisel Bilgi Formu'ndan elde edilen bulgulara göre, deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin sosyo-demografik özellikler açısından birbirine benzer oldukları söylenebilir.

3.5. Deney Grubuna Beceri Temelli Programın Uygulanması

Edward De Bono tarafından hazırlanan Cort programı altı bölümden oluşmaktadır. Araştırmada programın birinci bölümü olan Cort 1 (Genişletme) kullanılmıştır. Bunun sebebi Cort 1 bölümünün eleştirel düşünme becerilerini kazandırmaya yönelik olmasıdır. Program deney grubunu oluşturan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerine 10 hafta boyunca haftada 2 ders saati (40'+ 40') olarak uygulanmıştır. Cort 1 düşünme programı Tablo 8' de gösterilmiştir.

Tablo 8.

Cort 1 Düşünme Programı

Ders Süreleri	**Dersler**
1. Ders (40'+ 40')	Fikirlerin Ele Alınış Yöntemi
2. Ders (40'+ 40')	Kolayca Anlaşılamayan Faktörler
3. Ders (40'+ 40')	Kurallar
4. Ders (40'+ 40')	Sonuçlar
5. Ders (40'+ 40')	Amaçlar
6. Ders (40'+ 40')	Planlama
7. Ders (40'+ 40')	Öncelikler
8. Ders (40'+ 40')	Alternatifler
9. Ders (40'+ 40')	Kararlar
10. Ders (40'+ 40')	Başka İnsanların Görüşleri

Yukarıdaki tabloda yer alan Cort 1 düşünme programı derslerinin içerikleri aşağıda yer verilmiştir.

Ders 1: Fikirlerin Ele Alınış Yöntemi

Fikirlerin ele alınış yöntemi fikirlere karşı ilk anda gösterilen tepkilerden düşünerek fikirlerin iyi, kötü ve ilginç yönlerini görebilmeyi sağlamaktadır. Bu şekilde gerçekten önemli bir konuda hemen olumsuz düşüncelere kapılmadan ya da iyi diye düşünülen bir olayı sakin bir şekilde düşünüp kötü yönleri olup olmadığını bununla beraber bir fikrin sadece kötü veya iyi olarak değil aynı zamanda ilginç yönlerinin olabileceğini görebilmesini sağlamaktır.

Ders 2: Kolayca Anlaşılamayan Faktörler

Kolayca anlaşılamayan faktörler sayesinde olaylar hakkında çabuk ve kısıtlı bir bakış açısıyla düşünmek yerine geniş bir yelpazede değerlendirip, fikirleri tüm yönüyle ele alması söz konusudur. Karar verirken planlama yaparken ya da bir olayın sonuçlarını düşünürken birçok yönüyle ele aldığımızı düşünürüz ancak başka insanların fikirlerini duyduğumuzda bakış açımızı değiştirebiliriz. Bu sebeple eleştirel düşünme becerisinin gelişmesine katkı sağlayacak bir diğer konu başka insanların görüşleridir. Ayrı bir ders olarak Cort 1 programı içerisinde işleneceği gibi tüm etkinliklerin grup çalışması şeklinde

yapılması öğrencilerin arkadaşlarının görüşlerinden faydalanmalarını sağlaması açısından önemlidir.

Ders 3:Kurallar

Kurallar, hayatın her alanında yer alan toplumun düzenini sağlamak etkinlikleri eğlenceli hale getirmek, yapabileceklerimizin ve yapamayacaklarımızın sınırlarını belirlemek amacıyla oluşturulmuştur. Kurallar bazen toplumun tamamını kapsarken, bazen belli bir kesime yönelik olabilir. Ancak ister toplumun tamamına ister belli bir kesimine olsun kurallar oluşturulurken kural koyucuların, kurala uyacak kişilerin istekleri, bu kuralların sonuçları üzerine düşünmeleri gerekmektedir. Aynı zamanda var olan kurallarında insanlar tarafından oluşturulduğu ancak bazen yetersiz kaldığı, bazen ilgisiz olduğu durumlar ele alınmalı ve var olan kurallarda zaman zaman sorgulanabilmelidir.

Ders 4: Sonuçlar

Sonuçlara odaklanma becerisi ile sürecin değerlendirilmesi ve ileriye dönük oluşabilecek durumlar üzerine düşünme söz konusudur. Karar alırken, plan yaparken sadece o ana odaklanmayıp, alınan kararların ya da yapılan planların ilerideki etkilerini tahmin edebilme becerisi söz konusudur. Bununla birlikte olayların sonuçları üzerine odaklanırken kısa, orta ve uzun dönemde bu sonuçların farklı olabileceğini de göz önüne almak önemlidir. Kısa dönemde iyi sonuçlar getireceği düşünülen bir fikrin uzun dönemde olumsuz sonuçları olabileceğini de düşünebilmek gerekir. Tüm bunların yanı sıra sonuçlar üzerine düşünmenin getirdiği faydalarla birlikte bunların birer tahmin olduğu ve süreç içerisinde farklı etkenler sebebiyle sonuçların değişebileceği unutulmamalıdır.

Ders 5: Amaçlar

Bu beceri bizim neyi istediğimizi görmemizi sağlayarak, yapmamız gerekenlerin net bir şekilde ortaya konulmasını bu şekilde hedeflerimize yönelik faaliyetler içinde olmamızı sağlar. Aksi halde bir eylem yapılıp sonuç alınabilir ancak boşa emek ve zaman harcanmasına sebep olabilir. Amacımızı belirlediğimizde bu doğrultuda planlar yapıp sonuca ulaşmamız daha kolay olacaktır.

Ders 6: Planlama

Ders çalışırken, tatile çıkarken, iş kurarken vb. sürekli planlar yaparız. Planlama yapmak sürecin düzenli ve verimli bir şekilde işlemesini sağlar. Planlama yapabilmek için önceki derslerde öğrenilen fikirlerin ele alınışını, içerdiği faktörleri, amaçları ve sonuçları işin içine katmak gerekir. Ancak bu şekilde etkili bir plan yapmak mümkün olabilir.

Ders 7: Öncelikler

Bir durum hakkında düşünürken ilk önce geniş bir yelpazeden bakmalıyız. Sonrasında elde edilen tüm fikirler üzerinde karar veremeyeceğimiz ya da bir sonuca ulaşamayacağımız için bu fikirler içerisinde önemli olanları seçerek planlama yapılabilir ya da sonuçlar üzerine düşünülebilir. Ancak önemli fikirler belirlenirken önem sırasının kişiden kişiye değişebileceği unutulmamalıdır.

Ders 8: Alternatifler

Alternatifler becerisi bize farklı bakış açıları kazandırır. Bir durumun farklı alternatiflerini ilk bakışta göremeyebiliriz. Bu da bizim kısıtlı bir alanda plan yapmamıza, karar almamıza neden olabilir. İlk aşamada durumlar karşısında çeşitli alternatifleri düşünmeyebiliriz ancak bu etkinlik üzerine odaklandıkça daha fazla alternatif üretebildiğimizi görürüz. Bu şekilde ilk aklımıza gelen fikirlerin her zaman en doğru fikir olmadığını farklı alternatiflerle amaca yönelik kararlar alabilir bu şekilde istendik sonuçlara ulaşılabilir.

Ders 9: Kararlar

Hayatımız boyunca karşımıza karar vermemiz gereken pek çok durum çıkmaktadır. Bu beceriyi düşünme sürecine dâhil ederek daha etkili kararlar vermeyi öğrenebiliriz. Durumları farklı yönleriyle değerlendirirken çok yönlü bakış açısıyla bakarak, sonuçlarını düşünerek, amaca yönelik kararlar alabiliriz. Aynı zamanda aldığımız kararları da geniş bir bakış açısıyla ele alıp yeniden değerlendirebiliriz.

Ders 10: Başka İnsanların Görüşleri

Düşünme sürecinin önemli bir parçasını diğer insanların görüşleri oluşturmaktadır. Başka insanların amaçlarını, önceliklerini, kararlarını, alternatiflerini, sonuçlarını bilmek kendi bakış açımızı aşmamıza, düşünmede bireyselliği ortadan

kaldırmamıza yarar sağlar. Başka insanların düşüncelerinin farkında olmak aynı zamanda fikirlerimizin genişlemesine de katkı sağlayacağı gibi bizi şüpheli düşüncelerden uzaklaştırarak düşüncelerin gerçek sebeplerini öğrenmemizi sağlar.

3.6. Kontrol Grubu

Araştırmanın kontrol grubunu 2017-2018 eğitim-öğretim yılının II. Döneminde Kahramanmaraş İli, Pazarcık İlçesinde bir devlet okulundaki dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Kontrol grubu öğrencilerine çalışmanın başında kişisel bilgiler formu ve Eleştirel Düşünme Ölçeği araştırmanın sonunda ise yalnızca Eleştirel Düşünme Ölçeği uygulanmıştır.

Kontrol grubuna araştırmacı tarafından herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Deney grubuna Cort 1 düşünme programı uygulandığı ders saatlerinde kontrol grubu öğrencileri Serbest etkinlik dersi yapmışlardır. Kontrol grubunun sınıf öğretmenlerinde serbest etkinlik dersinde hangi kazanımları gösterdikleri öğrenilmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin serbest etkinlik dersindeki haftalık olarak kazanımları aşağıdaki verilmiştir:

1. Ders: Trafik ve ilkyardım haftasının kutlanış amacını anlar.
2. Ders: Sosyal yaşamda kuralların olduğunu anlar.
3. Ders: Çalışmanın insanlar ve toplum için önemini kavrar.
4. Ders: Anneler günü ile ilgili duygu ve düşüncelerini yazı ve şiirle ifade eder.
5. Ders: Sınıf kitaplığından faydalanır.
6. Ders: Gelecekteki sosyal yaşamı hayal gücünü kullanarak ifade eder.
7. Ders: Şehrimizde bulunan müzeleri ve özelliklerini bilir.
8. Ders: Toplum için çalışmanın önemini ve gerekliliğini bilir.
9. Ders: Dilin etkili kullanımının farkında olur.
10. Ders: Birlikte şarkı söyleyebilme, şarkı söylemeye istekli olabilmedir.

3.7. Verilerin Toplanması

Araştırma sırasında deney grubu öğrencilerine ve kontrol grubu öğrencilerine uygulanan çalışmalar aşağıda belirtilmiştir.

Deney grubunda uygulama, 2017-2018 eğitim-öğretim yılının II. Döneminde yapılarak 1 hafta hazırlık çalışması ve 10 hafta uygulama olmak üzere toplam 11 hafta sürmüştür.

Uygulama araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiş kontrol grubunda ise herhangi bir uygulama yapılmamıştır.

Deney ve kontrol gruplarını belirleyebilmek amacıyla eleştirel düşünme ölçeğinin yanı sıra Kişisel Bilgiler Formu uygulanmıştır. Her iki formun uygulaması ortalama 50 dakika sürmüştür.

Eleştirel Düşünme Ölçeği etkinliklere başlamadan önce ve sonra, öğrencilere ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Ölçme aracı deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerine 2017-2018 eğitim- öğretim yılının II. Dönem başında öntest olarak 11 hafta sonra ise deney ve kontrol grubu öğrencilerine sontest olarak uygulanmıştır. Ayrıca Cort 1 programının kalıcılığını ölçmek amacıyla etkinlikler tamamlandıktan 3 hafta sonra Eleştirel Düşünme Ölçeği Deney grubu öğrencilerine tekrar uygulanmıştır. Ölçme aracı iki gruba da araştırmacı tarafından uygulanmış ve ölçeğe dair gerekli açıklamalar yapılmıştır.

İlk dersten önceki hafta deney grubu öğrencileriyle iki ders saati süresince tanışma etkinlikleri ve grup çalışması etkinlikleri yapılmıştır (Ek-1). Grupların her hafta değiştirilmesi planladığı için grupların belirlenmesinde renk kartları etkinliği kullanılmıştır. Her öğrenciye kart verilmiş aynı renk kart olan öğrencilerin aynı gruba gelmeleri istenmiş bu şekilde sınıfta 6 grup oluşturulmuştur.

Edward De Bono'nun Cort 1 düşünme programını oluşturan 10 oturum yer almaktadır. Bu 10 oturum haftada 2 ders saati (40'+40') olacak şekilde 10 hafta boyunca uygulanmıştır. Tanışma ve grup çalışmasına yönelik etkinlikler tamamlandıktan sonra her hafta ders öncesi öğrenciler için ders planları, ders sırasındaki etkinlikler ödevler ve günceler hazırlanıp, fotokopileri çekilip öğrencilere dersin başında dağıtılmıştır. Çalışma sırasında etkinlikler uygulanmadan önce öğrencilere o gün ki beceriye yönelik bilgi verilmiş ve örnekler sunulmuştur. Sonrasında etkinlik kâğıtları dağıtılarak öğrencilerin gruplar halinde etkinlik kâğıtlarını yapmaları istenmiştir. Öğrenciler grup olarak etkinliği tamamladığında kâğıtlar toplanmış ve fikirler üzerine konuşulmuştur. Tüm etkinlikler bittikten sonra öğrencilere soru cevap şeklinde o gün ki derse yönelik fikirleri sorulmuş ders özetlenerek sonlandırılmıştır.

Çalışma sonunda öğrencilere o gün ki çalışmaya yönelik pekiştirme ve değerlendirme amaçlı ödevler dağıtılmıştır. Ödevlerin bireysel olarak yapılması istenmiş ve bir sonraki çalışmaya ödevlerin toplanarak değerlendirilebileceği öğrencilere söylenmiştir. Öğrencilere evde yaptıkları çalışmalar ile ilgili bireysel olarak geri dönütler verilmiştir. Öğrenciler ödev yapmaya bu şekilde teşvik edilmiştir. Bunun yanı sıra her

öğrenciye dersle, etkinliklerle ilgili fikirlerini yazabileceği günceler dağıtılmıştır. Bu günceler hem araştırmanın nitel kısmı desteklemek hem de sürece yön verebilmek amacıyla toplanmıştır.

Uygulama bittikten sonra her öğrenciyle, öğrencinin eleştirel düşünme becerileri öğretimine ilişkin görüşlerini öğrenebilmek amacıyla birebir görüşme yapılmıştır. Bu görüşmeler boş bir sınıfta ortalama 20 dakika birebir olarak gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler sorulara sözel olarak cevap verirken araştırmacı tarafından notlar tutulmuş ve ses kaydı alınmıştır.

3.8. Kişisel Bilgiler Formu

Araştırmada deney ve kontrol grubu öğrencilerinin cinsiyet, anne-baba eğitim durumu, anne- baba mesleği gibi sosyo-demografik özelliklerini ortaya koyabilmek için araştırmacı tarafından Kişisel Bilgiler Formu hazırlanmıştır. Hazırlanan form için iki uzman görüşüne başvurulmuş ve gerekli düzenlemeler yapılarak pilot uygulamada kullanılmıştır. Pilot uygulama sırasında herhangi bir aksilikle karşılaşılmadığı için herhangi bir düzeltme yapılmadan asıl uygulamada kullanılmıştır. Kişisel bilgiler formuna Ek-2'de yer verilmiştir.

3.9. Eleştirel Düşünme Ölçeği

Eleştirel düşünme alt boyutları Amerikan Felsefe Birliğinin desteğiyle Facione başkanlığında 46 araştırmacının katılımıyla Delphi Projesi'nde belirlenmiştir. Eleştirel düşünmenin alt düşünme boyutlarını ölçmeyi amaçlayan ölçek, Delphi Projesi'nde uzmanların kararıyla belirlenen eleştirel düşünme beceri alanlarına (analiz, değerlendirme, çıkarım, yorumlama, açıklama ve öz düzenleme) göre geliştirilmiş, istatistiki olarak geçerlik ve güvenirlikleri sağlanmıştır. Demir (2006) tarafından hazırlanan ölçekte toplam 6 bölüm bulunmaktadır. Analiz (8 madde), değerlendirme (9 madde), çıkarım (8 madde), yorumlama (10 madde), açıklama (9 madde) ve öz düzenleme (12 madde) becerilerinden oluşan ölçekte toplam 56 madde bulunmaktadır. Ölçeğin geçerlik ve güvenirliliğinin sağlanmasında doğru-yanlış testleri için uzman kanısı, çift serili korelasyon ve pearson momentler çarpımı korelasyonu; çoktan seçmeli testler için madde güçlük değerleri, nokta çift serili korelasyon, Kuder-Richardson 20 (KR20) formülü; likert tipi ölçek için de faktör analizi, test–tekrar test yöntemi ve Cronbach Alfadan faydalanılmıştır. Bu işlemler sonucunda üç alt ölçeği doğru-yanlış

testi, iki alt ölçeği çoktan seçmeli test, bir alt ölçeği de likert tipi ölçeğin ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıflara uygulanabileceği belirlenmiştir.

Eleştirel düşünme ölçeğinin her bir alt ölçeğinin değerleri ayrı ayrı hesaplanmış olup ölçeğin alt boyutlarına ilişkin bilgiler şu şekildedir:

Analiz alt ölçeği, 201 öğrenciye yaklaşık 3 hafta arayla uygulanan taslak ölçekten elden edilen verilerin çift serili korelasyon katsayılarının "-0.036" ile "0.872" arasında değiştiği görülmektedir. Ölçeğin tamamı için Pearson Koralasyon katsayısı 0.708 olarak hesaplanmıştır. Eleştirel Düşünme-analiz ölçeğinde doğru cevaplar "1" puan, yanlış cevaplar "0" olarak kodlanmıştır. Bu ölçekte en düşük puan 0, en yüksek puan 8'dir. Öğrencilerin eleştirel düşünme-analiz becerileri 0 ile 8 puan aralığı 3'e bölünerek; "0.00–2.66" puan aralığı "düşük", "2.67–5.34" puan aralığı "orta" ve "5.35–8.00" puan aralığı da "yüksek" düzey olarak belirlenmiştir.

Eleştirel düşünme değerlendirme ölçeği taslağını oluşturan 10 sorunun çift serili korelasyon katsayılarının " 0.007 " ile " 0.870" arasında değiştiği görülmektedir. Bu ölçek için Pearson Koralasyon katsayısı 0.855 olarak bulunmuştur. Eleştirel Düşünme – değerlendirme ölçeğinde doğru cevaplar "1" puan, yanlış cevaplar "0" puan olarak kodlanmıştır. Bu ölçekte en düşük puan 0 en yüksek puan 9' dur. Öğrencilerin eleştirel düşünme-değerlendirme becerileri 0 ile 8 puan aralığı 3'e bölünerek; "0.00–3.00" puan aralığı "düşük", "3.01– 6.00" puan aralığı "orta" ve "6.01– 9.00" puan aralığı da "yüksek" düzey olarak belirlenmiştir. Eleştirel Düşünme – değerlendirme ölçeğinde doğru cevaplar "1" puan, yanlış cevaplar "0" puan olarak kodlanmıştır. Bu ölçekte en düşük 0 en yüksek 9 puan alınabilmektedir. Öğrencilerin eleştirel düşünme-değerlendirme becerileri 0 ile 8 puan aralığı 3 e bölünerek; "0.00–3.00" puan aralığı "düşük", "3.01– 6.00" puan aralığı "orta" ve "6.01– 9.00" puan aralığı da "yüksek" düzey olarak belirlenmiştir.

Eleştirel düşünme-çıkarım ölçeği taslağını oluşturan 10 sorunun çift serili korelasyon katsayısının " -0.102 " ile " 0.879 " arasında değiştiği görülmektedir. Ölçeğin Pearson Korelasyon katsayısı 0.696 olarak bulunmuştur. Eleştirel düşünme-çıkarım ölçeğinden öğrencinin alabileceği en düşük puan 0 en yüksek puan 8'dir. 0 ile 8 arası 3'e bölünmüştür. Buna göre; "0.00–2.66" puan aralığı "düşük", "2.67–5.34"puan aralığı "orta" ve "5.35–8.00" puan aralığı da "yüksek" düzey olarak belirlenmiştir. Eleştirel düşünme-çıkarım ölçeğinden öğrencinin alabileceği en düşük 0 en yüksek 8 puandır. 0 ile 8 arası 3' e bölünmüştür. Buna göre; "0.00–2.66" puan aralığı "düşük", "2.67–5.34"puan aralığı "orta" ve "5.35–8.00" puan aralığı da "yüksek" düzey olarak belirlenmiştir.

Eleştirel düşünme-yorumlama ölçeği taslağını oluşturan 10 sorunun güçlük indeksleri " 0.418- 0.592 " arasında değişmektedir. Ölçeğin ayırt edicilik gücü indeksleri ise " 0.532-0.943" arasında değişmektedir. Ölçeğin Kuder Richardson 20 değeri 0.759 olarak heseplanmıştır. Eleştirel düşünme-yorumlama ölçeğinden alacağı en düşük 0 puan en yüksek 10 puandır, 0 ile 10 arası 3'e bölünmüştür. Buna göre; "0.00 –3.33" puan aralığı "düşük", "3.34–6.67" puan aralığı "orta" ve "6.68–10.00" puan aralığı da "yüksek" düzeyi temsil etmektedir. Eleştirel düşünme-yorumlama ölçeğinden alacağı en düşük puan 0 en yüksek puan 10'dur. 0 ile 10 arası 3' e bölünmüştür. Buna göre; "0.00 –3.33" puan aralığı "düşük", "3.34–6.67" puan aralığı "orta" ve "6.68–10.00" puan aralığı da "yüksek" düzey olarak belirlenmiştir.

Eleştirel düşünme-açıklama ölçeği taslağını oluşturan 9 sorunun ortalama güçlüğü 0.499, Kuder Richardson 20 değeri 0.768, ortalama ayırt edicilik değeri ise 0.742 olarak hesaplanmıştır. Eleştirel düşünme-açıklama ölçeğinden en düşük 0 puan en yüksek 9 puan alınabilmektedir. 0 ile 9 arası üç eşit parçaya bölünmüştür. Buna göre; "0.00–3.00" puan aralığı "düşük", "3.01–6.00" puan aralığı "orta" ve "6.01–9.00" puan aralığı da "yüksek" düzey olarak belirlenmiştir. Eleştirel düşünme-açıklama ölçeğinden en düşük 0 puan en yüksek 9 puan alınabilmektedir. 0 ile 9 arası 3 eşit parçaya bölünmüştür. Buna göre; "0.00–3.00" puan aralığı "düşük", "3.01–6.00" puan aralığı "orta" ve "6.01–9.00" puan aralığı da "yüksek" düzey olarak belirlenmiştir.

12 sorudan oluşan eleştirel düşünme-öz düzenleme ölçeğinin tüm maddeler için Cronbach Alfa değeri yaklaşık olarak 0.91 olarak hesaplanmıştır. Faktör analizleri , " Principal Faktör Tekniği " ile " Varimax Rotasyonu " kullanılarak yapılmış ve varyansın %49.61'ini açıklayan bir faktörlü yapı ortaya çıkmıştır. Eleştirel düşünme-öz düzenleme ölçeğinden en düşük 0 puan en yüksek 24 puan alınabilmektedir. 0 ile 24 arası 3'e bölünmüştür. Buna göre; "0.00–8.00" puan aralığı "düşük", "8.01–16.00" puan aralığı "orta" ve "16.01–24.00" puan aralığı da 'yüksek' düzey olarak belirlenmiştir. Eleştirel düşünme-öz düzenleme ölçeğinden en düşük 0 puan en yüksek 24 puan alınabilmektedir. 0 ile 24 arası 3'e bölünmüştür. Buna göre; "0.00–8.00" puan aralığı "düşük", "8.01–16.00" puan aralığı "orta" ve "16.01–24.00" puan aralığı da 'yüksek' düzey olarak belirlenmiştir. (Ek-3) 'te Eleştirel Düşünme Ölçeği 'ne yer verilmiştir.

3.10. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Eleştirel düşünme becerisi öğretimine ilişkin öğrenci görüşlerinin alınması amacıyla Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu oluşturulmuştur. Form oluşturulduktan sonra iki uzmanın görüşü alınmıştır. Oluşturulan sorularda önerilen değişiklikler yapılmış ayrıca araştırmanın amacına uygun ek soru önerilerinde bulunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzeltme ve eklemeler yapıldıktan sonra pilot çalışma yapılan okulda öğrencilere uygulanmış, öğrenciler tarafından anlaşılır ve cevap verilebilir olduğuna kanaat getirilmiştir. Bu nedenle asıl uygulamada son haliyle kullanılmıştır. (Ek-4)'te yarı Yapılandırılmış Görüşme Formuna yer verilmiştir.

3.11. Öğrenci Günlüğü

Öğrenci günlükleri araştırmada, yarı yapılandırılmış görüşmeden elde edilen verilerin geçerliliğinin kontrolü, verilerin desteklenmesi ve sürece yön verebilmek amacıyla kullanılmıştır. Eleştirel düşünme becerileri öğretimi ile ilgili öğrencilerin her hafta düşüncelerini öğrenebilmek için öğrenci günlükleri oluşturulmuştur. Bu günlüklerin iç geçerliliğinin sağlanabilmesi için iki uzmanın görüşüne başvurulmuş, dördüncü sınıf öğrencilerinin seviyesi göz önüne alınarak uzmanlar tarafından hitap ve üslup şekli için öneriler verilmiştir. Bu öneriler doğrultusunda öğrenci günlükleri düzenlenmiş ve pilot uygulama yapılan okuldaki öğrencilere uygulanmıştır. Uygulamada bir sorunla karşılaşılmadığı için asıl uygulamada son haliyle kullanılmıştır. Ek-5'te öğrenci günlüklerine yer verilmiştir.

3.12. Verilerin Çözümlenmesi ve Yorumlanması

Bu kısımda nicel ve nitel verilerin çözümlenmesi ve yorumlanmasına yer verilmiştir. Araştırma sırasında deney ve kontrol grubu öğrencilerinden elde edilen verilerin analizi SPSS 24.0 paket programı ile yapılmıştır. Öncelikle kıyaslanacak olan grupların verilerinin dağılımının normalliği sınanmış ve varyans analizi yapılarak grupların varyansları arasında anlamlı farkın olmadığı tespit edilmiştir. Eleştirel Düşünme Ölçeği ön test- sontest verilerinin aritmetik ortalama, standart sapma ve ilişkisiz t testi değerleri hesaplanmıştır. Cort 1 düşünme programının deney grubu öğrencileri üzerindeki kalıcılığını ölçmek için uygulanan Eleştirel Düşünme Ölçeğinden elde edilen verilerin ise dağılımının normalliğine bakılmış bunun sonucunda aritmetik ortalama, standart sapma ve ilişkili t testi değerleri hesaplanmıştır. Sonuçların yorumlanmasında. 05 anlamlılık düzeyi olarak kabul edilmiştir.

Nitel verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Öğrencilerin uygulama sırasında her hafta tuttukları günceler ve uygulama sonrası öğrencilere birebir uygulanan Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu ile elde edilen veriler analiz edilerek oluşturulmuştur. Veriler analiz edilirken öncelikle dokümanlar düzenlenmiş, görüşme formundaki metinler transkript edilmiştir. Nitel kodlar oluşturabilmek için çizelge hazırlanmıştır. Kodlar temalar altında gruplandırılmıştır. Toplanan verileri açıklayabilecek kavram ve ilişkilere ulaşılarak elde edilen veriler tablo haline getirilmiştir. Öğrenci görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Öğrenci görüşlerine yer verilirken her öğrenciler verilen "Katılımcı 1 (K1)" adlar kullanılmıştır. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formundan elde edilen bulgular, öğrenci günceleri ile desteklenerek sunulmuştur.

3.13. Araştırmacının Rolü

Bu araştırmada araştırmacı, ortamda bulunan bireylerle etkinliklere dâhil olmuş, gerektiğinde fikirleriyle katkıda bulunmuş ve rehber öğretmen rolü üstlenmiştir. Verileri toplarken bireylere saygı göstermiş, etkinlik sırasında çıkan problemleri demokratik yollarla çözmeye çalışmıştır " Çalıştıkları grubu değiştirmek isteyen öğrencilere diğer öğrencilerin görüşleri de alınarak yardımcı olunmuştur." Araştırma sürecinde empati kurarak öğrencilerin düşüncelerini daha rahat ifade edebilecekleri bir atmosfer yaratmaya çalışmıştır. Aynı zamanda deney grubunda ders işleyen öğretmen olarak yer almıştır. Araştırmacı tarafından ölçekler uygulanmış, ders hazırlığı yapılmış ve Cort 1 düşünme programı öğrencilere uygulanmıştır. Görüşme sırasında ise öğrencilerin görüşlerini içten ve rahat bir şekilde anlatabilmeleri için araştırmacı tarafından teşvik edici ve samimi bir tutum sergilenmiştir.

3.14. Araştırmanın Pilot Uygulaması

Araştırmada kullanılacak olan Cort 1 düşünme programı uygulanması sırasında meydana gelebilecek eksiklerin önceden tespit edilip, gerekli çalışmaların yapılabilmesi için pilot çalışma yapılmasına karar verilmiştir.

Kahramanmaraş İli, Pazarcık İlçesinde asıl uygulamanın yapılacağı okulla benzer özellikte bir devlet okulunda 2017-2018 eğitim- öğretim yılının I. döneminde 25 öğrencinin bulunduğu bir dördüncü sınıfta 5 gün boyunca günde 2 ders saati olmak üzere toplam 10 ders saati süresinde pilot uygulama yapılmıştır.

Öncelikle öğrencilere eleştirel düşünme becerisi ile ilgili kısa bir bilgilendirme yapılmıştır. Uygulama dersleri öncesi her ders ile ilgili bilgi verilmiş sonrasında etkinlikler grup olarak yapılmaya çalışılmıştır. Öğrencilerden 5'er kişilik 5 grup oluşturmaları ve gruplarını kendilerinin belirlenmeleri istenmiştir. Öğrencilerin etkinliklerde zaman zaman zorlandıkları görülmüştür. Buna rağmen öğrenciler etkinlikleri eğlenceli bulmuş ve bu dersin sürekli bir ders olmasını istediklerini ifade etmişlerdir. Pilot uygulama sırasında asıl uygulama için araştırmacıya yol gösteren bir takım eksiklikler aşağıda belirtilmiştir.

- Cort 1 programı içerisindeki bazı kelimelerin (komite, bar, videokaset, Britanya) öğrencilerin yaşına uygun olmadığı, bazı kelimeleri ise anlamadıkları görülmüştür.
- Gruplar oluşturulurken aşırı zaman kaybı ve gürültü yaşanmıştır. Bununla beraber öğrenciler gruplarını kendileri seçtiği halde sıkça gruplarını beğenmediklerini dile getirmişlerdir.
- Etkinlikler için ortak fikirlerin yazılması gerektiğinde ise birbirlerinin fikirlerini dinlemedikleri, öğrencilerin sadece kendi fikirlerini yazma eğiliminde oldukları gözlemlenmiştir.
- Etkinlikler yaşanan aksaklıklarında etkisiyle planlanan süreden daha uzun sürmüştür.
- Öğrencilerle yapılan görüşmelerin öğretmenler odasında ve sınırlı bir zamanda yapılması öğrencilerin görüşlerini yeterince ifade edememelerine sebep olmuştur.

Pilot uygulama ile tespit edilen eksikliklerden yola çıkılarak anlaşılmayan kelimeler yerine daha uygun kelimeler kullanılmıştır. Tüm etkinlikler grup çalışmasına dayandığı için asıl uygulamada öğrencilere uygulamanın başında öğrencilere grup çalışmasına yönelik etkinlikler hazırlanmıştır. Grup oluştururken yaşanan zaman kaybı ve öğrencilerin memnuniyetsizliğini gidermek için renkli kartlarla gruplar oluşturulmuştur. 2 ders saati süresinde etkinliklerin tamamlanabilmesi için her ders için 3 etkinlik olan uygulama 2 etkinliğe düşürülüp öğrencilerin etkinliklerden daha fazla yararlanabilmesi planlanmıştır. Bu şekilde ders planları asıl uygulamaya uygun hale getirilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisine etkisinin ve öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi ile ilgili görüşlerinin incelendiği bu araştırmada bir deney grubu ve bir kontrol grubu bulunmaktadır. Deney grubu ve kontrol grubundaki öğrencilere Eleştirel Düşünme Ölçeği öntest ve sontest olarak uygulanmıştır. Eleştirel Düşünme Ölçeği deney grubu öğrencilerine kalıcılık ölçeği olarak da uygulanmıştır. Elde edilen bulgular eleştirel düşünme becerilerinin alt boyutlarının sırasına (analiz, değerlendirme, çıkarım, yorumlama, açıklama, öz değerlendirme) göre verilmiştir. Bunun yanı sıra deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerine kişisel bilgiler formu uygulanmıştır. Deney grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisi ile ilgili görüşlerinin öğrenilebilmesi için ise öğrenciler Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu'na tabi tutulmuşlardır.

Bu bölümde öntest, sontest ve kalıcılık testi sonucunda elde edilen bulgular, araştırmanın alt amaçları doğrultusunda sunulmuştur.

4.1. Analiz Alt Amacına İlişkin Bulgular

Araştırmanın yapıldığı deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Eleştirel Düşünme Ölçeği 'nin analiz alt boyutu son test puanlarının aritmetik ortalamaları, standart sapma değerleri ve ilişkisiz t testi değerleri Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9.

Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Ölçeği Analiz Alt Boyutuna İlişkin Son Test Bulguları

Gruplar	**N**	$\bar{X}$	**S**	**Düzeyi**	**sd**	**t**	**P**
Deney Grubu	26	7.50	.58	Yüksek	49	5.43	.000
Kontrol Grubu	25	6.56	.65	Yüksek			

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisinin analiz alt boyutu bakımından karşılaştırmak amacıyla yapılan ilişkisiz örneklem t testinde, beceri

temelli Cort 1 düşünme programı uygulanan deney grubu öğrencilerinin test puan ortalaması ile (X_D = 7.50), Cort 1 düşünme programı uygulanmayan kontrol grubu öğrencilerinin test puanları ortalaması (X_K = 6.56) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır [$t_{(49)}$ = 5.43, p < 0.05]. Bu fark deney grubu lehinedir. Deney grubunun ve kontrol grubunun aritmetik ortalaması "5.35-8.00" aralığında olduğundan her iki grupta "yüksek düzey" eleştirel düşünme- analiz becerisine denk gelmektedir.

4.2. Değerlendirme Alt Amacına İlişkin Bulgular

Araştırmanın yapıldığı deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Eleştirel Düşünme Ölçeği 'nin değerlendirme alt boyutu son test puanlarının aritmetik ortalamaları, standart sapma değerleri ve ilişkisiz t testi değerleri Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10.

Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Ölçeği Değerlendirme Alt Boyutuna İlişkin Son Test Bulguları

Gruplar	**N**	$\bar{X}$	**S**	**Düzeyi**	**sd**	**t**	**P**
Deney Grubu	26	8.30	.84	Yüksek	49	8.19	.000
Kontrol Grubu	25	6.00	1.15	Orta			

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisinin değerlendirme alt boyutu bakımından karşılaştırmak amacıyla yapılan ilişkisiz örneklem t testinde, beceri temelli Cort 1 düşünme programı uygulanan deney grubu öğrencilerinin test puan ortalaması ile (X_D = 8.30), program uygulanmayan kontrol grubu öğrencilerinin test puanları ortalaması (X_K = 6.00) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır [$t_{(49)}$ = 8.19, p < 0.05]. Bu fark deney grubu lehinedir. Deney grubunun aritmetik ortalaması "6.01-9.00" aralığında olduğundan "yüksek düzey" eleştirel düşünme-değerlendirme becerisine denk gelmektedir. Kontrol grubunun aritmetik ortalaması ise "3.01-6.00" puan aralığında olduğundan " orta düzey" eleştirel düşünme-değerlendirme becerisine denk gelmektedir.

4.3. Çıkarım Alt Amacına İlişkin Bulgular

Araştırmanın yapıldığı deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Eleştirel Düşünme Ölçeği 'nin çıkarım alt boyutu son test puanlarının aritmetik ortalamaları, standart sapma değerleri ve ilişkisiz t testi değerleri Tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 11.

Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Ölçeği Çıkarım Alt Boyutuna İlişkin Son Test Bulguları

Gruplar	**N**	$\bar{X}$	**S**	**Düzeyi**	**sd**	**t**	**P**
Deney Grubu	26	7.00	1.06	Yüksek	49	1.41	.164
Kontrol Grubu	25	6.60	.96	Yüksek			

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisinin çıkarım alt boyutu bakımından karşılaştırmak amacıyla yapılan ilişkisiz örneklem t testinde, beceri temelli Cort 1 düşünme programı uygulanan deney grubu öğrencilerinin test puan ortalaması ile (X_D = 7.00), Cort 1 düşünme programı uygulanmayan kontrol grubu öğrencilerinin test puanları ortalaması (X_K = 6.60) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur [$t_{(49)}$ = 1.41, p > 0.05]. Bu fark deney grubu lehinedir. Deney grubunun ve kontrol grubunun aritmetik ortalaması "5.35-8.00" aralığında olduğundan her iki grupta "yüksek düzey" eleştirel düşünme- çıkarım becerisine denk gelmektedir.

4.4. Yorumlama Alt Amacına İlişkin Bulgular

Araştırmanın yapıldığı deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Eleştirel Düşünme Ölçeği 'nin yorumlama alt boyutu son test puanlarının aritmetik ortalamaları, standart sapma değerleri ve ilişkisiz t testi değerleri Tablo 12'da gösterilmiştir.

Tablo 12.

Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Ölçeği Yorumlama Alt Boyutuna İlişkin Son Test Bulguları

Gruplar	**N**	$\bar{X}$	**S**	**Düzeyi**	**sd**	**t**	**P**
Deney Grubu	26	7.53	.81	Yüksek	49	3.63	.001
Kontrol Grubu	25	6.64	.95	Yüksek			

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisinin yorumlama alt boyutu bakımından karşılaştırmak amacıyla yapılan ilişkisiz örneklem t testinde, beceri temelli Cort 1 düşünme programı uygulanan deney grubu öğrencilerinin test puan ortalaması ile (X_D = 7.53), Cort 1 düşünme programı uygulanmayan kontrol grubu öğrencilerinin test puanları ortalaması (X_K = 6.64) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır [$t_{(49)}$ = 3.63, p < 0.05]. Bu fark deney grubu lehinedir. Deney grubunun ve kontrol grubunun aritmetik ortalaması "6.68-10.00" aralığında olduğundan her iki grupta "yüksek düzey" eleştirel düşünme- yorumlama becerisine denk gelmektedir.

4.5. Açıklama Alt Amacına İlişkin Bulgular

Araştırmanın yapıldığı deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Eleştirel Düşünme Ölçeği 'nin açıklama alt boyutu son test puanlarının aritmetik ortalamaları, standart sapma değerleri ve ilişkisiz t testi değerleri Tablo 13'de gösterilmiştir.

Tablo 13.

Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Ölçeği Açıklama Alt Boyutuna İlişkin Son Test Bulguları

Gruplar	**N**	$\bar{X}$	**S**	**Düzeyi**	**sd**	**t**	**P**
Deney Grubu	26	7.11	1.68	Yüksek	49	.769	.445
Kontrol Grubu	25	6.76	1.61	Yüksek			

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisinin açıklama alt boyutu bakımından karşılaştırmak amacıyla yapılan ilişkisiz örneklem t testinde beceri temelli Cort 1 düşünme programı uygulanan deney grubu öğrencilerinin test puan ortalaması ile (X_D = 7.11), Cort 1 düşünme programı uygulanmayan kontrol grubu öğrencilerinin test puanları ortalaması (X_K = 6.76) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur[$t_{(49)}$ = , p > 0.05]. Deney grubunun ve kontrol grubunun aritmetik ortalaması "6.01-9.00" aralığında olduğundan her iki grupta "yüksek düzey" eleştirel düşünme- açıklama becerisine denk gelmektedir.

4.6. Öz Düzenleme Alt Amacına İlişkin Bulgular

Araştırmanın yapıldığı deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Eleştirel Düşünme Ölçeği 'nin öz düzenleme alt boyutu son test puanlarının aritmetik ortalamaları, standart sapma değerleri ve ilişkisiz t testi değerleri Tablo 14'da gösterilmiştir.

Tablo 14.

Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Ölçeği Öz Düzenleme Alt Boyutuna İlişkin Son Test Bulguları

Gruplar	**N**	$\bar{X}$	**S**	**Düzeyi**	**sd**	**t**	**P**
Deney Grubu	26	21.07	1.52	Yüksek	49	3.73	.001
Kontrol Grubu	25	18.84	2.64	Yüksek			

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisinin öz düzenleme alt boyutu bakımından karşılaştırmak amacıyla yapılan ilişkisiz örneklem t testinde, beceri temelli Cort 1 düşünme programı uygulanan deney grubu öğrencilerinin test puan ortalaması ile (X_D = 21.07), Cort 1 düşünme programı uygulanmayan kontrol grubu öğrencilerinin test puanları ortalaması (X_K = 18.84) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır [$t_{(49)}$ = 3.73, p < 0.05]. Bu fark deney grubu öğrencileri lehinedir. Deney grubunun ve kontrol grubunun aritmetik ortalaması "16.01-24.00" aralığında olduğundan her iki grupta "yüksek düzey" eleştirel düşünme- öz düzenleme becerisine denk gelmektedir.

4.7. Kalıcılık Alt Amacına İlişkin Bulgular

Araştırmanın yapıldığı deney gruplarındaki öğrencilerin Eleştirel Düşünme Ölçeği 'nin alt boyutlarında son test puanları ile kalıcılık puanlarının aritmetik ortalamaları, standart sapma değerleri ve ilişkili t testi değerleri Tablo 14'da gösterilmiştir.

Tablo 15.

Deney Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Sontest ve Kalıcılık Testi Bulguları

Alt Boyutlar	**Deney Grubu**	**N**	$\overline{X}$	**S**	**Düzeyi**	**sd**	**P**
Analiz	Sontest	26	6.61	.63	Yüksek	50	.000
	Kalıcılık		7.03	.61	Yüksek		
Değerlendirme	Sontest	26	6.73	1.21	Yüksek	50	.001
	Kalıcılık		7.88	1.14	Yüksek		
Çıkarım	Sontest	26	6.19	1.23	Yüksek	50	.572
	Kalıcılık		5.96	1.66	Yüksek		
Yorumlama	Sontest	26	7.42	1.41	Yüksek	50	.017
	Kalıcılık		6.38	1.60	Orta		
Açıklama	Sontest	26	5.96	.87	Orta	50	.092
	Kalıcılık		6.57	1.60	Yüksek		
Öz düzenleme	Sontest	26	19.80	2.65	Yüksek	50	.352
	Kalıcılık		20.46	2.35	Yüksek		

Tablo 14 incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin Eleştirel Düşünme Ölçeği sontest puanları ile kalıcılık testi puanları arasındaki ilişkiyi karşılaştırmak amacıyla yapılan ilişkili örneklem t testinde analiz alt boyutunda deney grubu sontest puan ortalaması ile (X_S=6.61) deney grubu kalıcılık test puan ortalaması (X_K=7.03) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır [$t_{(50)}$ =-3.97, p < 0.05]. Bu fark deney grubu öğrencilerinin kalıcılık testi lehinedir.

Eleştirel düşünme ölçeği değerlendirme alt boyutunda deney grubu sontest puan ortalaması ile (X_S=6.73) deney grubu kalıcılık test ortalaması (X_K=7.88) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır [$t_{(50)}$ =-3.52, p < 0.05]. Bu fark deney grubu öğrencilerinin kalıcılık testi puanlarının lehinedir.

Eleştirel düşünme ölçeği çıkarım alt boyutunda deney grubu sontest puan ortalaması ile (X_S=6.19) deney grubu kalıcılık test ortalaması (X_K=5.96) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur [$t_{(50)}$ =-3.52, p > 0.05].

Eleştirel düşünme ölçeği yorumlama alt boyutunda deney grubu sontest puan ortalaması ile (X_S=7.42) deney grubu kalıcılık test ortalaması (X_K=6.38) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır [$t_{(50)}$ =-2.47, p < 0.05]. Bu fark deney grubu öğrencilerinin sontest puanları lehinedir.

Eleştirel düşünme ölçeği açıklama alt boyutunda deney grubu sontest puan ortalaması ile (X_S=5.96) deney grubu kalıcılık test ortalaması (X_K=6.57) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur [$t_{(50)}$ =-1.72, p > 0.05].

Eleştirel düşünme ölçeği öz düzenleme alt boyutunda deney grubu sontest puan ortalaması ile (X_S=19.80) deney grubu kalıcılık test ortalaması (X_K=20.46) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur [$t_{(50)}$ =-.940, p > 0.05].

4.8. Öğrenci ve Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular

Aşağıda öğretmen ve öğrenci ile yapılan görüşmelerin betimsel analiz sonuçlarıyla elde edilen bulgular, kodları ve temaların frekans sonuçlarıyla Tablo 16'da verilmiştir. Öğrencilerden toplanan günceler görüşme bulgularını kontrol etmek ve desteklemek amacıyla kullanılmıştır.

Tablo 16.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formundan Elde Edilen Kodlar ve Temalar

Temalar	Kodlar	f
Düşünme Becerisine Güven	Önemli olanı seçebilme	9
	Pratik düşünebilme	8
	Çok boyutlu düşünebilme	8
	Düşünceler üzerine yoğunlaşabilme	5
	Farklı fikirleri fark edebilme	3
	Amaç belirleyebilme	2
Öğrendiklerini Transfer Etme	Başkalarının sorunlarına çözüm bulabilme	6
	Meslek seçimine yardımcı olma	5
	Plan yapabilme	4
	Problem çözebilme	4
	Empati kurma	3
	Diğer derslere katkı sağlaması	2
Görüş Geliştirme	Grup Çalışması	20
	Motivasyon	17
	Sosyalleşme	5
Öğretime Dair Görüşler	Etkinliklerin eğlenceli olması	9
	Grup çalışmasından hoşlanma	8
	Grup çalışmasından hoşlanmama	3
	Sürenin yetersiz olması	3
	Etkinliklerin kolay olması	2
	Etkinliklerin faydalı bulunması	2
	Etkinliklerin zor olması	1
	Alternatif fikirler bulamama	1
	Düşüncelerini ifade edememe	1
	Etkinliklerin heyecan verici olması	1

Yukarıdaki tablodan da anlaşılacağı üzere yapılan analizler sonucu dört temaya ulaşılmıştır. Bu temalardan ilki “düşünme becerisine güven” dir ve içerisinde “önemli olanı seçebilme” (f=9), “Bu ders sayesinde neyin önemli olduğunu bilebiliyorum(K5).” “pratik düşünebilme” (f=8), “Sorunlarıma daha kolay çözüm bulabiliyorum (K8).”, “çok boyutlu düşünebilme” (f=8), “ Kolayca anlaşılamayan faktörler sayesinde bir konunun

diğer yönlerini de görebiliyorum (K8).” , “düşünceler üzerine yoğunlaşabilme” (5), “Artık düşüncelerimin farkındayım (K12).”, “ farklı fikirleri fark edebilme” (f=3), “ amaç belirleyebilme” (f=2), “ Bir iş yaparken amacımı iyi belirlemem gerektiğini öğrendim. ”şeklinde altı kod oluşturulmuştur.

Öğrendiklerini transfer etme teması içerisinde “başkalarının sorunlarına çözüm bulabilme” (f=6), “Başka arkadaşlarımın sorunlarına çözüm bulabiliyorum(K6). “meslek seçimine yardımcı olma” (f= 5), “Meslek seçimim için ne yapmam gerektiğini öğrendim(K7).” “plan yapabilme”(f=4), “Plan yapmanın önemini anladım, artık plan yaparak yaşıyorum(K11).”, “problem çözebilme”(f=4), “Sorunlarım üzerine düşünebilmeyi öğrendim(K11).”, “empati kurma”(f=3), “Arkadaşlarımın farklı düşüncelerini öğrendim bende onlar gibi düşünmeye çalıştım (K15).” “diğer derslere katkı sağlaması” (f=2), “Diğer derslerde de bu şekilde düşünüyoruz(K13)”. Altı kod oluşturulmuştur.

Görüş geliştirme teması içerisinde “ grup çalışması” (f=20), “ Arkadaşlarımın benim fikirlerimi dinlemeleri çok hoşuma gitti, bende onların fikirlerine saygı duydum (K18)”. “motivasyon”(f= 17), “Keşke hep böyle ders yapsak(K8).” “sosyalleşme” (f=5), “Derste arkadaşlarımla zaman geçirmek çok hoşuma gitti(K9).” şeklinde üç kod belirlenmiştir.

Öğretime dair görüşler teması içerisinde “etkinliklerin eğlenceli olması” (f=9), “Bu ders çok eğlenceliydi, keşke bu ders hep olsa (K12).” “grup çalışmasından hoşlanma” (f= 8), “Grup çalışması yapmak çok güzeldi, böyle dersler çok çabuk bitiyor (K19).” “grup çalışmasından hoşlanmama” (f=3), “ Katıldığım gruplarda sevmediğim kişiler denk geldi o yüzden grup çalışmasını hiç sevmedim(K13).”, “sürenin yetersiz olması” (f=3), “Etkinlik süreleri çok kısaydı, yetiştiremedim(K6).”, “etkinliklerin kolay olması”(f=2), “Etkinlikleri hemen yapabildim, bence çok kolaydı(K16).”, “etkinliklerin faydalı bulunması” (f=2), “Bence bu ders her zaman olmalı çok güzel bilgiler öğrendik(K9).”, “etkinliklerin zor olması” (f=1), “Sonuçlara odaklanmak zor geldi. Orta, uzun dönem sonuçları bulamadım(K13).”, “alternatif fikirler bulamama”(f=1), “Alternatif fikir bulmak zordu, aklıma bir şey gelmedi(K9).”, “düşüncelerini ifade edememe” (f=1), “Arkadaşlarım benim düşüncelerimi yazmadı, hep kendi düşüncelerini yazdılar(K13).”, “etkinliklerin heyecan verici olması”(f=1), “ Bu dersin zamanı gelince çok mutlu oluyorum. Çok heyecanlanıyorum(K11).” şeklinde on kod oluşturulmuştur.

Deney grubundaki öğrencilere her dersten sonra dağıtılan öğrenci günlükleri ve sınıf öğretmeni ile yapılan yapılandırılmamış görüşmeden elde edilen bulgular, yarı

yapılandırılmış öğrenci görüşme formlarından elde edilen bulguları destekler nitelikte olduğu görülmektedir.

Öğrenciler günlüklerde, etkinliklerden hoşlandıklarını ve sürekli olmasını istediklerinden bahsetmişlerdir. Öğrencilerin ifadelerinde eleştirel düşünme becerilerine ait konu başlıklarını sıkça kullandıkları görülmüştür. Grup çalışması yapmaktan birçok öğrencinin zevk aldığı söylenebilir. Öğrenci günlüklerinde öğrencilerin empati kurduklarını gösteren cümleler yer almaktadır. Birbirlerine saygı gösterdikleri ve bu durumdan memnun oldukları görülmektedir. Aynı zamanda, öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi hakkında bir fikre sahip olduklarını, eleştirel düşünme becerisine dair terimleri kullandıklarını, kısmen de olsa bu beceriyi yaşamlarına aktarmaya çalıştıkları söylenebilir. Deney grubunda bazı öğrencilerin, yaşamlarında başlarından geçen olayları eleştirel düşünme becerileri ile değerlendirmeye çalıştıkları da görülmektedir. Dersler sırasında zorlansalar bile dersin işlenişinin farklı oluşu, grup çalışması yapılması, sürece aktif olarak katılmalarının onları motive ettiğini ve derse karşı ilgilerini arttırdığını söyleyebiliriz. Deney grubu öğrencileriyle yapılan görüşme sırasında öğrencilerin çoğunluğunun bu dersin sürekli bir ders olmasını istedikleri de derse ilişkin dikkate alınması gereken önemli noktalardan biridir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

İlkokul 4. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilen beceri Temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğrencilerin eleştirel düşünme becerisine etkisini belirlemek ve öğrencilerin Eleştirel düşünme ile ilgili görüşlerini öğrenebilmek amacıyla yapılan çalışmanın bu bölümünde araştırmanın alt amaçları doğrultusunda Beceri Temelli Eleştirel Düşünme Programının Deney grubu ve kontrol grubu öğrencileri üzerinde ki etkileri, Cort 1 düşünme Programının deney grubu öğrencilerinde ki kalıcılığı ve deney grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisi ile ilgili görüşmeleri tartışılmış ve yorumlanmıştır.

5.1. Araştırmanın Eleştirel Düşünme Becerileri Alt Boyutlarına İlişkin Tartışma Ve Yorumlar

Aşağıda araştırmanın eleştirel düşünme becerileri alt boyutlarına yönelik tartışma ve yorumlara yer verilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Eleştirel Düşünme Ölçeği 'nin analiz alt boyutu son test puanlarının aritmetik ortalamaları, standart sapma değerleri ve ilişkisiz t testi değerlerine bakılmıştır.

Araştırmanın sonunda, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisinin analiz alt boyutunda deney grubu öğrencilerinin test puan ortalamasıyla, kontrol grubu öğrencilerinin test puanları ortalaması arasında deney grubu öğrencileri lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.

Delphi projesinde (Facione, 1990) açıklanan eleştirel düşünme becerileri alt boyutlarından analiz becerisi öğrencilerde amaçlanan düşünceyi ortaya koymak, çıkarımları ifade edebilmek, ifadeler, sorular, kavramlar, tanımlar arasındaki ilişkileri görebilmeyi gerektirmektedir. (De Bono, 1985) Edward De Bono'nun Cort 1 düşünme becerileri programında yer alan dersler ele alındığında, Deney grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme-analiz puanlarının, kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme-analiz puanlarından daha yüksek çıkmasının sebebi olarak Cort 1 programı içerisindeki amaca yönelik sorular sorabilme, ifadeler, kavramlar arasındaki ilişkileri açıklayabilme, bu ilişkilerin getirilerini tahmin edebilme, yargılar, deneyimler, nedenler, bilgiler veya görüşler üzerine düşünme, olayların tutarlılıkları amaca yönelik söylenmiş olan bir sebep

ifadesini destekleme ya da itiraz edebilme, varsayım yapabilme, ara sonuçlar çıkarabilme becerilerini uygulamaya başlamaları analiz puanlarının yüksek çıkmasının nedeni olarak söylenebilir.

Araştırmamızı, öğrencilere eleştirel düşünme becerileri kazandırma boyutunda destekleyen birçok yarı deneysel çalışma bulunmaktadır. Yıldırım (2009) tarafından yapılan eleştirel düşünmeye dayalı fen eğitimin fen bilgisi öğretmen adaylarının akademik başarı, eleştirel düşünme becerisi, fen öğretimine dayalı öz yeterlilik inancı ve problem çözme beceri düzeylerine etkisini belirlemek için yaptığı çalışmada, deney grubu öğrencilerinin erişilerinin, kontrol grubu öğrencilerinin erişilerinden yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmada olduğu gibi Yıldırım'ın çalışmasında da eleştirel düşünme becerilerine dayalı bir öğretim uygulanması ve bunun sonucunda eleştirel düşünme becerilerinde artış görülmesi söz konusudur. Ayrıca Yıldırım'ın araştırma sonuçlarında eleştirel düşünme becerisine dayanan öğretim yönteminin problem çözme becerisini geliştirdi görülmektedir. Problem çözme becerisi için gerekli olan analiz becerisinin öğrencilere kazandırılması yönüyle de bu araştırmayı destekler niteliktedir.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Eleştirel Düşünme Ölçeği 'nin değerlendirme alt boyutu son test puanlarının aritmetik ortalamaları, standart sapma değerleri ve ilişkisiz t testi değerlerine bakılmıştır.

Araştırmanın sonunda, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisinin değerlendirme alt boyutunda deney grubu öğrencilerinin test puan ortalamasıyla, kontrol grubu öğrencilerinin test puanları ortalaması arasında deney grubu öğrencileri lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.

Delphi projesinde (Facione,1990) açıklanan eleştirel düşünme becerileri alt boyutlarından değerlendirme becerisi öğrencilerde ifadelerin ya da başka insanların fikirlerinin güvenilirliğini denetlemeyi gerektirmektedir. Edward de Bono'nun Cort 1 düşünme becerileri programında (De Bono, 1985) yer alan dersler ele alındığında, Deney grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme-değerlendirme puanlarının, kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme-değerlendirme puanlarından daha yüksek çıkmasının sebebi olarak Cort 1 programı içerisindeki bilginin güvenilirlik derecesini belirleyebilme, bir insanın düşüncelerini etkileyen faktörleri düşünebilme, bir talebin gerekçesinin nedenlerini ve farklı yönlerini göz önünde bulundurabilme, çeşitli bakış açıları ile karar verebilme becerilerini uygulamaya başlamaları değerlendirme puanlarının yüksek çıkmasının nedeni olarak söylenebilir. Patterson(1993) tarafından yapılan araştırma sonucunda da eleştirel düşünme becerisi geliştirmeye yönelik uygulanan program sonrası

öğrencilerin farklı bakış açıları geliştirdikleri, başka insanların görüşlerinin öneminin farkına vardıkları görülmüştür. Akınoğlu (2001) tarafından eleştirel düşünme becerilerini temel alan ilköğretim 4. Sınıf Fen Bilgisi öğretiminin, öğrenme ürünlerine etkisinin incelendiği araştırmada; bilgi, kavrama, tutarlılık, birleştirme, uygulayabilme, yeterlilik, iletişim kurabilme bakımından deney grubu öğrencilerinin erişileri, geleneksel anlayışla öğrenim gören grubun erişilerinden anlamlı derecede yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bilginin güvenilirliği ve tutarlılığının değerlendirilmesi açısından araştırmamızla benzer bir sonuç elde edildiği söylenebilir.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Eleştirel Düşünme Ölçeği 'nin çıkarım alt boyutu son test puanlarının aritmetik ortalamaları, standart sapma değerleri ve ilişkisiz t testi değerlerine bakılmıştır.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisinin çıkarım alt boyutu bakımından karşılaştırmak amacıyla yapılan ilişkisiz örneklem t testinde deney grubu öğrencilerinin test puan ortalamasıyla kontrol grubu öğrencilerinin test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Delphi projesinde(Facione,1990) açıklanan eleştirel düşünme becerileri alt boyutlarından çıkarım becerisi öğrencilerde makul sonuçlar, varsayımlar ve hipotezler oluşturmak için ilgili bilgileri dikkate almak ve sonuçlar üzerinde düzeltme yapabilmeyi gerektirmektedir. Edward De BONO'nun (De Bono, 1985) Cort 1 düşünme becerileri programında yer alan dersler ele alındığında, Deney grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme-çıkarım puanlarının, kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme-çıkarım puanlarından daha yüksek çıkmış olmasına rağmen bu fark anlamlı değildir. Bu durumun sebebi olarak deney grubu öğrencilerinin Cort 1 programı içerisindeki görüşleri desteklemek için bir plana sahip olma, ortaya çıkabilecek olan farklı fikirlere karşı alternatif plana sahip olma, bir sorunu çözebilmek için birden fazla alternatif düşünebilme, alternatif hipotezler üretebilme becerilerini uygulamaya başladıklarını, ancak istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturacak kadar ölçeğe yansıtamadıkları söylenebilir. Bodur (2010) tarafından yapılan yarı deneysel çalışmada ise içerik temelli eleştirel düşünme öğretimi yaklaşımlarının öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri alt boyutlarından olan çıkarımlara ulaşmada etkili olduğu sonucu araştırmamızın bu sonucu ile benzerlik göstermektedir.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Eleştirel Düşünme Ölçeği 'nin yorumlama alt boyutu son test puanlarının aritmetik ortalamaları, standart sapma değerleri ve t testi değerlerine bakılmıştır.

Araştırmanın sonunda, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisinin yorumlama alt boyutunda deney grubu öğrencilerinin test puan ortalamasıyla, kontrol grubu öğrencilerinin test puanları ortalaması arasında deney grubu öğrencileri lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.

Delphi projesinde (Facione,1990) açıklanan eleştirel düşünme becerileri alt boyutlarından yorumlama becerisi ortaya konulan anlamı anlamak veya çeşitli deneyimleri, durumları, önemli olayları, yargıları, prosedürleri ifade edebilmeyi gerektirmektedir. Edward De BONO'nun (De Bono, 1985) Cort 1 düşünme becerileri programında yer alan dersler ele alındığında, Deney grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme-yorumlama puanlarının, kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme-çıkarım puanlarından daha yüksek çıkmasının sebebi olarak deney grubu öğrencilerinin Cort 1 programı içerisindeki, öğrencilere kazandırılmaya çalışılan; Belirli bir durumda, ne yaşadığını bilgileri ışığında bir sıraya koyarak önceliklerini belirleyebilme, bir kişinin sorularının amacını tespit etme ve ifade etme, olayların, kararların, fikirlerin önemini fark edip önceliğini belirleyebilme, ifadelerin, davranışların, çizimlerin, sayıların, işaretlerin, çizelgelerin, grafiklerin, sembollerin, kuralların, olayların gerçekten ne anlatmak istediğini belirleyebilmeye başladıklarını bu nedenle deney grubu öğrencilerinin yorumlama puanlarının yüksek çıkmış olabileceği söylenebilir. Bodur (2010) tarafından yapılan yarı deneysel çalışmada ise içerik temelli eleştirel düşünme öğretimi yaklaşımlarının öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri alt boyutlarından olan yorumlara ulaşmada etkili olduğu sonucu araştırmamızın bu sonucu ile benzerlik göstermektedir. Güzel (2005) tarafından yapılan eleştirel düşünme becerilerini temel alan 4. Sınıf Sosyal Bilgiler öğretiminin öğrenme ürünlerine etkisinin belirlenmeye çalışıldığı araştırmada deney grubuna eleştirel düşünme becerilerine dayalı Sosyal Bilgiler öğretimi uygulanırken, kontrol grubu öğrencilerine geleneksel yöntemle Sosyal Bilgiler dersi verilmiştir. Öğretimin eleştirel düşünme becerilerinin beş boyutunda (tutarlılık, birleştirme, uygulanabilme, yeterlilik, iletişim kurabilme) geleneksel yöntemden daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Demirel (2002) eleştirel düşünmenin beş boyutunu açıklarken birleştirme ve yeterlilik boyutlarını düşünme boyutları arasında ilişki kurabilme ve ulaştığı sonuçları gerçekçi temellere dayandırabilme olarak tanımlamıştır. Bu özellikler bakımından yorumlama alt boyutuyla benzerlik göstermesi açısından Güzel (2005)'in araştırma sonucu ile bu araştırma sonucu benzerlik göstermektedir.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Eleştirel Düşünme Ölçeği 'nin açıklama alt boyutu son test puanlarının aritmetik ortalamaları, standart sapma değerleri ve t testi değerlerine bakılmıştır.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisinin açıklama alt boyutu bakımından karşılaştırmak amacıyla yapılan ilişkisiz örneklem t testinde deney grubu öğrencilerinin test puan ortalamasıyla kontrol grubu öğrencilerinin test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Delphi projesinde(Facione,1990) açıklanan eleştirel düşünme becerileri alt boyutlarından açıklama becerisi kişinin akıl yürütmesinin sonuçlarını ifade edebilmeyi gerektirmektedir. Edward De BONO'nun (De Bono, 1985) Cort 1 düşünme becerileri programında yer alan dersler ele alındığında, Deney grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme-açıklama puanlarının, kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme-açıklama puanlarından daha yüksek çıkmış olmasına rağmen bu fark anlamlı değildir. Bu durumun sebebi olarak deney grubu öğrencilerinin Cort 1 programı içerisindeki sonuçları analiz etme, değerlendirme, yorumlama ve izleme, işlem basamaklarını kayıt altına alabilme ve yapılan işi açıklayabilme, belirli bir konu üzerinde ilerleme sağlanabilmesi için gerekli açıklığın sağlanması becerilerini kullanmaya başladıklarını ancak istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturacak kadar ölçeğe yansıtamadıkları söylenebilir. Akınoğlu (2001) tarafından yapılan araştırmanın sonucunda eleştirel düşünme becerilerini temel alan fen bilgisi öğretiminin eleştirel düşünme becerilerinin yeterlilik boyutunda geleneksel yaklaşımdan daha etkili olduğu söylenebilir. Yeterlilik boyutu, ileri sürülen düşüncelerin ilişkilendirilerek değerlendirilmesi ve akılcı vardamalar yapılması ile ilgili olup bizim çalışmamızdaki açıklama boyutuna denk gelmektedir. Araştırmamızın bu sonucu Akınoğlu (2001) tarafından yapılan çalışmanın sonucuyla bu anlamda benzerlik göstermektedir.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Eleştirel Düşünme Ölçeği 'nin öz düzenleme alt boyutu son test puanlarının aritmetik ortalamaları, standart sapma değerleri ve t testi değerlerine bakılmıştır.

Araştırmanın sonunda, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisinin öz düzenleme alt boyutunda deney grubu öğrencilerinin test puan ortalamasıyla, kontrol grubu öğrencilerinin test puanları ortalaması arasında deney grubu öğrencileri lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.

Delphi projesinde(Facione,1990) açıklanan eleştirel düşünme becerileri alt boyutlarından öz düzenleme becerisi kişinin bilişselliğini izlemek için bilinçli olarak

faaliyetler, bu faaliyetlerde kullanılan unsurlar ve sonuçlar, sorgulayan bir bakış açısıyla kişinin kendi çıkarımsal yargılarına yönelmesi, kendi mantığına göre düşünmesi, kişinin görüşlerinin öz değerlendirmesini yapmasını gerektirmektedir. Edward De BONO'nun(De Bono, 1985) Cort 1 düşünme becerileri programında yer alan dersler ele alındığında, Deney grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme-öz düzenleme puanlarının, kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme-öz düzenleme puanlarından daha yüksek çıkmasının sebebi olarak deney grubu öğrencilerinin Cort 1 programı içerisindeki tüm dersler ile öğrencilere kazandırılmaya çalışılan; fikirlerini çok yönlü değerlendirebilme, yaşadığı olayları farklı yönleriyle değerlendirebilme, kuralların nedenlerinin farkında olma, oluşturduğu kuralların bilincinde olma, olayların muhtemel sonuçlarını görebilme, amaçlarını belirleyebilme, planlama yaparak işlerini kolaylaştırabilme ve zamandan kazanma, önceliklerinin farkında olma, önem sırasına koyabilme, fikirler, sonuçlar, planlar ile ilgili alternatif oluşturabilme, karar alırken yararını gözetebilme, kendi kendini kontrol edip, hatalarını düzeltme ve eksiklerini giderme, başka insanların düşüncelerinin kendi bakış açısını genişletmede ki öneminin bilincinde olma becerilerini kullanmaya başladıkları için deney grubu öğrencilerinin öz düzenleme puanlarının yüksek çıkmış olabileceği söylenebilir. Mc Bride(1999) tarafından yapılan araştırma sonucu da eleştirel düşünme becerisi kazandırmaya yönelik çalışma yapılan öğrencilerin diğer insanların görüşlerine saygı duyduğunu, grup çalışması yapmaktan zevk aldıklarını, açık görüşlü olduklarını göstermektedir. Ayrıca Akınoğlu (2001) öze dönük ilerleme ve sosyal kalkınma eleştirel düşünmenin bilinen değerleri olduğunu bu nedenle eleştirel düşünmenin kendimizi ve diğer bireyleri doğru olarak anlamayı gerektirdiğini, kişinin kendi düşüncelerinin ve başka insanlarının düşüncelerinin farkında olarak hareket etmesinin önemine vurgu yapmaktadır. Akınoğlu(2001) tarafından yapılan eleştirel düşünme becerilerini temele alan fen bilgisi öğretimi ile ilgili çalışmasındaki iletişim boyutu bizim çalışmamızdaki öz düzenleme boyutu ile benzerlik göstermekte olup geleneksel yaklaşıma göre de daha etkili olduğu sonucu ile bu araştırmanın öz düzenleme boyutu sonucunu destekler niteliktedir.

Özetle, eleştirel düşünme gerek bu çalışmada olduğu gibi beceri temelli olarak gerekse diğer çalışmalardaki gibi konu temelli ya da farklı uygulamalarla öğretilmeye çalışılsın alanyazın incelendiğinde çalışmalardan istendik sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir.

5.2. Araştırmanın Eleştirel Düşünme Becerileri Kalıcılık Boyutuna İlişkin Tartışma ve Yorumlar

Araştırmanın kalıcılık boyutuna bakıldığında ise eleştirel düşünme analiz ve değerlendirme alt boyutlarında deney grubu kalıcılık testi puanları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır. Öğrenciler analiz ve değerlendirme alt boyutunu içeren becerileri günlük yaşamlarında kullanmaya başlamış olabilirler. Bu nedenle de hatırlama düzeyleri yüksek çıkmış olabilir.

Eleştirel düşünme alt boyutlarından çıkarım, açıklama ve öz düzenleme, deney grubu son test puanları ile deney grubu kalıcılık puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur. Bu durum için öğrencilerin eleştirel düşünme alt boyutlarından çıkarım, açıklama ve öz düzenleme becerilerini kalıcı şekilde öğrendiklerini ifade edebiliriz.

Eleştirel düşünme yorumlama alt boyutunda ise deney grubu öğrencilerinin sontest puanları ile kalıcılık puanları arasında istatistiksel bir fark vardır. Ancak bu fark sontest puanları lehinedir. Bu veriden öğrencilerin yorumlama becerilerinde kalıcılık sağlanabilmesi için eleştirel düşünme becerileri kazandırmaya yönelik etkinliklerin sürekli ya da daha uzun bir süre uygulanması gerektiği sonucuna ulaşılabilir.

Sonuç olarak elde edilen bulgular ışığında Cort 1 düşünme programının genel olarak öğrencilerde kalıcılık düzeyinin yüksek olduğu söylenebilir. Literatür incelendiğinde eleştirel düşünme becerisine yönelik uygulanan farklı programlarında geleneksel programlara göre kalıcılık düzeyinin yüksek olduğunu söyleyebiliriz. Eskitürk(2009) tarafından yapılan Sosyal Bilgiler dersinde eleştirel düşünme becerilerini temel alan işbirlikli öğrenme etkinliklerinin akademik başarı düzeyine etkisinin incelendiği çalışma da eleştirel düşünme becerilerini temel alan uygulamaların Sosyal Bilgiler öğretiminin geleneksel yapıdaki öğretime göre hatırda tutma düzeyi yönünden daha etkili olduğu belirtilmiştir. Bunun yanı sıra Güzel(2005) tarafından yapılan eleştirel düşünme becerilerini temel alan ilköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler öğretiminin öğrenme ürünlerine etkisinin incelendiği çalışmasında eleştirel düşünme becerilerini temele alan ilköğretim Sosyal Bilgiler öğretiminin, öğrencilerin hatırda tutma düzeylerinin gelişimine olumlu katkı yaptığı sonucu ortaya koyulmuştur. Alan yazındaki eleştirel düşünme becerilerini temel alan öğretim programlarının öğrencilerde kalıcı bir etkisinin olduğu ancak bu sonuçla birlikte eleştirel düşünme becerilerinin kalıcılığı ve geliştirilebilmesi için bu çalışmaların sürekli hale getirilmesi gerektiği söylenebilir.

5.3. Araştırmanın Nitel Bölümüne İlişkin Tartışma ve Yorumlar

Araştırmanın bu alt amacı ile ilgili olarak deney grubundaki 26 öğrenciye uygulamanın sonunda yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmış ve araştırmanın yapıldığın sınıfın öğretmeni ile yapılandırılmamış görüşmeler yapılmıştır. Öğrencilerle birebir yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin betimsel analizi yapılarak belirlenen kod ve temalar belirlenmiştir. Sınıf öğretmeni ile yapılan görüşmeler ise elde edilen sonuçları desteklemek amacıyla kullanılmıştır.

Deney grubu öğrencilerinin Cort 1 düşünme programı düşünme becerisine güvenlerinin arttığı etkinlikler sonrasında günlük yaşamlarında pratik düşünebilmeye başladıkları, bir düşünceyle yetinmeyip, çok yönlü düşünmeye çalıştıkları, farklı fikirlerin farkında oldukları, bir konuda amaç belirlemelerinin önemini bilmeleri gibi düşünceler üzerinde yoğunlaşmaya başladıkları söylenebilir. Bodur(2010) tarafından içerik temelli eleştirel düşünme öğretiminin eleştirel düşünme becerilerine etkisini incelediği araştırması sonucunda öğrencilerin çalışmadan mutlu oldukları ve problem çözme becerilerinin farkına vardıkları görüşmüştür. Günlük yaşamda karşılaştıkları problemleri çözebilme kendilerini yeterli görmeye başladıkları düşünme becerilerine karşı güvenlerinin arttığının da bir göstergesidir. Bu anlamda Bodur'un çalışması araştırmadan elde ettiğimiz bu bulguları destekler niteliktedir. Bunun yanı sıra deney grubu öğrencilerinin etkinlikler sırasında öğrendiklerini başka alanlara transfer edebildikleri elde edilen bulgular arasındadır. Yıldırım(2010) tarafından yapılan beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğrenci hemşirelerde eleştirel düşünme gelişimine etkisinin incelendiği çalışma da adlı çalışmada da öğrencilerle yapılan görüşmelerde, öğrenciler artık daha kolay karar verdiklerini, çevresindeki olaylara karşı ön yargısız davranabildiklerini, özgüvenlerinin arttığını, empati güçlerinin geliştiğini, verilerine ulaşılmıştır. Öğrencilerin çevresine karşı duyarlılık geliştirmesi, empati kurabilmeleri ve kazandıkları beceriler sayesinde özgüven duygusunun gelişmesi öğrencilerin elde ettikleri becerileri başka alanlarda kullandıklarının göstergesi olduğu söylenebilir. Aynı zamanda öğrencilerin bu çalışmayla görüşlerini geliştirdikleri; böylece sorgulayan kararları üzerinde düşünen, alternatif fikirler üretebilen, yaptıklarının sonucunun bilincinde olan bireyler olma yolunda adım attıkları söylenebilir. Paul, Binker, Jensen, Kreklau (1990)'da öğrencilerin bağımsız bir şekilde düşünmelerine izin verildiğinde, akıl yürütmeye başlayabildiğinde; bireylerin, toplum içinde ortak kararlar alabilme becerilerinin geliştirildiğini, alternatif çözüm yolları bulabildiğini söylemiştir(Akt.

İşlekeller, 2008). Eleştirel düşünme becerileri öğretimine dair öğrencilerin etkinlikleri faydalı bulmaları, grup çalışması ile ilgili görüşleri açısından alan yazına bakıldığında ise Kurnaz(2007) tarafından yapılan beceri ve içerik temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri, erişi ve tutumlarına etkisini belirlemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmanın sonucunda; uygulanan tüm etkinliklerin öğrencilerin tutumları üzerinde olumlu etki bıraktığı, etkinlikler sırasında grup çalışması yapılması da öğrencilerin daha sağlıklı bir iletişim ve etkileşim içerisinde olmalarını sağladığı, ayrıca eleştirel düşünme beceri etkinliklerine öğrenci katılımının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu anlamda öğrencilerin genel olarak grup çalışması yapmayı sevdikleri ve eleştirel düşünme becerileri öğretimine karşı ilgili oldukları bu çalışmayla da desteklenmektedir. Öğrencilere eleştirel düşünme becerileri öğretimi konusunda özellikle grup çalışması yapılmasının önemli bir katkı sağladığını söyleyebiliriz.

Bu araştırmada ve alan yazındaki eleştirel düşünme becerisi öğretimine dair yapılan diğer çalışmalara bakıldığında öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi öğretime karşı ilgili oldukları, etkinlikleri yaşamlarına aktarmaya çalıştıkları ve eleştirel düşünme becerilerine dair etkinliklerin sürekli hale gelmesini istedikleri konusunda görüş birliği içinde oldukları sonucuna ulaşılabilir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın amaçları doğrultusunda toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulardan ve yorumlardan yola çıkılarak ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlara dayalı önerilere yer verilmiştir.

6.1. Sonuçlar

Araştırmanın bulgularına dayanılarak elde edilen sonuçlar aşağıda alt amaçlar doğrultusunda verilmiştir:

1. Edward De BONO' nun Cort 1 düşünme programının uygulandığı deney grubu öğrencileriyle ile kontrol grubu öğrencileri arasında eleştirel düşünme analiz alt boyutu öntest puanları kontrol altına alındığında analiz alt boyutu son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur.
2. Edward De BONO' nun Cort 1 düşünme programının uygulandığı deney grubu ile kontrol grubu öğrencileri arasında eleştirel düşünme değerlendirme alt boyutu ön test puanları kontrol altına alındığında değerlendirme alt boyutu son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur.
3. Edward De BONO' nun Cort 1 düşünme programının uygulandığı Deney grubu ile kontrol grubu öğrencileri arasında eleştirel düşünme çıkarım alt boyutu ön test puanları kontrol altına alındığında çıkarım alt boyutu son test puanları açısından deney grubu öğrencilerinin puanları yüksek çıkmıştır ancak deney grubu öğrencileriyle kontrol grubu öğrencilerinin puanları arasındaki bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir.
4. Edward De BONO' nun Cort 1 düşünme programının uygulandığı Deney grubu ile kontrol grubu öğrencileri arasında eleştirel düşünme yorumlama alt boyutu öntest puanları kontrol altına alındığında yorumlama alt boyutu son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur.
5. Edward De BONO' nun Cort 1 düşünme programının uygulandığı Deney grubu ile kontrol grubu öğrencileri arasında eleştirel düşünme açıklama alt boyutu ön test puanları kontrol altına alındığında açıklama alt boyutu son test puanları açısından deney grubu öğrencilerinin puanları yüksek çıkmıştır

ancak deney grubu öğrencileriyle kontrol grubu öğrencilerinin puanları arasındaki bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir.

6. Edward De BONO' nun Cort 1 düşünme programının uygulandığı Deney grubu ile kontrol grubu öğrencileri arasında eleştirel düşünme öz düzenleme alt boyutu öntest puanları kontrol altına alındığında öz düzenleme alt boyutu son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur.
7. Edward De BONO' nun Cort 1 düşünme programının uygulandığı Deney grubu öğrencilerinin son test puanları ile kalıcılık puanları arasında eleştirel düşünme becerileri alt boyutları açısından incelendiğinde istatistiksel olarak; çıkarım, açıklama ve öz düzenleme alt boyutlarında istatistiksel olarak fark bulunamamıştır. Analiz ve değerlendirme alt boyutlarında ise deney grubu öğrencilerinin son test puanları ile kalıcılık puanları arasında istatistiksel olarak kalıcılık puanları lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.
8. Edward De BONO' nun Cort 1 düşünme programının uygulandığı Deney grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme öğretimi ile ilgili görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin Cort 1 düşünme programındaki terimleri kullandıkları, derse aktif katılım gösterdikleri, derse karşı motivasyonun arttığı, grup çalışması ile sosyal beceriler kazandıkları, eleştirel düşünme becerilerini yaşama aktarmaya başladıkları ve eleştirel düşünme dersinin sürekli bir ders haline gelmesini istedikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

Özetle, beceri temelli Cort 1 düşünme programının ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin gelişimi üzerinde etkili olduğu ve öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri öğretimine karşı pozitif bir yaklaşım içerisinde oldukları söylenebilir.

6.2. Öneriler

Beceri temelli eleştirel düşünme öğretimin ilkokul 4. Sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine etkisini belirlemek ve öğrencilerin eleştirel düşünme ile ilgili görüşlerini almak amacıyla yapılan araştırmanın sonuçlarından yola çıkılarak, uygulamaya yönelik ve yapılacak olan araştırmalara yönelik öneriler aşağıda verilmiştir:

6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Öğrencilere eleştirel düşünme becerilerini kazandırabilmek için öncelikle öğretmenlerin bu konuda yetiştirilmesi gerekmektedir. Bu nedenle öğretmen adaylarının ders programlarına teorik ve uygulamalı olarak eleştirel düşünme becerileri dersi eklenebilir.
2. Meslek içerisindeki öğretmenler için eleştirel düşünme becerileri ile ilgili hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.
3. Eğitim kurumlarında eleştirel düşünme becerileri ile ilgili seminerler düzenlenerek yöneticiler, öğretmenler ve veliler bilgilendirilebilir.
4. Eleştirel düşünme becerileri küçük yaşlardan itibaren düşünme sürecinde kullanılması gereken bir beceridir. Bu nedenle ilkokul öğrencilerinin programına dâhil edilebilir.
5. Eleştirel düşünme becerisi kazandırılırken öğretim süreci uzun bir süreye yayılarak, becerilerin daha kalıcı hale gelmesi sağlanabilir.
6. Araştırmada Cort 1 düşünme programının öğrencilerin eleştirel düşünme becerisine etkisi incelenmek istenmiştir ancak bunun yanı sıra program içerisinde uygulanan grup çalışmasının öğrencilerin motivasyon ve derse katılımlarına olan pozitif etkileri de açıkça görülmüştür. Okullarda yapılan çalışmalarda öğrencilerin sürece aktif olarak dâhil olabileceği ve arkadaşlarıyla iletişim kurup bilgi paylaşımında bulunabilecekleri grup çalışmalarına yer verilebilir.

6.2.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Öğretmenlere eleştirel düşünme becerisi kazandırılması ile ilgili az sayıda çalışma bulunmaktadır. Araştırmacılar öğretmenlere eleştirel düşünme becerisi kazandırmaya yönelik programlar hazırlayabilir ya da var olan programlar ile uygulama çalışmaları yapabilirler.
2. Araştırmacılar ilkokulun farklı kademelerine eleştirel düşünme becerisi kazandırmaya yönelik çalışmalar yapılabilirler.
3. Araştırmacılar eleştirel düşünme becerileri ile ilgili ölçme aracı geliştirme konusunda çalışma yapabilirler.

4. Bu araştırmada beceri temelli Cort 1 düşünme programı kullanılmıştır. Aynı çalışma eleştirel düşünme becerisini geliştirmeye yönelik farklı programlar kullanılarak da yapılabilir.
5. Bu çalışmada Edward De BONO' nun Cort düşünme programının birinci bölümü kullanılmıştır. Düşünme becerisinin geliştirilmesine yönelik Cort programının diğer bölümlerinin kullanılacağı çalışmalar yapılabilir.
6. Türkiye'de eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılmasına yönelik beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin kullanıldığı az sayıda çalışma bulunmaktadır. Öğrencilere eleştirel düşünme becerisinin ayrı bir ders olarak öğretildiği araştırmalar yapılabilir.
7. Delphi Projesi ile belirlenen eleştirel düşünmenin alt boyutları olan analiz, değerlendirme, açıklama, yorumlama, çıkarım, öz düzenleme boyutları ile ilgili çalışmalar yapılıp, çalışma sonuçlarında bu boyutların gelişimine yönelik neden ve sonuçlarını ortaya koyan araştırmalar yapılabilir.

Bu araştırmadan ve literatürdeki eleştirel düşünme becerisi ile ilgili yapılmış olan diğer çalışmalardan da anlaşıldığı üzere bireylerin eleştirel düşünme becerilerine sahip olmasının kritik önem taşıdığı söylenebilir. Bu nedenle gerek eğitim kurumları gerek eğitim kurumları çalışanlarına, bireylere eleştirel düşünme becerisi kazandırma yönünde büyük sorumluluk düşmektedir. Küçük yaşlardan itibaren bireylere eleştirel düşünme becerisi kazandırmaya yönelik programlar uygulanabilir ve programlar sürekli hale getirilebilir. Bu şekilde bugün ve yarın için kendisi ve toplum için sorgulayabilen, doğru kararlar alabilen, üretken ve sağlıklı düşünebilen vatandaşlar yetiştirilebilir.

KAYNAKÇA

Adams, M. F. (1974). *An examination of the relationship between teacher use of higher level cognitive questions and the development of critical thinking in intermediate elementary students*. Doctoral dissertation, Florida State University, ABD.

Akbıyık, C.(2002). *Eleştirel düşünme eğilimleri ve akademik başarı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Akınoğlu, O. (2001). *Eleştirel düşünme becerilerini temel alan fen bilgisi öğretiminin öğrenme ürünlerine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Alkaya, F. (2006). *Eleştirel düşünme becerilerin temel alan fen bilgisi öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarına etkisi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.

Andrew, S. F. (2000). Critical thinking in south dakota public schools grades 3, 4 and 5 the influence of teachers. *Behaviors, Perceptions and Attitudes*, *61*, 888-899.

Annable, C. J. (2006). *Developing critical thinking skills and mathematical problem solving ability in grade six students.* Master thesis, The University Of Nipissing, Canada.

Arısoy, B. (2017). *Konu temelli eleştirel düşünme öğretiminin matematik dersinde öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri, eleştirel düşünme erdemleri ve matematik dersine ilişkin tutumlarına etkisi*. Doktora tezi. Çukurova üniversitesi. Adana.

Arslan Özyurt, G. (2007). *Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik anlayışı ile öğretmenlerin mesleki tükenmişliğinin karşılaştırılması: Çaycuma alan araştırması örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.

Aybek, B. (2006). *Konu ve beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve düzeyine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Bayrak, B. K. (2014). Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık düzeyleri ve eleştirel düşünme eğilimleri üzerine bir araştırma. *International Journal of Social Science*, 25(1), 439-456.

Beyer, B. (1987). *Practical strategies for the teaching of thinking*. Boston: Allyn and Bacon, INC.

Bodur, H. (2010). *İlköğretim ikinci sınıf hayat bilgisi dersinde içerik temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Borg, J. R., & Borg, M. O. (2001). Teaching critical thinking in interdisciplinary economics courses. *College Teaching, 49*(1), 20-25.

Brown, A. E. (2016). *Critical thinking to justify an answer in mathematics classrooms.* Doctoral Dissertation, Walden University, Minneapolis.

Cihaner, C. (2007). *Eleştirel düşünme kazandırma yönüyle bilgin adalı' nın çocuk kitapları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Coon, D. (1983). *Introduction to psychology: Exploration and application*. (Fourth Edition), St. Paul, Minnesota: Northwest.

Creswell, J. & Plano Clark, V. (2015*). Karma yöntem araştırmaları*. Ankara: Anı Yayıncılık.

De Bono, E. (1997). *Altı şapkalı düşünme tekniği.* (Çeviren: E. Tuzcular). İstanbul: Remzi Kitabevi A.Ş.

De Bono, E. (1998). *Altı Ayakkabılı uygulama tekniği*. İstanbul: Remzi Kitapevi.

De Bono, E. (2002). *Cort thinking lessons CD*. United Kingdom: Cavendish Information Product Ltd.

De Bono, E. (2007). *Kendine düşünmeyi öğret*. İstanbul: Remzi Kitapevi.

Demir, M. K. (2006). *İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerinde eleştirel düşünme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

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.

Demirel, Ö. (1999). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Önder Matbaacılık.

Demirel, Ö. (2002). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Duchesne, R. (1997). *Critical Thinking, developmental learning and adaptive flexbility in organizational leaders*. www. edst. educ. ubc. ca/ubc. ca/aerc/1997/97 duchense.litml. (13.03.2019 tarihinde indirilmiştir).

Dutoğlu, G. ve Tuncel, M. (2008). Aday öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ile duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişki. *Abant İzzet baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 8 (1), 11-32.

Ennis, R. H. (1987). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. J. Boykoff-Baron ve R. J. Sternberg (eds.), *Teaching thinking skills: Theory and practice,* 9-26. New York, NY: W. H. Freeman.

Ennis, R. H. (1985). Goals for a critical thinking curriculum. *Developing minds: A resource book for teaching thinking. A*lexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 54-57.

Ennis, R. H. (1991). Goals for a critical thinking curriculum. In A Costa (Ed.), *Developing minds*. Alexandria: Virginia. ASCD.

Eskitürk, M. (2009). *Sosyal bilgiler dersinde eleştirel düşünme becerilerini temel alan iş birlikli öğretim etkinliklerinin akademik başarı düzeyine etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Facione, P. A. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and ınstruction.* Research findings and *recommendations.* Millbrae, CA: The Califomia Academic Press.

Feuerstein, M. (1999). Media literacy in support of critical thinking. *Journal of Educational Media*, 1(24), 12-43.

Kanik, F. (2010). Öğretmenlerin eleştirel düşünme anlayışlarının ve 7. sınıf düzeyinde eleştirel düşünmeyi geliştirmeye ilişkin uygulamalarının değerlendirilmesi. Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Foundation For Critical Thinking. (2002). *Normes intellectuelles universelles et des questions pouvant être posées pour appliquer ces normes.* Retrieved from www.criticalthinking.org

Fung, D., & Howe, C. (2012). Liberal studies in hong kong: A new perspective on critical thinking through group work. *Thinking Skills and Creativity*, 7, 101-111.

Gelen, İ. ve Beyazıt, N. (2007). Eski ve yeni ilköğretim programları ile ilgili çeşitli görüşlerin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 51, 457-476.

Gülle, M. Ve Beyleroğlu, M. (2017). *Eleştirel düşünme ve empati*. Ankara: Efil yayınevi.

Gültekin, S. (2016). *Eleştirel düşünmeye dayalı öğretim ilke ve yöntemleri dersi program tasarısının öğrenme ürünlerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

Gündüz, M. (2017). Eleştirel düşünme temelli eğitimin İngilizce dil eğitimi alan Türk öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri, eleştirel okuma özyeterlik düzeyi, İngilizce yazma performansları ve eleştirel düşünme fikirleri üzerine etkileri. Yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.

Güzel, S. (2005). *Eleştirel düşünme becerilerini temele alan ilköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler öğretiminin öğrenme ürünlerine etkisi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.

Halpern, D. F. (1996). *Thought and knowledge: An introduction to critical thinking*. London: Lawrence Erlbaum Assosiation, Publishers.

Halpern, D. F., & Riggio, H. R. (2003). *Thinking critically about critical thinking*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Assosiation, Inc. Publishers

Hohmann, J., & Grillo, M. C. (2014). Using critical thinking rubrics to increase academic performance. *Journal of College Reading and Learning*, 45, 35–51.

Isaacs, L. G. (1990). *A study of the effect of teaching critical thinking in ıntroductry nursing cours*. University Of Miami.

İbrahimoğlu, Z. (2010). *6. sınıf sosyal bilgiler dersinde örnek olay kullanımının öğrencilerin akademik başarı derse karşı tutum ve eleştirel düşünme becerileri üzerine etkileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

İşlekeller, A. (2008). *Eleştirel düşünme becerilerini temel alan Türkçe öğretiminin üstün ve normal zihin düzeyindeki öğrencilerin erişi, eleştirel düşünme düzeylerine ve tutumlarına etkisi*. Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Johnson, R.B., Onwuegbuzie, A.J. & Turner, L.A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research* 1(2), 112–133.

Judge, B., Jones, P., & Mccreery, E. (2009). *Study skills in education*. London: Learning Matters.

Kartal, T. (2012). İlköğretim fen bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 13*(2), 279-297.

Kazancı, O. (1989). *Eğitimde eleştirici düşünme ve öğretimi.* İstanbul: Kazancı Kitap A.Ş.

Korkmaz, Ö. (2009). Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 10*(1), 1-13.

Kurnaz, A. (2007*). İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde beceri ve içerik temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri, erişi ve tutumlarına etkisi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Kurnaz, A. (2013). *Eleştirel düşünme öğretimi etkinlikleri planlama-uygulama ve değerlendirme.* Konya: Eğitim Kitabevi.

Kuzgun, Y. (2001). *Eğitimde kendini gerçekleştirme*. Ankara: Eğitim Sen Yayınları.

Kürüm, D. (2007). *Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü.* Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Lipman, M. (1988). *Philosophy goes to school.* Philadelhia: Temple Universty Press.

Lumpkin, C. R. (1991). Effects of teaching critical thinking skills on the critical thinking ability, achievement, and retention of social studies content by fifth and sixth-graders. *Journal Of Research Education*, 8-12.

Marples, R. (2002). *The aims of education.* London: New York Routledge.

McBride, R., & Reed, J. (1998). Thinking and college athletes--are they predisposed to critical thinking? *College Student Journal*, *32*(3), 443-450.

Mckee, J. S. (1988). Impediments to implementing critical thinking. *Social Education,* 52, 444-446.

McPeck, J. E. (1981). *Critical thinking and education*. England Oxford: Martin Robenson.

MEB, (2005). *İlköğretim 1-5. sınıf programları tanıtım el kitabı.* Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.

MEB, (2005). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi 6-7. sınıflar öğretim programı ve kılavuz.* Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

Nosich, G. M. (2012). *Eleştirel düşünme ve disiplinler arası eleştirel düşünme rehberi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Nosich, G. M. (2018). *Eleştirel düşünme ve disiplinlerarası eleştirel düşünme rehberi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Onwuegbuzie, A. J. (2001). Critical thinking skills: a comparison of doctoral-and master's-level students. *College Student Journal*, *35*(3), 477-481.

Özdemir, O. (2008). *Eleştirel düşünme*. İstanbul: Kriter Yayınları.

Özden, Y. (2009). *Öğrenme ve öğretmen*. *Ankara*: Pegem Yayınları.

Özüberk, D. (2002). *Feuerstein'in aracılı zenginleştirme programı temel alınarak hazırlanan programın lise birinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine etkisi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Patterson, R.A. (1986). Strategic Planning ForSmall Businesses, Editors: J.Gardner vd. Handbookof Strategic Planning, Wiley, New York.

Paul, R., & Elder, L. (2004). *The miniature guide to critical thinking, concepts and tools.* Dillon Beach. CA: The Foundation for Critical Thinking.

Paul, R. W., & Elder, L. (2001). *Critical thinking: Tools for taking charge of your learning and your life.* Upper Saddle River, Nj: Prentice Hall.

Piette, J. (2003). Développer la pensée critique des élèves par l'éducation aux médias. *Vie pédagogique, 129*(1), 42-46.

Polat, S. (2014). *Eleştirel düşünme becerisi öğretiminin çok yönlü incelenmes*i. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

Ruggiero, V. R. (1988). *Teaching thinking across the curriculum*. New York: Harper & Row.

Schreglmann, S. (2011*). Konu temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğretmen adaylarının akademik başarı, eleştirel düşünme eğilimine ve düzeyine olan etkisi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Schulhauser, C. E. (1990). *The effects of literary discussion groups on students' critical thinking ability and attitude toward reading*. Doctoral dissertation, Washington state university, ABD.

Scriven, M., & Paul, R. (2005). *The critical thinking community*. Retrieved from http://www. criticalthinking.org.

Sünbül, A. M. (2004). Düşünme stilleri ölçeğinin geçerlik ve güvenirliği. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 29(132), 25–42.

Şahin, Ç. ve Çakmak N. (2016). Altı Şapkalı düşünme ve örnek olaya dayalı çalışma yapraklarının eleştirel düşünme becerisi açısından incelenmesi: Isı ve sıcaklık. *Journal of the Turkısh Chemical society.* 1(1), 32-62

Şenol, Ü. (2015*). Gazi Üniversitesi İngilizce öğretmenliği bölümündeki öğretmen adaylarının okuduğunu anlama becerilerinin edebiyat temelli eleştirel düşünme etkinlikleri ile geliştirilmesi üzerine deneysel bir çalışma*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Şentürk, M. (2009*). İlköğretim programının eleştirel düşünmeyi geliştirmesine ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Elâzığ.

Turan, S. (2009). *Eleştirel düşünme becerilerini temel alan biyoloji dersinin ortaöğretim öğrencilerinin ekolojik etik yaklaşımlarına etkisi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Walker, P., & Finney, N. (1999). Skill development and critical thinking in higher education. *Teaching in Higher Education, 4*(4), 531-547.

Watson, G., & Glaser, E. (1964). *Critical thinking appraisal manual*. New York: Harcourt, Brace& World.

Wood, R. (2003). *Critical thinking*. Retrieved from http://www.robinwood.com /Democracy / GeneralEssays / CriticalThinking.

Yağcı, R. (2008). *Sosyal bilgiler öğretiminde eleştirel düşünme: ilköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler öğretiminde, öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için uyguladıkları etkinliklerin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana

Yang, T. C. (2012). Cultivating critical thinkers: Exploring transfer of learning from pre-service teacher training to classroom practice, *Teaching and Teacher Education*, 28, 1116-1130.

Yıldırım, B. (2010). *Beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğrenci hemşirelerde eleştirel düşünme gelişimine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.

Yıldırım, B. (2010). *Beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğrenci hemşirelerde eleştirel düşünme gelişimine etkisi,* Doktora Tezi, Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Yıldırım, H. İ (2009). *Eleştirel düşünmeye dayalı fen eğitiminin öğrenme ürünlerine etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

EKLER

EK 1. GRUP ÇALIŞMASI ETKİNLİKLERİ

1- GÖRÜŞ GELİŞTİRME TEKNİĞİ

Süre: 40’

Görüş geliştirme tekniğinin amacı: Görüş almak ve bu görüşleri gerekçelendirmektir.

Görüş geliştirme tekniği ile elde edilmek istenen kazanımlar:

- Başkalarının görüşlerine saygı,
- Dinleme,
- Kendi düşüncesini savunma,
- Kanıt bulma becerilerinin gelişmesidir.
- Öğretmen önermeyi tahtaya yazar.

"Okulumuzdaki sosyal etkinlik çalışmaları yeterlidir."

2- Beş tane görüş kartı oluşturup bunları grupların oturacağı masalara bırakır.

Görüş kartları:

"Kesinlikle katılıyorum, katılıyorum, kararsızım, katılıyorum, kesinlikle katılmıyorum" şeklindedir.

3- Öğrencilerden, tahtaya yazılan önerme hakkında hangi görüşe katılıyorsa, o görüş kartının yazılı olduğu masaya oturması istenir.

4- Her gruptaki öğrenciye neden öyle düşündüğü sorulur.

5- Bütün öğrencilerin önerme hakkında savundukları görüşleri gerekçeleri ile söylemeleri istenir.

6- Bütün öğrenciler görüşlerini savunduktan sonra sınıfta bir değerlendirme yapılarak etkinlik son erdirilir.

2- İSTASYON TEKNİĞİ

Süre: 40'

1-Öğrencileri üç gruba ayırmak için her öğrenciye sarı, kırmızı ya da mavi kartlardan biri dağıtılır.

2- Kırmızı kartı olan öğrenciler bir gruba, mavi kartı olanlar bir gruba, yeşil kartı olanlar bir gruba geçer.

3- Üç grubu bu şekilde oluşturduktan sonra kırmızı kartlı grubun oturduğu yer masal istasyonu, yeşil kartlı grubun oturduğu yer poster istasyonu, mavi kartlı grubun oturduğu yer ise afiş istasyonu olarak belirlenir.

4- Öğretmen " Dünyada içme suyu tükendiğinde neler olur?" önermesini tahtaya yazar.

5- Masalara büyük renkli kartonlar, makas, yapıştırıcı vb. bırakılır.

6- Her istasyonda istasyon şefi olarak üç öğrenci belirlenir.

7- Şu yönergeler verilir:

Birazdan komut vereceğim. Düdük sesiyle kim hangi renkteyse kendi istasyonuna gidecek ve o istasyonda 10’ çalışacak. 10’ bitiminde birinci istasyon ikinciye, ikinci istasyon üçüncüye, üçüncü istasyondakiler birinci istasyona geçecek. Yaptığınız çalışmaları istasyonda bırakacaksınız. Yeni geldiğiniz istasyondaki çalışmalara önceki grubun bıraktığı yerden onlarınki ile bütünlük taşıyacak şeklide devam edeceksiniz. Yeni geldiğiniz istasyonda ki süreniz de 10’ olacak, her grup her istasyonda 10’ çalıştıktan sonra çalışmalar değerlendirilerek etkinlik tamamlanacaktır.

EK 2. KİŞİSEL BİLGİ FORMU

KİŞİSEL BİLGİLER FORMU

Sevgili Öğrenciler,

Bu formda sizinle ve ailenizle ilgili bir takım sorular yer almaktadır. Bu form yüksek lisans tezimde kullanılacak olup, kesinlikle isminiz çalışmada geçmeyecektir. Soruları içtenlikle yanıtlamanızı rica ediyorum.

Demet ARI

Sınıf Öğretmeni

Adınız Soyadınız:

Sınıfınız:

Numaranız:

Sınıf Mevcudu: ( ) 25'ten az ( ) 25'ten fazla

Cinsiyetiniz: ( ) Kız ( ) Erkek

Kaç Kardeşsiniz? : ( ) Tek çocuğum ( ) İki kardeş ( ) Üç kardeş veya üçten fazla

Ailenizin aylık geliri nedir?

( ) 1500 TL' den az ( ) 1500-3000 arası ( ) 3000-4500 arası ( ) 4500-6000 arası ( ) 6000'den fazla

Anne ve babanızın eğitim durumu nedir? İlgili kutucuğa çarpı (×) işareti koyunuz.

	Anneniz	**Babanız**
Okur – yazar değil		
Okuryazar		
İlkokul mezunu		
Ortaokul mezunu		
Lise mezunu		
Üniversite mezunu		
Başka(belirtiniz)		

Anne ve babanızın mesleği nedir? İlgili kutucuğa çarpı (×) işareti koyunuz.

	Anneniz	**Babanız**
İşçi		
Memur		
Esnaf		
Serbest meslek		
Çalışmıyor		
Başka (belirtiniz)		

Aşağıdaki etkinliklerden en çok hangisine katılmaktan hoşlanıyorsunuz? Sadece bir maddeyi işaretleyiniz.

( ) Bilimsel etkinlikler (bilimsel proje, bilgi yarışması, araştırma gezisi vb.)

( ) Sportif etkinlikler (turnuva, spor olimpiyatları vb.)

( ) Kültürel etkinlikler (sergi, müze ziyareti, kulüp çalışması vb.)

Aşağıdaki özelliklerden en belirgin olarak sahip olduğunuzu düşündüğünüzü işaretleyiniz.

( ) Araştırıcı

( ) Girişken

( ) Risk alabilen

( ) Sorumluluk üstlenebilen

( ) Kendine güvenen

( ) Yeni fikirlere açık

( ) İnsancıl

( ) Düşünmeye önem veren

( ) Yaratıcı

( ) Sorgulayıcı

Aşağıdaki özelliklerden öğretmeninizde olduğunu düşündüğünüz en belirgin özelliği işaretleyiniz.

( ) Bilgilendirici

( ) İletişim Kurabilen

( ) Demokratik

( ) Dürüst

( ) Tarafsız

EK 3. ELEŞTİREL DÜŞÜNME ÖLÇEĞİ

Eleştirel Düşünme – Analiz Ölçeği

1' den 8' e kadar olan sorularda her bir sorunun yanında verilen 2 ifadeyi doğru olarak kabul edin. Daha sonra bu iki ifadeden çıkan sonuç verilmiştir. Bu sonucun verilen 2 ifadeye göre **Doğru** ya da **Yanlış** olduğuna karar verip cevabı uygun boşluğa "X" koyarak belirtin.

1. Yandaki 2 ifadeyi doğru olarak kabul et. - Bütün canlıların suya ihtiyacı vardır.
- Çiçeklerin suya ihtiyacı vardır.

Sonuç: Çiçekler canlıdır. **Bu sonuç, doğru mudur, yanlış mıdır?**		**DOĞRU**		**YANLIŞ**

2- Yandaki 2 ifadeyi doğru olarak kabul et. - Bütün uçaklar uçar.
- Bisikletler uçamaz.

Sonuç: Bisikletler uçaktır. **Bu sonuç, doğru mudur, yanlış mıdır?**		**DOĞRU**		**YANLIŞ**

3- Yandaki 2 ifadeyi doğru olarak kabul et. -İçilen her şey sağlık için yararlı değildir.
- Sigara içilir.

Sonuç: Sigara sağlık için yararlıdır. **Bu sonuç, doğru mudur, yanlış mıdır?**		**DOĞRU**		**YANLIŞ**

4- Yandaki 2 ifadeyi doğru olarak kabul et. -Bütün 5. sınıf öğrencileri sosyal bilgiler dersi alır.
- Arda 5. sınıf öğrencisidir.

Sonuç: Arda sosyal bilgiler dersi almaz. **Bu sonuç, doğru mudur, yanlış mıdır?**		**DOĞRU**		**YANLIŞ**

5- Yandaki 2 ifadeyi doğru olarak kabul et. - Bütün öğrenciler derslerini geçer.
- Emre hayat bilgisi dersinden geçmiştir.

Sonuç: Emre öğrenci değildir. **Bu sonuç, doğru mudur, yanlış mıdır?**		**DOĞRU**		**YANLIŞ**

6. Yandaki 2 ifadeyi doğru olarak kabul et. - Bütün evler balkonludur.
- Bütün balkonlarda çiçek vardır.

Sonuç: Bütün evlerde çiçek vardır. **Bu sonuç, doğru mudur, yanlış mıdır?**		**DOĞRU**		**YANLIŞ**

7- Yandaki 2 ifadeyi doğru olarak kabul et. - Bütün parfümler güzel kokar.
- "X" parfüm değildir.

Sonuç: "X" güzel kokar. **Bu sonuç, doğru mudur, yanlış mıdır?**		**DOĞRU**		**YANLIŞ**

8. Yandaki 2 ifadeyi doğru olarak kabul et. - Bütün futbolcular Galatasaray' da oynar.
- Fatih futbolcu değildir.

Sonuç: Fatih Galatasaray' da oynamaz. **Bu sonuç, doğru mudur, yanlış mıdır?**		**DOĞRU**		**YANLIŞ**

Eleştirel Düşünme – Değerlendirme Ölçeği

1' den 9' a kadar olan sorularda her bir soruda verilen görüşü doğru kabul edin. Daha sonra bu görüşün altında bulunan ifadenin, doğru olarak kabul ettiğiniz görüşü **Destekleyip Desteklemediğine** karar verip cevabınızı uygun boşluğa **X** koyarak belirtin.

1. Futbolda seyirci tuttuğu takımı her zaman alkışlamalıdır.**(Bu görüşü doğru olarak kabul edin)**

Maçlarda oyuncular alkışa çok ihtiyaç duyarlar. **Bu cümle yukarıdaki görüşü destekler mi?**		**Destekler**		**Desteklemez**

2. Futbolda seyirci tuttuğu takımı her zaman alkışlamalıdır. **(Bu görüşü doğru olarak kabul edin)**

Seyirci, sadece oynanan oyunu beğendiği zaman takımı alkışlar.**Bu cümle yukarıdaki görüşü destekler mi?**		**Destekler**		**Desteklemez**

3. Uçakla seyahat etmek arabayla seyahat etmekten çok daha tehlikelidir. **(Bu görüşü doğru olarak kabul edin)**

Alkollü sürücüler arabalarda daha çok kazaya sebep olurlar. **Bu cümle yukarıdaki görüşü destekler mi?**		**Destekler**		**Desteklemez**

4. Uçakla seyahat etmek arabayla seyahat etmekten çok daha tehlikelidir. **(Bu görüşü doğru olarak kabul edin)**

Araba kazalarında uçak kazalarından daha çok kişi ölmektedir. **Bu cümle yukarıdaki görüşü destekler mi?**		**Destekler**		**Desteklemez**

5. Bilgisayarlar insan hayatına büyük kolaylıklar getirmektedir. **(Bu görüşü doğru olarak kabul edin)**

Bilgisayarlar çok sık bozulmaktadır. **Bu cümle yukarıdaki görüşü destekler mi?**		**Destekler**		**Desteklemez**

6. Bilgisayarlar insan hayatına büyük kolaylıklar getirmektedir. **(Bu görüşü doğru olarak kabul edin)**

İnsanlar işlerini bilgisayarlar sayesinde çok kısa sürede hallederler. **Bu cümle yukarıdaki görüşü destekler mi?**		**Destekler**		**Desteklemez**

7. Televizyon programları insanlar için çok yararlıdır. **(Bu görüşü doğru olarak kabul edin)**

Televizyon programları insanlara faydalı bilgiler öğretirler. **Bu cümle yukarıdaki görüşü destekler mi?**		**Destekler**		**Desteklemez**

8. Televizyon (TV) programları insanlar için çok yararlıdır. **(Bu görüşü doğru olarak kabul edin)**

Televizyon izlemek insanları tembelliğe alıştırır. **Bu cümle yukarıdaki görüşü destekler mi?**		**Destekler**		**Desteklemez**

9. Spor yapmak insanı daha sağlıklı yapar. **(Bu görüşü doğru olarak kabul edin)**

İnsanlar spor yaparak sakatlanırlar. **Bu cümle yukarıdaki görüşü destekler mi?**		**Destekler**		**Desteklemez**

Eleştirel Düşünme – Çıkarım Ölçeği

1' den 8' e kadar olan sorularda her soruda bir bilgi verilmiştir. Bu bilgiyi okuduktan sonra verilen bilginin altında yazan cümlenin, verilen bilgiye göre **Doğru** ya da **Yanlış** olduğuna karar verip cevabınızı uygun boşluğa **X** koyarak belirtin.

1. Ülkemizde okuma yazma bilen insan sayısı her geçen yıl artmaktadır.

Ülkemizde okuyup yazan insan sayısı geçen yıl, bu yılkinden daha azdır. **Bu çıkarım, yukarıdaki bilgiye göre doğru mudur?**		DOĞRU		YANLIŞ

2. Ülkemizde okuma yazma bilen insan sayısı her geçen yıl artmaktadır.

Ülkemizde bu yıl, önceki yıllardan daha az insan okula gitmektedir. **Bu çıkarım, yukarıdaki bilgiye göre doğru mudur?**		DOĞRU		YANLIŞ

3. Ülkemizde okuma yazma bilen insan sayısı her geçen yıl artmaktadır.

Ülkemizde okuma yazma bilmeyenlerin sayısı sürekli azalmaktadır. **Bu çıkarım, yukarıdaki bilgiye göre doğru mudur?**		DOĞRU		YANLIŞ

4. Ülkemizde okuma yazma bilen insan sayısı her geçen yıl artmaktadır.

Ülkemizde bu yıl önceki yıllara göre okul sayısı azalmıştır. **Bu çıkarım, yukarıdaki bilgiye göre doğru mudur?**		DOĞRU		YANLIŞ

5. Ülkemizde okuma yazma bilen insan sayısı her geçen yıl artmaktadır.

Ülkemizde okuma yazma öğrenmek zorlaşmıştır. **Bu çıkarım, yukarıdaki bilgiye göre doğru mudur?**		DOĞRU		YANLIŞ

6. Ülkemizde hastalıktan ölen insan sayısı her geçen yıl azalmaktadır.

Ülkemizde her yıl sağlık hizmetleri daha çok iyileşmektedir **Bu çıkarım, yukarıdaki bilgiye göre doğru mudur?**		DOĞRU		YANLIŞ

7. Ülkemizde hastalıktan ölen insan sayısı her geçen yıl azalmaktadır.

Ülkemizde her geçen yıl doktor sayısı azalmaktadır. **Bu çıkarım, yukarıdaki bilgiye göre doğru mudur?**		DOĞRU		YANLIŞ

8. Ülkemizde hastalıktan ölen insan sayısı her geçen yıl azalmaktadır.

Ülkemizde her geçen yıl ölen insan sayısı artmaktadır. **Bu çıkarım, yukarıdaki bilgiye göre doğru mudur?**		DOĞRU		YANLIŞ

Eleştirel Düşünme – Yorumlama Ölçeği

ARDA' NIN BİR GÜNÜ

Arda, ilköğretim 5. sınıf öğrencisidir. O gün, okuldan eve geldiğinde annesi ona bir alışveriş listesi vermişti. Listede ekmek, gazete, yumurta, peynir, zeytin ve kıyma vardı. Arda, hemen markete gitti. 1 YTL'lik ekmek, 2 YTL'lik yumurta, 2 YTL'lik peynir ve 2 YTL'lik de zeytin aldı. Ardından gazete bayisinden 2 gazete aldı. Sonra köşedeki kasaba gitti ve 6,5 YTL'lik kıyma aldı. Böylece, annesinin verdiği listedeki her şeyi almıştı. Cebinde 1YTL arttığını görünce tekrar markete uğrayıp kendine o parayla çikolata aldı ve eve geldi.

Eve geldiğinde annesi, Arda'nın aldıklarını kontrol etti. Her şeyi aldığını gördü, fakat istediği gazetelerden farklı gazeteleri aldığını fark etti. Arda, dalgınlıkla Milliyet ve Hürriyet gazetelerini almıştı, hâlbuki evlerinde Sabah ve Akşam gazeteleri okunurdu. Annesi, para artıp artmadığını sorduğunda Arda, hiç para artmadığını söyledi. Bu arada telefon çaldı ve telefonu Arda açtı. Babaannesiydi arayan ve "*Evde iseler onlara ziyarete geleceklerini*" söylemişti. Arda çok mutlu oldu babaannesinin evlerine gelecek olmasından. Bunun üzerine annesi, Arda' ya tekrar para verip taze çekirdek, leblebi, fıstık, badem, meyve suyu ile kuru pasta almasını ve aldığı gazeteleri değiştirmesini söyledi. Arda, koşarak evden çıktı. Çünkü babaannesi gelmeden Arda'nın alış verişini bitirmesi gerekiyordu. Önce gazete bayisine gitti ve gazeteleri değiştirdi. Sonra kuruyemişçiye uğradı ve toplam 1 kilogramlık çekirdek, leblebi, fıstık ve badem aldı. Oradan markete geçti ve 1 litrelik şeftali suyu aldı. Son olarak da pastaneden 2 kilogramlık kuru pasta aldı ve "*oh bee, bu alışverişten de bütün mahalle esnafları para kazandı, ama keşke bir kardeşim olsaydı da, alış-verişlere o gitseydi*" diye söylene söylene eve döndü.

Arda, eve geldikten 15 dakika sonra babaannesi ve halası Ardalara geldi. Arda'nın kuzenleri Doğukan ve Emre de öğlenci olduklarından onlardan 15 dakika sonra Ardalara geldiler. Çünkü okuldan yeni çıkmışlardı. Doğukan, Emre ve Arda hemen bilgisayarın başına geçtiler. Yarımşar saat oynadıktan sonra bahçeye inip top oynadılar. Arda, 2 alış-veriş macerası sonrası çok yorulduğu için kaleye geçti. Doğukan ve Emre, Arda'nın halasının çocukları olduğu için kardeş gibiydiler ve çok iyi anlaşıyorlardı. 1 saat top oynadıktan sonra eve dönüp TV izlediler…

1' den 10' a kadar olan soruları yukarıda verilen **"Arda'nın Bir Günü"** başlıklı metni dikkatli okuduktan sonra metne göre cevaplayın. Her bir sorunun altında 4 seçenek verilmiştir. Doğru bulduğunuz seçeneği işaretleyin.

1. Sence annesi niçin sürekli alış-verişe Arda'yı göndermektedir?
a- Arda, ilköğretim 5. sınıf öğrencisi olduğu için.
b- Arda, okuldan çıktıktan sonra alış-veriş yapmayı çok sevdiği için.
c- Arda, alış-verişlerde hiç hata yapmadığı için.
d. Arda'nın başka kardeşi olmadığı için.

2. Sence niçin Arda annesinin istediğinden farklı gazeteleri almıştır?
a- Parası o gazeteleri almaya yettiği için.
b- Annesinin istediği gazeteleri sevmediği için.
c- Kendi aldığı gazeteleri okumayı sevdiği için.
d. Gazeteleri alırken dalgın olduğu için.

3. Sence niçin annesi, para artıp artmadığını sorduğunda Arda, hiç para artmadığını söyledi?
a- Yalan söylemeyi sevdiği için.
b- Hesap yapmayı bilmediği için.
c. Hiç para artmadığı için.
d- Çikolata aldığını unuttuğu için.

4. Sence neden Doğukan, Emre ve Arda farklı zamanlarda okuldan çıkmışlardı?
a- Okulları farklı olduğu için.
b. Arda sabahçı, Doğukan ve Emre de öğlenci oldukları için.
c- Sınıfları farklı olduğu için.
d- Doğukan ve Emre sabahçı, Arda da öğlenci olduğu için.

5. Arda'nın annesi, Arda'nın babaannesinin geleceğini öğrendikten sonra neden Arda'yı bir daha alış-verişe gönderdi?
a- Arda'nın yanlış aldığı gazeteleri değiştirmesi için.
b- Arda'nın babaannesini daha iyi ağırlamak için.
c. Evde taze çekirdek, leblebi, fıstık, badem, meyve suyu ile kuru pasta olmadığı için.
d- Arda'nın babaannesi taze çekirdek, leblebi, fıstık, badem, meyve suyu ile kuru pastayı çok sevdiği için.

6. Arda, neden ilk alışverişte gazete ve kıyma, ikinci alışverişte de kuruyemiş ve kuru pastayı marketten almamıştır?
a- Arda'nın canı öyle istediği için.
b- Kasapta, kuruyemişçide ve pastanede daha taze ürünler satıldığı için.
c- Markette gazete, kıyma, kuruyemiş ve kuru pasta satılmadığı için.
d. Arda, yaptığı alış-verişlerde bütün mahalle esnafının para kazanmasını istediği için.

7. Doğukan ve Emre, niçin Arda'yla çok iyi anlaşıyorlardı?
a. Akraba oldukları için.
b- Çocuk oldukları için.
c- Misafir oldukları için.
d- Birlikte oyun oynadıkları için.

8. Sence niçin Arda ikinci alış-verişini koşarak yaptı?
a- Koşmayı çok sevdiği için.
b- Her işini hızlı yapmayı sevdiği için.
c. Babaannesi evlerine geleceği için.
d- Ders çalışacağı için.

9. Sence niçin ilk alış-veriş sonunda annesi, Ardanın aldıklarını kontrol etmesine rağmen ikincisinde kontrol etmedi?
a- Unuttuğu için.
b. Arda'nın babaannesi geleceğinden hazırlık yaptığı için.
c- Arda'ya güvendiği için.
d- Arda'nın ikinci kez yanlış gazeteleri almayacağını düşündüğü için.

10. Babaannesi niçin gelmeden önce Arda'ları telefonla aradı?
a. Evde olup olmadıklarını öğrenmek için.
b- Hatırlarını sormak için.
c- Bir şey isteyip istemediklerini öğrenmek için.
d- Arda'yla konuşmak için.

Eleştirel Düşünme – Açıklama Ölçeği

ARDA' NIN BİR GÜNÜ

Arda, ilköğretim 5. sınıf öğrencisidir. O gün, okuldan eve geldiğinde annesi ona bir alışveriş listesi vermişti. Listede ekmek, gazete, yumurta, peynir, zeytin ve kıyma vardı. Arda, hemen markete gitti. 1 YTL'lik ekmek, 2 YTL'lik yumurta, 2 YTL'lik peynir ve 2 YTL'lik de zeytin aldı. Ardından gazete bayisinden 2 gazete aldı. Sonra köşedeki kasaba gitti ve 6,5 YTL'lik kıyma aldı. Böylece, annesinin verdiği listedeki her şeyi almıştı. Cebinde 1YTL arttığını görünce tekrar markete uğrayıp kendine o parayla çikolata aldı ve eve geldi.

Eve geldiğinde annesi, Arda'nın aldıklarını kontrol etti. Her şeyi aldığını gördü, fakat istediği gazetelerden farklı gazeteleri aldığını fark etti. Arda, dalgınlıkla Milliyet ve Hürriyet gazetelerini almıştı, hâlbuki evlerinde Sabah ve Akşam gazeteleri okunurdu. Annesi, para artıp artmadığını sorduğunda Arda, hiç para artmadığını söyledi. Bu arada telefon çaldı ve telefonu Arda açtı. Babaannesiydi arayan ve "*Evde iseler onlara ziyarete geleceklerini*" söylemişti. Arda çok mutlu oldu babaannesinin evlerine gelecek olmasından. Bunun üzerine annesi, Arda' ya tekrar para verip taze çekirdek, leblebi, fıstık, badem, meyve suyu ile kuru pasta almasını ve aldığı gazeteleri değiştirmesini söyledi. Arda, koşarak evden çıktı. Çünkü babaannesi gelmeden Arda'nın alış verişini bitirmesi gerekiyordu. Önce gazete bayisine gitti ve gazeteleri değiştirdi. Sonra kuruyemişçiye uğradı ve toplam 1 kilogramlık çekirdek, leblebi, fıstık ve badem aldı. Oradan markete geçti ve 1 litrelik şeftali suyu aldı. Son olarak da pastaneden 2 kilogramlık kuru pasta aldı ve "*oh bee, bu alışverişten de bütün mahalle esnafları para kazandı, ama keşke bir kardeşim olsaydı da, alış-verişlere o gitseydi*" diye söylene söylene eve döndü.

Arda, eve geldikten 15 dakika sonra babaannesi ve halası Ardalara geldi. Arda'nın kuzenleri Doğukan ve Emre de öğlenci olduklarından onlardan 15 dakika sonra Ardalara geldiler. Çünkü okuldan yeni çıkmışlardı. Doğukan, Emre ve Arda hemen bilgisayarın başına geçtiler. Yarımşar saat oynadıktan sonra bahçeye inip top oynadılar. Arda, 2 alış-veriş macerası sonrası çok yorulduğu için kaleye geçti. Doğukan ve Emre, Arda'nın halasının çocukları olduğu için kardeş gibiydiler ve çok iyi anlaşıyorlardı. 1 saat top oynadıktan sonra eve dönüp TV izlediler…

1' den 9'a kadar olan soruları yukarıda verilen ve okuduğunuz "**Arda' nın Bir Günü**" başlıklı metne göre cevaplayın. Her bir sorunun altında 4 seçenek verilmiştir. **Doğru** bulduğunuz seçeneği işaretleyin.

1. Arda yaptığı alış-verişlerde en çok nereye uğramıştır?
a- Kasaba uğramıştır.
b- Gazete bayisine uğramıştır.
c. Markete uğramıştır.
d- Kuruyemişçiye uğramıştır.

2. Doğukan, Emre ve Arda toplam kaç saat oyun oynamışlardır?
a- 1 saat oyun oynamışlardır.
b- 2 saat oyun oynamışlardır.
c. 2.5 saat oyun oynamışlardır.
d- 1.5 saat oyun oynamışlardır.

3. Arda, okuldan eve geldikten sonra toplam kaç kere dışarı çıkmıştır?
a- 1 kere dışarı çıkmıştır.
b- 2 kere dışarı çıkmıştır.
c. 3 kere dışarı çıkmıştır.
d- 4 kere dışarı çıkmıştır.

4. Doğukan ve Emre ile Arda arasındaki akrabalık bağı nedir?
a. Arda'nın babasıyla Doğukan ve Emre'nin anneleri kardeştir.
b- Arda'nın annesiyle Doğukan ve Emre'nin babaları kardeştir.
c- Arda'nın babasıyla Doğukan ve Emre'nin babaları kardeştir.
d- Arda'nın annesiyle Doğukan ve Emre'nin anneleri kardeştir.

5. Arda'nın yaptığı ilk alış-verişte aldığı ürünlerin hangisi annesinin verdiği liste yoktu?
a- Ekmek yoktu.
b- Kıyma yoktu.
c- Yumurta yoktu.
d. Çikolata yoktu.

6. Arda, alış-verişlerinin hangisini fiyata (YTL) göre, hangisini ağırlığa (kilogram-litre) göre yapmıştır?
a- İlk alış-verişini ağırlığa (kilogram-litre) göre, ikinci alış-verişini ise fiyata (YTL) göre yapmıştır.
b- İlk alış-verişini fiyata (YTL) göre, ikinci alış-verişini de fiyata (YTL) göre yapmıştır.
c- İlk alış-verişini ağırlığa (kilogram-litre) göre, ikinci alış-verişini de ağırlığa (kilogram-litre) göre yapmıştır.
d. İlk alış-verişini fiyata (YTL) göre, ikinci alış-verişini ise ağırlığa (kilogram-litre) göre yapmıştır.

7. Annesi yanlış aldığını söyleyince Arda hangi gazeteleri değiştirmeye gitti?
a- Milliyet ve Sabah gazetelerini değiştirmeye gitti.
b- Sabah ve Akşam gazetelerini değiştirmeye gitti.
c- Hürriyet ve Akşam gazetelerini değiştirmeye gitti.
d. Milliyet ve Hürriyet gazetelerini değiştirmeye gitti.

8. "Arda'nın Bir Günü" başlıklı metne göre Arda'ların mahallesinde bulunan esnaflar işyerleri hangileridir?
a- Kasap, kuruyemişçi, pastane ve manav.
b- Manav, gazete bayisi, kasap, kuruyemişçi ve pastane.
c- Berber, gazete bayisi, kasap ve kuruyemişçi.
d. Market, gazete bayisi, kasap, kuruyemişçi ve pastane.

9. Doğukan, Emre ve Arda bahçeye top oynamaya indiklerinde Arda neden kaleye geçmek istemiştir?
a- Doğukan ve Emre öyle istediği için Arda kaleye geçmek istemiştir.
b. Arda iki kere alış-verişe koşarak gittiğinden bir daha koşup yorulmamak için kaleye geçmek istemiştir.
c- Arda futbolda her zaman kalecilik yaptığı için kaleye geçmek istemiştir.
d- Bir kişinin oyun esnasında kaleye geçmesi gerektiği için Arda kaleye geçmek istemiştir.

Eleştirel Düşünme – Öz Düzenleme Ölçeği

1' den 12' ye kadar olan sorularda çeşitli davranışlar sıralanmıştır. Bu davranışları yapıp yapmadığınızı ve ne sıklıkta yaptığınızı (her zaman – bazen – hiçbir zaman) uygun boşluğa **X** koyarak belirtin.

DAVRANIŞLAR		**Her Zaman**	**Bazen**	**Hiçbir Zaman**
1.	Birisi benim yaptığım işlemlerden farklı bir yol önerdiğinde düşünmeden reddederim.			
2.	Bir problemi çözerken birden fazla doğru yol bulmaya çalışırım.			
3.	Karar verirken duygularıma göre davranırım.			
4.	Çalışırken anlayamadığım şeyleri öğrenmek için çabalarım.			
5.	Kendi fikirlerim ile başkalarının fikirlerini karşılaştırırım.			
6.	Haklı olduğumu düşünürsem başkalarının fikirlerini dinlemem.			
7.	Sınavlarda hata yaptığımda nerede hata yaptığımı anlamaya çalışırım.			
8.	Zor durumda kaldığımda başkalarından yardım istemem.			
9.	Basit problemleri çözmek yerine, zor problemleri çözmeyi tercih ederim.			
10.	Yeni çözümler üretmeyi gerektiren problemlerle daha çok ilgilenirim.			
11.	Çok fazla düşünmemi gerektiren işlerden kaçarım.			
12.	Bir problemi çözerken, çözümün nasıl olacağını önce başka birine sorarım.			

EK 4. YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

Sevgili öğrenciler,

On ders saati boyunca eleştirel düşünme öğretimi gerçekleştirdik. Aşağıda bu dersi değerlendirmeye yönelik birkaç soru sorulmuştur. Veriler, eleştirel düşünme öğretimi ile ilgili yürüttüğüm bir çalışmada kullanılacaktır. Kişisel bilgileriniz gizli tutulacaktır. Verdiğiniz cevaplar için şimdiden teşekkür ederim.

Demet ARI

Sınıf Öğretmeni

BÖLÜM 1: Kişisel Bilgiler

Cinsiyeti:

BÖLÜM 2: Dersin Değerlendirilmesi

1. Beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin gerçekleştirildiği bir uygulamaya tabii tutuldunuz. Bu şekilde ders işlenmesi ile ilgili duygu ve düşünceleriniz nelerdir?

- Bu uygulama size neler kazandırdı?
- Düşünmenizde ne gibi etkileri oldu?
- Kendinizi nasıl hissettiğiniz?

……
……
……
……
……

2. Ders işlenirken yapılan etkinliklerden en çok sevdiklerin hangisi oldu? Bu etkinliklerin nesi hoşuna gitti?

……
……
……
……
……

3. Sevmediğin etkinlikler oldu mu? Bu etkinliklerin hangi yönünden hoşlanmadın?

……

……

……

……

4. Genel olarak yaptığımız etkinliklerle ilgili düşüncelerin nelerdir?

……

……

……

……

……

5. Eklemek istediğin başka bir şey var mı?

……

……

……

……

……

EK 5. ÖĞRENCİ GÜNLÜKLERİ

ÖĞRENCİ GÜNLÜĞÜ 1

Sevgili öğrencim,
Bugün ki eleştirel düşünme dersini bir de senin değerlendirmeni rica ediyorum. Bunun için derste yapılan etkinlikler ve senin dersteki kazanımlarınla ilgili görüşlerini bu forma yazmanı istiyorum. Fikirlerini benimle paylaştığın için şimdiden teşekkür ederim.

Bu dersimizde fikirleri ele alırken bazı uygulamaların pozitif, negatif ve ilginç yönlerini ortaya koyduk.

1. Bu uygulama sana ne kazandırdı?

……
……
……
……
……
……
……
……
……

2. Bu dersteki etkinlikleri yaparken kendini nasıl hissettin?

……
……
……
……
……
……
……

……..……

……..

3. Etkinliklerde nelerden hoşlandın?

……

……

……

……

……

……

……

4. Etkinliklerde nelerden hoşlanmadın?

……

……

……

……

……

……

……

5. Bugün ki dersle ilgili eklemek istediklerin nelerdir?

……

……

……

……

……

……

……

6. Genel olarak yaptığımız etkinlik hakkında ne düşünüyorsun?

……

……

……
……
……
……
……
…….

7. Bu çalışmada benim neyi farklı yapmamı isterdin?

……
……
……
……
……
……
……
……

EK 6. DERS PLANLARI

BECERİ TEMELLİ ELEŞTİREL DÜŞÜNME PROGRAMININ DERS PLANLARI
(CORT 1 DÜŞÜNME PROGRAMI)

BİRİNCİ DERS PLANI: Fikirlerin Ele Alınış Yöntemi

Sınıf: İlkokul 4

Ders: Düşünme Eğitimi

Konu: Fikirlerin Ele Alınış Yöntemi

Süre: 80 dakika

Amaç: Bir fikrin olumlu, olumsuz ve ilginç yönleri olduğunu kavrayabilme

Hazırlık:

Derse gelmeden önce o günkü derste ele alınacak düşünme becerisine yönelik, öğrencilerde bulunması gereken öğrenci notları için fotokopi çektirilir. Ayrıca, o gün üzerinde durulacak etkinliğin önemli noktaları, öğrencilere yaptırılacak uygulama örnekleri ve etkinliğin yararına yönelik konuları derse gelmeden önce projeksiyon da yansıtmak için hazırlanır.

Derse Geçiş:

Öğrenciler için çektirilen fotokopiler dağıtılır. Dersin uygulama kısmına geçmeden önce öğrencilere o günkü düşünme becerisi olan "fikirlerin ele alınış yöntemi"'nin ne olduğu kısaca açıklanır ve daha sonra o beceriye yönelik aşağıdaki iki örnek verilir.

Örnek-1: "Otobüslerdeki bütün koltuklar çıkarılmalıdır"

Örnek-2: "pencerelerde cam yerine şeffaf plastik kullanılmalıdır"

Bu iki örneğin pozitif, negatif ve ilginç yanları öğrencilere gösterildikten sonra öğrencilerin kendilerinin yapacağı uygulama örneklerine geçilir. Öğrencilere uygulama örnekleri verilmeden önce, öğrenci sayısına göre öğrenciler 4 gruba ayrılır. Öğrenciler gruplara ayrıldıktan sonra aşağıdaki birinci uygulama konusu verilir.

Uygulama-1 : "Bir kanunla bütün arabaların parlak sarıya boyanması sağlanmalıdır"

Bu uygulama konusu verildikten sonra her gruba 5 dakika süre verilerek bu süre içerisinde her grubun bu uygulamanın pozitif, negatif ve ilginç yanlarını yazmaları istenir. 5 dakika

dolduktan sonra bir grup seçilir ve bu grubun bu uygulama ile ilgili olarak pozitif yöndeki düşüncelerini sıralaması istenir. Seçilen grup düşüncelerini söyledikten sonra diğer gruplar da aynı yöndeki farklı görüşlerini söyler. Daha sonra, bir başka grup aynı uygulama hakkındaki negatif yöndeki düşüncelerini belirtmek için seçilir ve diğer gruplarda yine negatif yönler ile ilgili eklemek istedikleri düşünceler varsa söylerler. Son olarak, bir başka grup da aynı uygulama konusu hakkındaki ilgin yöndeki düşüncelerini söylemek için seçilir ve grup düşüncelerini açıkladıktan sonra yine diğer gruplar da bu konu hakkında farklı fikirleri varsa belirtirler.
Yukarıdaki birinci uygulama bittikten sonra aşağıdaki ikinci uygulama konusu verilir.

Uygulama-2 : "insanlar günlük yaşamlarında kıyafetlerinin üzerinde herkes tarafından okunabilecek bir şekilde bir kart taşımalı ve bu karat üzerinde o kartı taşıyan kişinin o günkü ruhsal durumunun iyi ya da kötü olduğu yazılı olmalıdır."
Yukarıdaki uygulama konusu verildikten sonra grupların 5 dakika içinde bu konunun pozitif, negatif ve ilginç yanlarını bulmaları istenir. Ancak, bu kez öğrencilerin bu konuya yönelik olarak öğretmenin elinde bulunan iki pozitif, iki negatif ika tane de ilginç yönünü tahmin etmeleri istenir. Gruplardan biri bu tahmini doğru yaptığında öğretmen bu tahminin doğru olduğunu sınıfa açıklar ve bütün grupların tahminleri tamamlandıktan sonra grupların tahmin edemediği diğer yönleri de öğretmen yine sınıfa açıklar. İkinci uygulama konusu bittikten sonra, üçüncü uygulama konusuna geçilir ve aşağıdaki 3'üncü uygulama konusu verilir.

Uygulama-3: "Bütün öğrenciler her yıl 3 ay para kazanmak için çalışmalıdırlar"Bu uygulama konusu verildikten sonra her bir grubun konunun pozitif, negatif ve ilginç yönlerinden sadece birini çalışması istenir ve bunun için 5 dakika süre verilir.
5 dakika sonunda her bir gruptan konunun çalışılması istenilen yönünü sırayla açıklaması ve diğer grupların da farklı düşünceleri varsa onları belirtmesi istenir.
Uygulama konuları bittikten sonra, öğrencilere o günkü beceriye yönelik aşağıdaki sorular sorularak becerinin işlevselliği üzerine bir tartışma açılır.
1. "Fikirlerin ele alınış yöntemi" becerisi en çok ne zaman işe yarar?
2. "Fikirlerin ele alınış yöntemi" becerisi bir zaman kaybımı dır?
3. "Fikirlerin ele alınış yöntemi" becerisini uygulamak kolay mıdır?
Yukarıdaki sorular üzerinde tartışılır ve bu becerinin neden önemli olduğu özetlenir.

Değerlendirme:

Dersin sonunda öğrencilerin "fikirlerin ele alınış yöntemi" becerisini geliştirmeleri için her bir öğrencinin bireysel olarak istediği konularla ilgili bu beceriyi içerecek 2 uygulama hazırlaması ve bunları gelecek ders getirmesi istenir.

İKİNCİ DERS PLANI: **Kolayca Anlaşılamayan Faktörler**

Sınıf: İlkokul 4

Ders: Düşünme Eğitimi

Konu: Kolayca Anlaşılamayan Faktörler

Süre: 80 dakika

Amaç:

Bir karar vermek durumunda kalındığında birçok faktörün göz önünde bulundurulması gerektiğini kavrayabilme.

Hazırlık:

Derse gelmeden önce o günkü derste ele alınacak düşünme becerisine yönelik, öğrencilerde bulunması gereken öğrenci notları için fotokopi çektirilir. Ayrıca, o gün üzerinde durulacak etkinliğin önemli noktaları, öğrencilere yaptırılacak uygulama örnekleri ve etkinliğin yararına yönelik konuları derse gelmeden önce projeksiyon da yansıtmak için hazırlanır.

Derse Geçiş:

Öğrenciler için çektirilen fotokopiler dağıtılır. Dersin uygulama kısmına geçmeden önce öğrencilere o günkü düşünme becerisi olan "kolayca anlaşılamayan faktörler" becerisinin ne olduğu kısaca açıklanır ve daha sonra o beceriye yönelik aşağıdaki örnek verilir.

Örnek: Bir çift kendilerine 2. El bir araba almaya giderler. Bu arabayı alırken göz önünde bulundurmaları gereken önemli faktörler nelerdir?

Yukarıdaki örnekteki önemli faktörler öğrencilere gösterildikten sonra, öğrencilerin kendilerinin yapacakları uygulama örneklerine geçilir. Öğrencilere uygulama örnekleri verilmeden önce, öğrenci sayısına göre öğrenciler 4 gruba ayrılır. Öğrenciler gruplara ayrıldıktan sonra aşağıdaki birinci uygulama konusu verilir.

Uygulama-1: "Bir meslek seçiminde göz önünde bulundurulması gereken önemli faktörler nelerdir?"

Bu uygulama konusu verildikten sonra her gruba 7 dakika süre verilir. Süre dolduktan sonra seçilen gruplardan biri çalışmasını sınıfa sunar ve daha sonra diğer gruplar veya öğrencilerin ilave etmek istedikleri faktörler varsa ilave ederler. Son olarak tüm faktörler tahtaya yazılır ve bu faktörler içerisinde öğrencilerin en önemli olan 4 faktörü seçmesi ve bu faktörleri seçme nedenlerini açıklaması istenir. Yukarıdaki birinci uygulama bittikten sonra aşağıdaki ikinci uygulama konusu verilir.

Uygulama-2: "Bir doktor sabah kahvaltısı yerine geçecek çok küçük bir tablet yapar ve bu tablet içinde tüm gıda ve vitamin ihtiyaçlarını karşılayacak bir içeriğe sahiptir. Tableti alan kişiler 5 saat boyunca açlık hissetmezler. Bu tablet kullanıma sunulmadan önce hangi faktörler göz önünde bulundurulmalıdır?"

Bu uygulama konusu verildikten sonra öğrencilere 7 dakika süre verilir. Bu süre dolduktan sonra en çok faktörü yazmış olan grup birinci seçilerek bu faktörleri sınıfa açıklar ve daha sonra diğer grupların ilave etmek istedikleri faktörler varsa bunlar ilave edilir.

İkinci uygulama konusu bitikten sonra, üçüncü uygulama konusuna geçilir ve aşağıdaki 3'üncü uygulama konusu verilir.

Uygulama-3: "Tatillerinizi nasıl değerlendireceğinizi düşünürken hangi faktörleri göz önüne alırsınız?"

Grupların bu uygulama konusu üzerinde çalışması için onlara 5 dakika süre verilir. Süre dolduktan sonra, gönüllü olan gruplardan biri seçilir ve bu faktörleri sınıfa açıklar, diğer grupların bu faktörlere ilave etmek istedikleri varsa ilave ederler.

Uygulama konuları bittikten sonra, öğrencilere o günkü beceriye yönelik aşağıdaki sorulara sorularak becerinin işlevselliği üzerine bir tartışma açılır.

1. Tüm faktörleri göz önüne almak en çok ne zaman önemlidir?
2. İnsanlar belirli faktörleri dışarıda bırakırlarsa (göz önünde bulundurmazlarsa) ne olur?
3. Tüm faktörler mi göz önüne alınmalı yoksa sadece önemli olanlar mı?
4. Fikirlerin ele alınış yöntemi (PMI) becerisi ile tüm faktörleri göz önünde bulundurma becerisi (CAF) arasındaki fark nedir?

Yukarıdaki sorular üzerinde tartışılır ve bu becerinin neden önemli olduğu özetlenir.

Değerlendirme:

Dersin sonunda öğrencilerin "kolayca anlaşılamayan faktörler" becerisini geliştirmeleri için her bir öğrencinin bireysel olarak istediği konularla ilgili bu beceriyi içerecek 2 uygulama hazırlaması ve bunu gelecek derse getirmesi istenir.

ÜÇÜNCÜ DERS PLANI: Kurallar

Sınıf: İlkokul 4

Ders: Düşünme Eğitimi

Konu: Kurallar

Süre: 80 dakika

Amaç:

Çeşitli olay ya da durumlar hakkında kurallar saptayabilme ve bu kuralları saptarken aynı zamanda "fikirlerin ele alınış yöntemi" ve "kolayca anlaşılamayan faktörler" becerisini uygulayabilme.

Hazırlık:

Derse gelmeden önce o günkü derste ele alınacak düşünme becerisine yönelik, öğrencilerde bulunması gereken öğrenci notları için fotokopi çektirilir. Ayrıca, o gün üzerinde durulacak etkinliğin önemli noktaları, öğrencilere yaptırılacak uygulama örnekleri ve etkinliğin yararına yönelik konuları derse gelmeden önce projeksiyon da yansıtmak için hazırlanır.

Derse Geçiş:

Öğrenciler için çektirilen fotokopiler dağıtılır. Dersin uygulama kısmına geçmeden önce öğrencilere "kurallar" becerisinin ne olduğu kısaca açıklanır ve daha sonra o beceriye yönelik aşağıdaki örnek verilir.

Örnek: "Ebeveynlerin çocuklarına karşı davranışlarında uymaları gereken kuralları koyan bir komitenin üyesisiniz. Bu konuya yönelik kurallar belirleyiniz"

Yukarıdaki örnekte ebeveynlerin belirleyebileceği 5 önemli kural öğrencilere gösterildikten sonra, öğrencilerin kendilerinin yapacakları uygulama örneklerine geçilir. Öğrencilere uygulama örnekleri verilmeden önce öğrenci sayısına göre öğrenciler 4 gruba ayrılır. Öğrenciler gruplara ayrıldıktan sonra aşağıdaki birinci uygulama konusu verilir.

Uygulama-1: "Gençlerin şiddet dolu ve kendilerine uygun olmayan CD alıp seyretmelerinden kaygılanılmaktadır. Bu durumun önüne geçmek için 4 ana kural belirleyiniz**".**

Bu uygulama konusu verildikten sonra gruplara 5 dakika süre verilir. Zaman dolunca her grup sırayla kurallarını tahtaya yazar.
Yukarıdaki birinci uygulama bittikten sonra aşağıdaki ikinci uygulamaya geçilir.

Uygulama-2: "Yukarıdaki birinci uygulamaya yönelik öğrencilerin tahtaya yazdığı kurallardan bir tane seçilir ve bu seçilen kuraldan grupların **"fikirlerin ele alınış yöntemi- PMI"** becerisini uygulaması istenir. Bunun için gruplara 5 dakika süre verilir. Süre dolduğunda gruplardan biri bu kuralın pozitif, biri negatif biri de ilginç yanlarını açıklar.
İkinci uygulama konusu bittikten sonra üçüncü uygulama konusuna geçilir ve aşağıdaki 3'üncü uygulama konusu verilir.

Uygulama-3: "Birçok ülkede arabalar yolun sağ tarafından sürülür. Ancak,
Britanya'da yolun sol kenarından sürülür. Britanya'daki sistemin değiştirilmesi ve diğer ülkelerdeki gibi sağdan sürmeleri yönünde bir öneri vardır". **"Kolayca anlaşılamayan faktörler-CAF"** becerisini kullanarak bu yönde ne tür faktörlerin göz önüne alınması gerektiğini yazınız.
Bu uygulama konusu verildikten sonra Öncelikle öğrencilere CAF ve PMI becerisi arasındaki fark hatırlatılır. Daha sonra öğrencilerin CAF listesini hazırlamaları için onlara 5 dakika süre verilir. Süre dolduktan sonra en uzun CAF listesini yapan grup sonuçlarını sınıfa açıklar ve diğer grupların da farklı olarak ilave edecekleri faktörler varsa ilave ederler.
Uygulama konuları bittikten sonra öğrencilere o günkü beceriye yönelik aşağıdaki sorular sorularak becerinin işlevselliği üzerine bir tartışma açılır.
1. Hangi kurallar iyi hangi kurallar kötüdür?
2. Niçin kurallara gereksinim duyulur?
3. Kuralları kim hazırlar
4. Bir toplumdaki kurallar değişmeli midir?
Yukarıdaki sorular üzerinde tartışılır ve bu becerinin neden önemli olduğu özetlenir.

Değerlendirme:

Dersin sonunda öğrencilerin "kurallar "becerisini geliştirmeleri için her bir öğrencinin bireysel olarak istediği konularla ilgili yukarıdaki uygulamalarda olduğu gibi hem "kurallar" hem de PMI VE CAF becerisini içerecek 2 uygulama hazırlaması ve bunları gelecek ders getirmesi istenir.

DÖRDÜNCÜ DERS PLANI: Sonuçlar Üzerinde Odaklanmak

Sınıf: İlkokul 4

Ders: Düşünme Eğitimi

Konu: Sonuçlar Üzerinde Odaklanmak

Süre: 80 dakika

Amaç: Bir plan, karar, kural ya da buluşun kısa (1-5 yıl), orta (5-25 yıl) ve uzun (25 yıldan sonra) dönme sonuçlarını görebilme.

Hazırlık:

Derse gelmeden önce o günkü derste ele alınacak düşünme becerisine yönelik, öğrencilerde bulunması gereken öğrenci notları için fotokopi çektirilir. Ayrıca, o gün üzerinde durulacak etkinliğin önemli noktaları, öğrencilere yaptırılacak uygulama örnekleri ve etkinliğin yararına yönelik konuları derse gelmeden önce projeksiyon da yansıtmak için hazırlanır.

Derse Geçiş:

Öğrenciler için çektirilen fotokopiler dağıtılır. Dersin uygulama kısmına geçmeden önce öğrencilere o günkü düşünme becerisi olan "sonuçların üzerinde odaklanmak" becerisinin ne olduğu ve bu beceriyi "kolayca anlaşılamayan faktörler" becerisinden ayıran özellik üzerinde durulur. Daha sonra bu beceriye yönelik aşağıdaki örnek verilir.

Örnek: "Avusturalya' da bir adam arkadaşlarının avlayabilmesi için bir tavşan getirir. Bu durumun kısa dönem sonuçları iyidir, çünkü tavşanlar alternatif bir et ürünü olurlar. Orta dönem sonuçları kötüdür, çünkü tavşanlar o kadar hızlı üremeye başlar ki artık zararlı hale gelirler. Uzun dönem sonuçları ise çok kötüdür, çünkü tavşanlar tüm Avusturalya'ya yayılır ve tarımsal bitkilere zarar verirler. Yukarıdaki örnekteki kısa, orta ve uzun dönem sonuçları öğrencilere gösterildikten sonra, öğrencilerin kendilerinin yapacakları uygulama örneklerine geçilir. Uygulama örneklerine geçilmeden önce

öğrenciler sınıf sayısına göre 4 gruba ayrılır ve daha sonra gruplara aşağıdaki birinci uygulama konusu verilir.

Uygulama-1: "Fabrikalarda çalışan işçilerin yerini alabilecek bir robot geliştirilmiştir. Bu buluşun kısa, orta ve uzun dönem sonuçları neler olabilir?
Bu uygulama konusu verildikten sonra iki grubun kısa dönem, bir grubun orta dönem bir grubun da uzun dönem sonuçları üzerinde çalışması istenir ve bunun için gruplara 5 dakika süre verilir. Süre bittikten sonra her grup kendi konusu ile ilgili sonuçları sınıfa sunar ve diğer grupların da bu konuya ilave etmek istedikleri sonuçlar varsa ilave ederler.
Yukarıdaki birinci uygulama konusundan sonra aşağıdaki ikinci uygulama konusu verilir.

Uygulama-2: "12 yaşından büyük öğrencilerin istedikleri takdirde para kazanmak amacı ile çalışabilmelerine olanak sağlamak için yeni bir yasa tasarısı çıkmıştır. Bu konuyu okulu terk eden öğrenciler yönünden, okul idarecileri yönünden ve toplum içinde yaşayan insanlar yönünden doğurabileceği kısa, orta ve uzun dönem sonuçları açısından değerlendiriniz".
Bu uygulama konusu verildikten sonra her grup hangi alana yönelik (öğrenciler, idareciler ve toplum içinde yaşayan insanlar) kısa, orta ve uzun dönem sonuçlarını çalışacağını kendisi belirler. Öğretmen gruplara bunun için 5 dakika süre verir. Süre sonunda gruplar sonuçlarını sınıfa açıklar. Diğer grupların ilave etmek istediği sonuçlar varsa ilave ederler.
İkinci uygulamadan sonra öğrencilere aşağıdaki 3'üncü uygulama konusu verilir.

Uygulama-3: "Yeni geliştirilen bir cihaz bir insanın yalan söyleyip söylemediğini göstermektedir. Bu buluşun kısa, orta ve uzun dönem sonuçları neler olabilir".
Bu uygulama konusunu çalışmak için gruplara 5 dakika süre verilir. Süre dolduğunda en fazla sonucu yazan grup sonuçlarını sınıfa açıklar diğer grupların da belirtmek istediği sonuçlar varsa belirtirler.
Uygulama konuları bittikten sonra öğrencilere o günkü beceriye yönelik aşağıdaki sorular sorularak becerinin işlevselliği üzerine bir tartışma açılır.
1. Bir karar verirken, kısa, orta ve uzun dönem gibi üç sonuç üzerinde durmak mı önemli yoksa sadece bunlardan birini almak yeterli midir?
2. En çok ne zaman sonuçlara bakmak yararlıdır?
3. Her zaman için kesin sonuçları görmemiz mümkün mü?

Yukarıdaki sonuçlar üzerinde tartışılarak "sonuçlar üzerinde odaklanma" becerisinin neden önemli olduğu özetlenir.

Değerlendirme:
Öğrencilerin "sonuçlar üzerinde odaklanma" becerisini geliştirebilmeleri için her bir öğrencinin bireysel olarak istediği konularla ilgili bu beceriyi içerecek 2 uygulama hazırlaması ve bunları gelecek ders getirmesi istenir.

BEŞİNCİ DERS PLANI: Amaçlar Üzerinde Odaklanmak
Sınıf: İlkokul 4
Ders: Düşünme Eğitimi
Konu: Amaçlar Üzerinde Odaklanmak
Süre: 80 dakika
Amaç:
Günlük yaşamda gösterilen davranışların arkasında ne tür amaçlar olduğunu kavrayabilme.

Hazırlık:
Derse gelmeden önce o günkü derste ele alınacak düşünme becerisine yönelik, öğrencilerde bulunması gereken öğrenci notları için fotokopi çektirilir. Ayrıca, o gün üzerinde durulacak etkinliğin önemli noktaları, öğrencilere yaptırılacak uygulama örnekleri ve etkinliğin yararına yönelik konuları derse gelmeden önce projeksiyon da yansıtmak için hazırlanır.

Derse Geçiş:
Öğrenciler için çektirilen fotokopiler dağıtılır. Dersin uygulama kısmına geçmeden önce öğrencilere o günkü düşünme becerisi olan "amaçlar üzerinde odaklanmak" becerisinin ne olduğu kısaca açıklanır ve daha sonra bu beceriye yönelik aşağıdaki örnek verilir.

Örnek: "Büyük bir alışveriş merkezi inşa eden bir müteahhidin amaçları neler olabilir?"
1. Kendi şirketine ve sonuçta kendisine para kazandırmak
2. Yasal kurallara uygun bir yapı inşa etmek
3. İş yapacak başarılı bir alış veriş merkezi kurmak
4. Potansiyel müşteri memnuniyetini sağlamak

5. Alış veriş merkezini istenen sürede bitirmek

Yukarıdaki örnekte önemli amaçlar öğrencilere gösterildikten sonra öğrencilerin kendilerinin yapacakları uygulama örneklerine geçilir. Öğrencilere uygulama örnekleri verilmeden önce öğrenci sayısına göre öğrenciler 4 gruba ayrılır. Öğrenciler gruplara ayrıldıktan sonra aşağıdaki birinci uygulama konusu verilir.

Uygulama-1: "Bir baba kızına çok kızmıştır ve kızına verdiği harçlığı 2 katına çıkarmıştır. Babanın bu şekilde davranma amaçları neler olabilir?"

Bu uygulama konusu verildikten sonra gruplara uygulama için 5 dakika süre verilir. Süre bitiminde her grubun sıra ile bu konu hakkındaki açıklamaları yapmaları istenir.

Yukarıdaki birinci uygulama bittikten sonra aşağıdaki ikinci uygulama konusu verilir.

Uygulama-2: "Bir yarışma programına katılıp beş yüz milyar kazanırsanız amaçlarınız neler olabilir?"

Uygulama konusu verildikten sonra gruplara 5 dakika süre verilir. Süre bitiminde belirlenen bir grup açıklamalarını yapar ve diğer grupların da eklemek istedikleri amaçlar varsa eklerler.

İkinci uygulama konusu bittikten sonra, aşağıdaki 3'üncü uygulama konusuna geçilir.

Uygulama-3: "Yaşamak için herkes yemek, yemek zorundadır. Ancak, insanların yemek konusunda değişik amaçları vardır. Ev hanımı, aşçı, restoran sahibi, çiftçinin yemek konusundaki amaçları neler olabilir?"

Yukarıdaki uygulama verildikten sonra her grubun yukarıdaki gruplardan sadece birinin amaçları üzerinde çalışması istenir ve bunun için her gruba 5 dakika süre verilir.

Süre dolduktan sonra her grup üzerinde çalıştığı konuyu sınıfa açıklar diğer grupların da ilave etmek istediği açıklamalar varsa ilave ederler.

Uygulama konuları bittikten sonra öğrencilere o günkü beceriye yönelik aşağıdaki sorular sorularak becerinin işlevselliği üzerine bir tartışma açılır.

1. Amaçsız yaşarsan ne olur?
2. Amaçlarımızı bilmek en çok ne zaman önemlidir?
3. Diğer insanların amaçlarını bilmek önemli midir?

Yukarıdaki sorular üzerinde tartışılır ve bu becerinin neden önemli olduğu özetlenir.

Değerlendirme:

Dersin sonunda, öğrencilerin “amaçlar üzerinde odaklanma” becerisini geliştirmeleri için her bir öğrencinin bireysel olarak istediği konularla ilgili bu beceriyi içerecek 2 uygulama hazırlaması ve bunları gelecek ders getirmesi istenir.

ALTINCI DERS PLANI: Planlama

Sınıf: İlkokul 4

Ders: Düşünme Eğitimi

Konu: Planlama

Süre: 80 dakika

Amaç:

“Kolayca anlaşılamayan faktörler”, “sonuçlar üzerinde odaklanma”, “amaçlar üzerinde odaklanma”, becerilerini kullanarak bir işin nasıl yapılacağını planlayabilme.

Hazırlık:

Derse gelmeden önce o günkü derste ele alınacak düşünme becerisine yönelik, öğrencilerde bulunması gereken öğrenci notları için fotokopi çektirilir. Ayrıca, o gün üzerinde durulacak etkinliğin önemli noktaları, öğrencilere yaptırılacak uygulama örnekleri ve etkinliğin yararına yönelik konuları derse gelmeden projeksiyon da yansıtmak için hazırlanır.

Derse Geçiş:

Öğrenciler için çektirilen fotokopiler dağıtılır. Uygulama kısmına geçmeden önce öğrencilere o günkü düşünme becerisi olan “planlama” becerisinin ne olduğu ve bu becerinin “kolayca anlaşılamayan faktörler”, “sonuçlar üzerinde odaklanma” ve “amaçlar üzerinde odaklanma” becerileri ile ilişkisi açıklanır.

Öğrencilere uygulama konuları verilmeden önce planlama ile ilgili aşağıdaki örnekler verilir.

Örnekler:

· Bir general, savaşı nasıl kazanacağını planlar

· Bir genç liseden sonra seçeceği mesleği planlar

· Bir aile bir piknik yapmayı planlar

· Bir futbol antrenörü bir maçı nasıl kazanacağını planlar

· Bir tren istasyonu müdürü, tren saatlerini organize etmeyi planlar

Yukarıdaki planlama ile ilgili örnekler öğrencilere gösterildikten sonra öğrencilerin kendilerinin yapacakları uygulama konularına geçilir. Uygulama örnekleri verilmeden önce, öğrenci sayısına göre öğrenciler 4 gruba ayrılır. Öğrenciler gruplara ayrıldıktan sonra aşağıdaki birinci uygulama konusu verilir.

Uygulama-1: "Bir şehrin merkezi gecekondu mahallesi haline gelmiş olduğundan bu şehrin belediye meclisi, bu konuda bir şeyler yapmak istemektedir.
Belediye meclisinin göz önüne alması gereken faktörler nelerdir? (kolayca anlaşılamayan faktörler becerisi) , Belediye meclisinin amaçları neler olmalıdır?
(amaçlar üzerinde odaklanma becerisi). Gruplara yukarıdaki uygulama üzerinde çalışması için 10 dakika süre verilir. Süre bitiminde gruplardan biri seçilir ve bu grup konuya yönelik yazdığı faktörleri ve amaçları sınıfa sunar. Diğer grupların da bu konuya yönelik belirtmek istedikleri faktör ve amaçlar varsa belirtirler. Yukarıdaki birinci uygulama konusu bitikten sonra aşağıdaki ikinci uygulamaya geçilir.

Uygulama-2: Yukarıdaki problemle ilgili belediye meclisi ne yapmalıdır? Bu konuya yönelik 3 aşamalı bir plan yapınız. Gruplara 3 aşamalı bir plan yapması için onlara 10 dakika süre verilir. Süre bitiminde tüm gruplar yapmış oldukları 3 aşamalı planı açıklarlar. İkinci uygulama konusu bittikten sonra, aşağıdaki 3'üncü uygulama konusuna geçilir.

Uygulama -3: Yukarıda yapmış olduğunuz planlardan birini seçerek bu planın kısa (1-5 yıl) ve orta (5-25 yıl) dönem sonuçlarını yazınız (sonuçlar üzerinde odaklanma becerisi). Bu çalışma için öğrencilere 10 dakika süre verilir Süre sonunda seçilen bir grup sonuçlarını sınıfa açıklar. Uygulama konuları bittikten sonra, öğrencilere o günkü beceriye yönelik aşağıdaki sorulara sorularak becerinin işlevselliği üzerine bir tartışma açılır.

1. Planlama gerekli midir? Neden?
2. Bir plan yaparken nelere dikkat edilmelidir?
3. Bir plan her zaman için başarıya ulaşabilir mi?

Yukarıdaki sorular üzerinde tartışılır ve bu becerinin neden önemli olduğu özetlenir.

Değerlendirme:

Öğrencilerin “planlama” becerisini geliştirmeleri için her bir öğrencinin bireysel olarak istediği konularla ilgili bu beceriyi içerecek ve yukarıdaki uygulama prosedürüne uygun 2 uygulama hazırlaması ve bunları gelecek ders getirmesi istenir.

YEDİNCİ DERS PLANI: Önceliklere Odaklanmak
Sınıf: İlkokul 4
Ders: Düşünme Eğitimi
Konu: Önceliklere Odaklanmak
Süre: 80 dakika
Amaç:
Bir durum hakkında düşünürken bazı fikirler ürettikten sonra, bunlardan hangilerinin diğerlerine göre daha önemli olduğunu ortaya çıkarabilme.

Hazırlık:
Derse gelmeden önce o günkü derste ele alınacak düşünme becerisine yönelik, öğrencilerde bulunması gereken öğrenci notları için fotokopi çektirilir. Ayrıca, o gün üzerinde durulacak etkinliğin önemli noktaları, öğrencilere yaptırılacak uygulama örnekleri ve etkinliğin yararına yönelik konuları derse gelmeden önce tepegözde yansıtmak için asetat kâğıdına çektirilir.

Derse Geçiş:
Öğrenciler için çektirilen fotokopiler dağıtılır. Dersin uygulama kısmına geçmeden önce öğrencilere o günkü düşünme becerisi olan “önceliklere odaklanmak” becerisinin ne olduğu ve bu becerinin bundan önceki derslerde ele alınan becerilerle (fikirlerin ele alınış yöntemi, kolayca anlaşılamayan faktörler, amaçlara odaklanma, sonuçlara odaklanma) ilişkisi açıklanır ve daha sonra bu beceriye yönelik aşağıdaki örnek verilir.
Örnek: Birisi sizden borç para almak istemektedir. Değişik faktörleri düşündükten sonra (kolayca anlaşılamayan faktörler becerisi) aşağıdaki faktörlerin sizin için önemli olduğuna karar verebilirsiniz.
· Param var mı?
· Borç para verebilecek durumda mıyım?
· Borç para isteyen kişi güvenilir mi?
· Borç alan kişi bana ne zaman geri ödeyecek?

Yukarıdaki örnek öğrencilere gösterildikten sonra öğrencilerin kendilerinin yapacakları uygulama örneklerine geçilir. Öğrencilere uygulama örnekleri verilmeden önce, öğrenci sayısına göre öğrenciler 4 gruba ayrılır. Öğrenciler gruplara ayrıldıktan sonra aşağıdaki birinci uygulama konusu verilir.

Uygulama-1: "Kolayca anlaşılamayan faktörler" becerisini kullanarak meslek seçimi yaparken aşağıdaki faktörler ortaya çıkabilir.

· Ücret
· Ücret artışı
· Meslekte yükselme olasılığı
· Birlikte çalışabileceğin insanlar
· Çalışma ortamı
· Mesleği sevme
· Meslekte yetenekli olma
· Mesleğin toplumdaki prestiji
· İş bulma olanağı

Yukarıdaki uygulama konusu verildikten sonra 9 faktörlük listeden her grubun en önemli 3 faktörü seçmesi istenir. Faktörleri seçerken, bu 3 faktörün önceliğe göre sıralanmasının önemli olmadığı belirtilir. Bu çalışma için gruplara 5 dakika süre verilir.
Süre bitiminde gruplar seçtikleri faktörleri ve bunları seçme nedenlerini açıklar.
Yukarıdaki birinci uygulama bittikten sonra aşağıdaki ikinci uygulama konusuna geçilir.

Uygulama-2: Bir baba oğlunun, komşularının balık oltasını çaldığını fark eder.
Bu baba 10 yaşındaki çocuğuna nasıl davranmalıdır?
Bu uygulama konusu verildikten sonra gruplardan 10 dakika içinde, babanın çocuğuna karşı nasıl davranması gerektiğine yönelik fikirler üretmeleri ve daha sonra bu fikirlerden en önemli 3 fikri seçmeleri istenir. Süre dolduktan sonra belirlenen bir grup sonuçlarını açıklar ve diğer grupların bu sonuçlara katılıp katılmadığı sorularak onların konuya ilişkin yorumları alınır.
İkinci uygulamadan sonra, öğrencilere aşağıdaki 3'üncü uygulama konusu verilir.

Uygulama-3: Bir elbise alırken amaçlarınız neler olabilir? (amaçlara odaklanma becerisi)
Bu amaçlar içerisinde en önemli gördüğünüz 3 öncelikli amaç hangisidir?
(önceliklere odaklanma becerisi)

Üçüncü uygulama konusu verildikten sonra, gruplara bu konu için önce amaçlara odaklanma becerisini daha sonra ise önceliklere odaklanma becerisini kullanmaları gerektiği açıklanır ve sonra bu çalışma için 7 dakika süre verilir. Süre bitiminde bir grup amaçları açıklar ve tahtaya yazar, başka bir gruptan ise bu amaçlar içerisinde en önemli 3 öncelikli amacı seçmesi ve bunları seçme nedenlerini açıklamaları istenir.

Uyulama konuları bittikten sonra, öğrencilere o günkü beceriye yönelik aşağıdaki sorulara sorularak o becerinin işlevselliği üzerine bir tartışma açılır.

1. Öncelikleri tespit etmek neden önemlidir?
2. Önceliklerin tespit edilmesi en çok ne zaman işe yarar?
3. Öncelikler her zaman açıkça görünür mü?
4. Öncelikleri seçerken nelere dikkat etmek gereklidir?

Yukarıdaki sorular üzerinde tartışılır ve bu becerinin neden önemli olduğu özetlenir.

Değerlendirme:

Dersin sonunda öğrencilerin "önceliklere odaklanma" becerisini geliştirmesi ve bu becerilerle diğer beceriler (kolayca anlaşılamayan faktörler becerisi, amaçlara odaklanma becerisi) arasındaki ilişkiyi kurabilmesi için her bir öğrencinin bireysel olarak istediği konularla ilgili ""önceliklere odaklanma" becerisini içerecek 2 uygulama hazırlaması ve bunları gelecek ders getirmesi istenir.

SEKİZİNCİ DERS PLANI: Alternatifler Üzerinde Odaklanmak

Sınıf: İlkokul 4

Ders: Düşünme Eğitimi

Konu: Alternatifler Üzerinde Odaklanmak

Süre:80 dakika

Amaç: Bir olay hakkında karar verirken veya hareket ederken çok sayıda alternatif ya da seçenek olduğunu düşünebilme.

Hazırlık:

Derse gelmeden önce o günkü derste ele alınacak düşünme becerisine yönelik, öğrencilerde bulunması gereken öğrenci notları için fotokopi çektirilir. Ayrıca, o gün üzerinde durulacak etkinliğin önemli noktaları, öğrencilere yaptırılacak uygulama

örnekleri ve etkinliğin yararına yönelik konuları derse gelmeden önce projeksiyonda yansıtmak için hazırlanır.

Derse Geçiş:
Öğrenciler için çektirilen fotokopiler dağıtılır. Dersin uygulama kısmına geçmeden önce öğrencilere o günkü düşünme becerisi olan "alternatifler üzerinde odaklanma" becerisinin ne olduğu kısaca açıklanır ve daha sonra bu beceriye yönelik aşağıdaki örnek verilir.

Örnek: Bir uçurumdan yuvarlanmış bir araba bulunur ve şoförü ölmüştür. Ne olmuş olabilir?
Alternatifler
1. Şoför bir kalp krizi geçirmiş olabilir
2. Lastik patlamış veya araba arıza yapmış olabilir
3. Şoför alkollü olabilir
4. Şoför yolun virajını görememiş olabilir
5. Şoför uyumuş olabilir
6. Şoför önce öldürülüp sonra da kaza yapan arabanın içine yerleştirilmiş olabilir.
Yukarıdaki örneğe yönelik alternatifler öğrencilere gösterildikten sonra, öğrencilerin kendilerinin yapacakları uygulama örneklerine geçilir. Uygulama örnekleri verilmeden önce öğrenci sayısına göre öğrenciler 4 gruba ayrılır. Öğrenciler gruplara ayrıldıktan sonra aşağıdaki birinci uygulama konusu verilir.

Uygulama-1: Bir adam bir bara girer ve bir bardak su ister. Barın arkasındaki kadın adama istediği suyu verir ve birden bağırır. Ne olmuş olabilir?
Öğrencilere bu uygulama konusu verildikten sonra, grup veya bireylerden öğretmenin elindeki bu olaya yönelik olasılıkları tahmin etmeleri ve bu tahminleri tahtaya yazmaları istenir. Grup veya bireylerin öğretmenin elindeki olasılıkları buluncaya kadar çalışma devam eder. Eğer, öğretmenin elindeki olasılıkları sınıftaki hiç kimse bilemezse, öğretmen bu olasılıkları sınıfa açıklar.
Yukarıdaki birinci uygulamadan sonra, aşağıdaki 2'inci uygulama konusuna geçilir.

Uygulama-2: En yakın arkadaşınızın bir hırsız olduğunu öğrendiniz. Bu soruna yönelik neler yapabileceğiniz konusunda ne tür alternatifleriniz olabilir. Bu alternatiflerden en önemli gördüğünüz bir tanesini seçiniz.

Bu uygulama üzerinde çalışması için, gruplara 5 dakika süre verilir. Süre bitiminde öğretmen gruplara sırayla alternatiflerini ve en önemli olarak görüp seçtikleri alternatifi neden seçtiklerini kısaca açıklamalarını ister. Son olarak, öğrencilere aşağıdaki 3'üncü uygulama konusu verilir.

Uygulama-3: Türk Telekom büyük zarar etmektedir. Eğer Türk Telekom genel müdürü olsaydınız bu sorunu çözmek için ne tür alternatifleriniz olurdu?

Bu uygulama konusu için gruplara 7 dakika süre verilir. Süre bitiminde bir grup seçilir ve o grup alternatiflerini açıklar, diğer grupların da konuya yönelik eklemek istediği alternatifler varsa eklerler.

Uygulama konuları bittikten sonra, öğrencilere "alternatifler üzerinde odaklanma" becerisine yönelik aşağıdaki sorulara sorularak becerinin işlevselliği üzerine bir tartışma açılır.

1. Daha fazla alternatif arayışı içerisinde olmanın amacı nedir?
2. En iyi veya en uygun alternatifleri nasıl belirleyebiliriz?
3. Yeni alternatifleri bulmak en çok ne zaman yararlı olur?

Yukarıdaki sorular üzerinde tartışılır ve bu becerinin neden önemli olduğu özetlenir.

Değerlendirme:

Dersin sonunda, öğrencilerin "alternatifler üzerinde odaklanma" becerisini geliştirmeleri için her bir öğrencinin bireysel olarak istediği konurla ilgili bu beceriyi içerecek 2 uygulama hazırlaması ve bunları gelecek derse getirmesi istenir.

DOKUZUNCU DERS PLANI: Kararlar

Sınıf: İlkokul 4

Ders: Düşünme Eğitimi

Konu: Kararlar

Süre: 80 dakika

Amaç: Günlük yaşamda herhangi bir konuyla ilgili karar verirken "kolayca anlaşılamayan faktörler", "sonuçlar üzerinde odaklanma", "öncelikler üzerinde odaklanma", ve "alternatifler üzerinde odaklanma" becerilerin göz önünde bulundurabilme.

Hazırlık:

Derse gelmeden önce o günkü derste ele alınacak düşünme becerisine yönelik, öğrencilerde bulunması gereken öğrenci notları için fotokopi çektirilir. Ayrıca, o gün üzerinde durulacak etkinliğin önemli noktaları, öğrencilere yaptırılacak uygulama örnekleri ve etkinliğin yararına yönelik konuları derse gelmeden önce projeksiyon da yansıtmak için hazırlanır.

Derse Geçiş:

Öğrenciler için çektirilen fotokopiler dağıtılır. Dersin uygulama kısmına geçmeden önce öğrencilere "kararlar" becerisinin ne olduğu ve bu beceri ile derste şimdiye kadar üzerinde durulan diğer beceriler (fikirlerin ele alınış yöntemi, kolayca düşünülemeyen faktörleri, sonuçlar üzerinde odaklanma, öncelikler üzerinde odaklanma, planlama vb.) arasında nasıl bir ilişki olduğu açıklanır. Bütün bu açıklamalardan sonra öğrencilerin yapacakları uygulama örneklerine geçilir.

Öğrencilere uygulama örnekleri verilmeden önce, öğrenci sayısına göre öğrenciler 4 gruba ayrılır. Öğrenciler gruplara ayrıldıktan sonra aşağıdaki birinci uygulama konusu verilir.

Uygulama-1: Bir komiser, geceleyin bir depoda garip bir ışığın olduğunu görür.
Komiser yalnızdır ve ne yapacağı konusunda çok acil bir karar vermek zorundadır.
Komiser nasıl bir karar verebilir?

Bu uygulama konusu verildikten sonra her grubun 5 dakika içinde bu olaya yönelik bir karar yazması istenir. Süre bittikten sonra her grup sırayla yazmış olduğu kararı ve bu kararı neden yazdığını açıklar.

Birinci uygulamadan sonra aşağıdaki ikinci uygulama konusuna geçilir.

Uygulama-2: Annesi ile birlikte yaşayan bir genç adam bulundukları yerde iş bulamaz ancak, uzak bir kasabada iş bulur. Annesi taşınmak ve yeni arkadaşlıklar kurmak için çok yaşlı olduğunu söyler. Bu genç adam bir karar vermek durumundadır. Ya annesini bırakıp işe başlayacak ya da işi kabul etmeyip annesi ile birlikte kalmaya devam edecektir.

Bu uygulama konusu verildikten sonra, bir grubun bu konuya yönelik "önceliklere odaklanma", bir grubun "sonuçlara odaklanma", bir başka grubun "amaçlara odaklanma" ve son olarak da bir grubun "alternatiflere odaklanma" becerisi üzerinde çalışması ve ayrıca, her grubun kullandığı beceriler doğrultusunda bir karar vermesi istenir.

Bunun için gruplara 7 dakika süre verilir. Süre bitiminde her grup kullandığı beceriye yönelik sonuçları ve aldığı kararı açıklar.
İkinci uygulama konusu bittikten sonra öğrencilere aşağıdaki 3'üncü uygulama konusu verilir.

Uygulama-3: Bir kızın iki tane erkek arkadaşı vardır. Bunlardan biri sessiz ve çok çalışkandır. Diğeri ise daha yakışıklı ve daha eğlenceli biridir ancak güvenilir değildir. Her iki erkek de kızla evlenmek istemektedir. Kızın karar vermesi gerekmektedir.
Bu uygulama konusu verildikten sonra sınıf iki gruba ayrılır. Sınıfın yarısının kızın neden bu erkeklerden sessiz ve çok çalışkanla, diğer yarısının ise yakışıklı eğlenceli ve aynı zamanda güvenilir olmayan erkekle evlenmesi gerektiğinin gerekçelerini bulmaya çalışmaları istenir. Bunun için gruplara 7 dakika süre verilir.
Süre sonunda her iki grup verdiği kararın gerekçelerini açıklar. Uygulama konuları bittikten sonra, öğrencilere o günkü beceriye yönelik aşağıdaki sorular sorularak becerinin işlevselliği üzerine bir tartışma açılır.
1. Bir karar verirken enine boyuna düşünmek iyi midir? Yoksa hemen kararı vermek mi gerekir?
2. Verdiğimiz kararın doğru olduğunu nasıl anlayabiliriz?
3. Bir karar verirken düşünülmesi gereken en önemli şeyler nelerdir?
4. Bazı kararlar neden daha kolay verilebilir?
Yukarıdaki sorular üzerinde tartışılır ve bu becerinin neden önemli olduğu özetlenir.

Değerlendirme:
Öğrencilerin "kararlar" becerisini geliştirmeleri için her bir öğrencinin bireysel olarak istediği konularla ilgili bu beceriyi içerecek ve aynı zamanda bu beceri ile derste o güne kadar işlenen diğer beceriler arasında ilişki kurabilecek 2 uygulama hazırlaması ve bunları gelecek ders getirmesi istenir.

ONUNCU DERS PLANI: Diğer İnsanların Görüşleri
Sınıf: İlkokul 4
Ders: Düşünme Eğitimi
Konu: Diğer insanların Görüşleri
Süre: 80 dakika

Amaç:

Bir olaya farklı kişilerin farklı bakış açıları ile bakabileceğini kavrayabilme.

Hazırlık:

Derse gelmeden önce o günkü derste ele alınacak düşünme becerisine yönelik, öğrencilerde bulunması gereken öğrenci notları için fotokopi çektirilir. Ayrıca, o gün üzerinde durulacak etkinliğin önemli noktaları, öğrencilere yaptırılacak uygulama örnekleri ve etkinliğin yararına yönelik konuları derse gelmeden önce projeksiyonda yansıtmak için hazırlanır.

Derse Geçiş:

Öğrenciler için çektirilen fotokopiler dağıtılır. Dersin uygulama kısmına geçmeden önce öğrencilere "diğer insanların görüşleri "becerisinin ne olduğu kısaca açıklanır ve bu beceriye yönelik aşağıdaki örnek verilir.

Örnek: Bir satıcı kullanılmış bir yarış arabasını satmak istemektedir. Satıcının düşüncesi arabanın gücü, lastikleri ve her yönden uygunluğunu söyleyerek satmaya çalışmaktadır. Sizin bakış açınız, arabanın daha önce kaza yapıp yapmadığı, ne kadar yakıt tükettiği, parçalarının kaç lira olacağı ve daha önce gördüğünüz diğer arabalarla kıyaslamanız yönündedir.

Yukarıdaki örnek öğrencilere gösterildikten sonra, öğrencilerin kendilerinin yapacakları uygulama örneklerine geçilir. Öğrencilere uygulama örnekleri verilmeden önce, öğrenci sayısına göre öğrenciler 4 gruba ayrılır. Öğrenciler gruplara ayrıldıktan sonra aşağıdaki birinci uygulama konusu verilir.

Uygulama-1: Bir baba 15 yaşındaki kızına sigara içmeyi yasaklar Babanın ve kızının bu olaya bakış açıları nasıldır?

Bu uygulama konusu için gruplara 7 dakika süre verilir. Bu sürede her grup her iki değişik bakış açısı üzerinde çalışır. Süre bitiminde gruplardan ikisinin babanın, ikisinin ise kızının bakış açısını açıklaması istenir.

Birinci uygulama konusu bitikten sonra aşağıdaki ikinci uygulamaya geçilir.

Uygulama-2: Bir mucit kumaş yapmak için çok değişik yeni bir yol bulur. Bu, sektörde çalışan her 20 kişiden sadece birinin işini koruyabilmesi anlamına gelmektedir. Bu buluşa, mucidin, fabrikatörün ve çalışanların bakış açısı ne olabilir? Bu uygulama konusu verildikten sonra, iki grubun mucidin, bir grubun fabrikatörün ve bir grubun da

çalışanların bakış açısı üzerinde çalışması istenir. Bunun için gruplara 5 dakika süre verilir. Süre bitiminde sırayla her grup sonuçlarını sınıfa açıklar.
İkinci uygulama konusu bitikten sonra, aşağıdaki üçüncü uygulama konusu verilir.

Uygulama-3: Bir apartmandaki daire sahiplerinden birisi evini, hasta olan evsiz insanlara sığınma evi olarak açar. Komşulardan bazıları bu duruma ciddi olarak itiraz eder bazıları da hiç umursamazlar. Bu durum da sığınma evinin sahibi olan kişinin, sığınma evini kullananların, bu duruma itiraz eden komşuların ve bu durumu hiç umursamayan komşuların bakış açıları nelerdir?
Uygulama konusu verildikten sonra, her grubun bir bakış açısı üzerinde çalışması istenir ve bunun için gruplara 5 dakika süre verilir. Süre bitiminde her grup üzerinde çalıştığı bakış açısını açıklar ve diğer grupların bu konuya yönelik eklemek istediği farklı düşünceler varsa eklerler.
Uygulama konuları bittikten sonra, öğrencilere o günkü beceriye yönelik aşağıdaki sorular sorularak becerinin işlevselliği üzerine bir tartışma açılır.
1. Bir konu hakkında diğer insanların bakış açıları önemli midir?
2. Davranışlarımızı, sadece kendi bakış açımıza göre mi yoksa diğer insanların bakış açılarını da göz önünde bulundurarak mı gerçekleştirmeliyiz?
3. Eğer bir konu hakkında birden fazla bakış açısı varsa, bu bakış açılarından hangisi doğrudur?
4. Diğer insanların bakış açılarını görmek kolay mıdır?
Yukarıdaki sorular üzerinde tartışılır ve bu becerinin neden önemli olduğu özetlenir.

Değerlendirme:
Dersin sonunda öğrencilerin "diğer insanların görüşleri" becerisini geliştirmeleri için her bir öğrencinin bireysel olarak istediği konularla ilgili bu beceriyi içerecek 2 uygulama hazırlaması ve bunları gelecek derse getirmesi istenir.

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER:

Adı Soyadı: Demet ARI
Doğum Tarihi: 17.02.1988
Doğum Yeri: Kozan
E-posta: demetari2016@gmail.com

ÖĞRENİM DURUMU:

2017- 2020 Yüksek Lisans: Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi
2006- 2010 Lisans: Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü
2002- 2006 Lise: Ahmet Kurttepeli Lisesi
1994- 2002 İlkokul-Ortaokul: İnönü İlköğretim Okulu

İŞ DENEYİMİ:

2019- Adana- Seyit Ali ONBAŞI İlkokulu
2018- 2019 Adana- Mürseloğlu İlkokulu/ Ceyhan- Mehmet Akif ERSOY İlkokulu
2017- 2018 Kahramanmaraş/Pazarcık- Yiğitler İlkokulu
2014- 2017 Mersin/ Tarsus- Şehit Cemre Salih GÖZEN İlkokulu
2010-2013 Şırnak/ Silopi- Dicle İlkokulu