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

İLKÖĞRETİM İKİNCİ KADEME SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİLERİNİN İNCELENMESİ

Nuray NARİN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA / 2009

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

İLKÖĞRETİM İKİNCİ KADEME SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİLERİNİN İNCELENMESİ

Nuray NARİN

Danışman: Öğr. Gör. Dr. Birsel AYBEK

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA / 2009

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma, jürimiz tarafından Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Öğr. Gör. Dr. Birsel AYBEK
(Danışman)

Üye: Doç. Dr. Songül TÜMKAYA

Üye: Öğr. Gör. Dr. Mediha SARI

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylarım.
...../..../ 2009

Doç. Dr. Azmi YALÇIN
Enstitü Müdürü

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

ÖZET

İLKÖĞRETİM İKİNCİ KADEME SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİLERİNİN İNCELENMESİ

Nuray NARİN

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Danışman: Dr. Birsel AYBEK
Ağustos 2009, 129 sayfa

Bu araştırmada, ilköğretim ikinci kademe 6-7. sınıf Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerileri ve eleştirel düşünmeye yönelik kullandıkları öğretim yöntemleri bazı değişkenler açısından incelenmiştir.

Araştırma, 2007-2008 öğretim yılında bahar döneminde Adana ili Seyhan ve Yüreğir ilçelerindeki 36 devlet okulunda görev yapan 110 Sosyal Bilgiler öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada "Kişisel Bilgi Formu", "Kritik Düşünme Ölçeği", "Öğretim Yöntemleri Anketi" ve görüşme formu kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen veriler, SPSS 11.5 istatistik paket programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Araştırmada "Kritik Düşünme Ölçeği" ve "Öğretim Yöntemleri Anketi" ile elde edilen verilerin frekans dağılımları ve aritmetik ortalamaları betimsel olarak verilmiştir. Ayrıca Korelasyon analizi, bağımsız gruplar t-Testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar aşağıdaki gibi özetlenebilir:

1. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerileri ile kullandıkları öğretim yöntemi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır.

2. Öğretmenlerin yüksek düzeyde eleştirel düşünme becerisine sahip oldukları bulunmuştur. Ancak öğretmenlerle yapılan görüşme sonuçları bu bulguyu tam olarak desteklememektedir.

3. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerileri ile cinsiyet, mezun olunan yüksek öğrenim kurumu ve aldıkları hizmet içi eğitim seminerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Mesleki kıdem değişkenine göre ise kıdemi fazla olanlar lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

4. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünmeye yönelik kullandıkları öğretim yöntemleri ile cinsiyet, mezun olunan yüksek öğrenim kurumu ve aldıkları hizmet içi eğitim seminerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Mesleki kıdem değişkenine göre ise kıdemi fazla olanlar lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

5. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin boş zamanlarında daha çok kitap ve gazete okudukları ve kültürel aktivitelerle ilgilendikleri, ayrıca televizyonda daha çok tartışma programları, bilgi yarışmaları ve belgesel programları izledikleri saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Düşünme, Eleştirel Düşünme, Eleştirel Düşünme Becerisi, Sosyal Bilimler, Sosyal Bilgiler

ABSTRACT

ANALYZING CRITICAL THINKING ABILITIES OF THE SOCIAL STUDIES TEACHERS WHO WORK AT THE SECONDARY STAGE OF PRIMARY SCHOOLS

Nuray NARİN

Master's Thesis, Department of Educational Sciences
Supervisor : Dr. Birsel AYBEK
August 2009, 129 page

In this research,critical thinking abilities of the social teachers at the secondary stage,6-7. grades of primary schools and their teaching methods intended for critical thinking have been analized from the point of some variables.

The research has been formed in 2007-2008 educational year spring semester, with the 110 Social Studies teachers who work in Seyhan and Yüreğir counties in Adana province.In the research, "Personal Information Form" , "Critical Thinking Scale", "Teaching Methods Questionnaire" have been applied.
The information gained in the research has been analized through statistical software package SPSS 11.5 . In the research,frequency polygons and arithmetic means of the datas gained through "Critical Thinkink Scale" and "Teaching Methods Questionnaire" have been shown in a descriptive way. Also, correlation analysis , independent groups t-test , one-way analysis of variance have been applied.

Results gained through the research can be summarized like below;

1.There is a meaningful and positive connection between the critical thinking abilities of social studies teachers and their teaching methods.

2.It has been detected that teachers have a good level of critical thinking ability.But interwiew results done with the teachers don't support this finding.

3. Gender, in-service training the teachers have recieved,university graduation don't make meaningful differences in analysing critical thinking abilities of Social Studies teachers. In wiev of professional seniority variable, a meaningful difference has occured for the good of the ones who have more seniority.

4. Gender, in-service training the teachers have recieved, university graduation don't make meaningful differences in Social Studies teachers' teaching methods intended for critical thinking. In wiev of professional seniority variable, a meaningful difference has occured for the good of the ones who have more seniority.

5. It is detected that Social Studies teachers read more book and newspaper, pay attention to culturel activities, watch discussion programs, knowledge contests and documentaries in their spare time.

Keywords: Thinking, Critical Thinking, Social Studies, Social Sciences, Thinking ability.

ÖNSÖZ

Eğitimin genel amaçlarına baktığımızda ülkesine karşı görev ve sorumluluklarını bilen, yeniliğe açık, bilimsel düşünme gücüne sahip bireyler yetiştirmek şeklinde sıralanmaktadır. Düşünen ve olaylara eleştirel yaklaşan bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Bunu sağlayacak unsur toplumun en önemli yapı taşlarından biri olan eğitimdir.

Günlük yaşamla birebir ilişkili olan, düşünmeyi ve olaylara eleştirel yaklaşmayı gerektiren derslerden birisi de "Sosyal Bilgiler" dersidir. Bu ders aracılığıyla öğrencilerin geniş bir dünya görüşüne sahip olması, öğrendiklerini günlük yaşamında uygulaması ve sonuçlarını değerlendirmesi mümkündür. Öğrencilerin eleştirel bakış açısı kazanmaları için öğretmenlerin de eleştirel düşünme becerisine sahip olmaları ve bunu aktarmaları gerekmektedir. Bu doğrultuda Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerinin ve bu becerilerinin kullandıkları öğretim yöntemleriyle ilişkisini inceleyen bu araştırmanın yapılmasına ihtiyaç duyulmuştur. Araştırma, ilköğretim ikinci kademe 6-7. sınıf Sosyal Bilgiler öğretmenleri üzerinde yapılmıştır. Araştırmada "Kritik Düşünme Ölçeği", "Öğretim Yöntemleri Anketi" ve araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme soruları kullanılmıştır.

Araştırma sürecinin planlanması ve gerçekleştirilmesinde değerli birçok kişinin yardımları olmuştur. Öncelikle araştırmanın her aşamasında bana yol gösteren, sonsuz sabır ve hoşgörüyle yardımlarını esirgemeyen, yapıcı eleştirileri ile beni motive eden, araştırmanın istatistikleri konusunda bana yardımcı olan çok değerli danışmanım Dr. Birsel AYBEK'e özellikle teşekkürlerimi sunarım. Çalışmalarımda bana öneri ve eleştirileriyle yol gösteren Doç. Dr. Songül Tümkaya'ya, Dr. Mediha Sarı'ya, kendisinin geliştirdiği "Kritik Düşünme Ölçeği" ni kullanmam için gerekli izni ve yardımları esirgemeyen Yrd. Doç. Dr. Nuriye SEMERCİ'ye, yine "Öğretim Yöntemleri Anketi"ni kullanmama izin veren Asiye Çığrı YILDIRIM'a teşekkür ederim.

Ayrıca araştırmamın her aşamasını benimle birlikte takip eden, desteklerini esirgemeyen, cesaretlendiren sevgili arkadaşlarım Ferhat EKİCİ, Nesrin ÇABUK, Esen ve Kamil ÇOMAK'a, araştırmanın uygulaması aşamasında yardımcı olan Sosyal Bilgiler öğretmenlerine ve okul personeline teşekkür ederim.

Ç.Ü. Bilimsel Araştırma Projeleri Birimine (EF2008YL17) katkılarından dolayı teşekkür ederim.

Son olarak benimle birlikte tüm zorlukları çeken ve araştırmanın her aşamasında bana yardımcı olan sevgili babama, anneme, kardeşime ve Gizem BENGİSU'ya sonsuz teşekkür ederim.

Nuray NARİN

Ağustos, 2009

İÇİNDEKİLER

ÖZET……..……..……..i
ABSTRACT……..……iii
ÖNSÖZ.……v
TABLOLAR LİSTESİ……..……..xi
EKLER LİSTESİ……..……...……xiii

BÖLÜM I

GİRİŞ…… 1
1.1. Problem …….……...5
1.2. Araştırmanın Amacı…….……..…..10
1.3. Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi……...……11
1.4. Sayıltılar……13
1.5. Sınırlılıklar……13
1.6. Tanımlar……....13

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Eğitim ve Öğretimin Tanımı ve Önemi …….....15
2.2. Sosyal Bilimlerin Tanımı ve Kapsamı …….....18
2.3. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Tanımı ve Kapsamı…….....20
2.4.Yapılandırmacı Yaklaşım ve Önemi……..……..23
2.5. Düşünmenin Tanımı ve Önemi……...…….26
2.6. Düşünme Becerileri ve Önemi……...…....29
2.7. Eleştirel Düşünmenin Tanımı ve Kapsamı…….....……30
2.8. Öğretmenlerin Eğitimdeki Rolü……...……...37
2.9. İlgili Araştırmalar……...……41

2.9.1. Eleştirel Düşünme ve Sosyal Bilgiler Dersi İle İlgili Yapılan Çalışmalar……..……..…….…..…...41
2.9.2. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar…….……41
2.9.3. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar…….....52

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli ……56
3.2. Evren ve Örneklem ……...……...56
3.3. Veri Toplama Araçları……...……...58
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu……....59
3.3.2. Kritik Düşünme Ölçeği…….……..59
3.3.3. Öğretim Yöntemleri Anketi……..……..60
3.3.4. Görüşme Formu……..……....60
3.4. Verilerin Toplanması ……...……....61
3.5. Verilerin Analizi……..……...……..61

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular……..……63
4.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular……...……64
4.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular……...……..66
4.4. Dördüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular……..68
4.5. Beşinci Alt Amaca İlişkin Bulgular……..69
4.6. Altıncı Alt Amaca İlişkin Bulgular……...……...70
4.7. Yedinci Alt Amaca İlişkin Bulgular……...……..72
4.8. Sekizinci Alt Amaca İlişkin Bulgular……...……72
4.9. Dokuzuncu Alt Amaca İlişkin Bulgular…….…….73
4.10. Onuncu Alt Amaca İlişkin Bulgular……..……74

4.11. Onbirinci Alt Amaca İlişkin Bulgular……..……..76
4.12. Onikinci Alt Amaca İlişkin Bulgular…….……...76
4.13. Onüçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular…….…….77
4.14. Ondördüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular…….…….78
4.14.1. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretiminde Kullanılan Yöntem ve Tekniklere İlişkin Öğretmen Görüşleri…….……78
4.14.2. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretiminde Eleştirel Düşünmeyi Sağlayacak Yöntem ve Tekniklere İlişkin Öğretmen Görüşleri……..……..81
4.14.3. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretiminde Performans Görevi, Proje Ödevi ve Yazılı Sorularının İçeriğine İlişkin Öğretmen Görüşleri……83
4.14.4. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretiminde Öğrencilerde Özgüven Sağlayıcı Etkinliklere Yönelik Öğretmen Görüşleri……..87
4.14.5. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretiminde Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerini Geliştirme Çalışmalarına Yönelik Öğretmen Görüşleri…….89

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

5.1. Araştırmanın Alt Amaçlarına İlişkin Tartışma ve Yorumlar……..……92
5.1.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Tartışma ve Yorum……..……92
5.1.2. İkinci Amaca İlişkin Tartışma ve Yorum…….……...93
5.1.3. Üçüncü Amaca İlişkin Tartışma ve Yorum…….……..94
5.1.4. Dördüncü Amaca İlişkin Tartışma ve Yorum…….……..96
5.1.5. Beşinci Amaca İlişkin Tartışma ve Yorum……..……97
5.1.6. Altıncı Amaca İlişkin Tartışma ve Yorum……..……..98
5.1.7. Yedinci Amaca İlişkin Tartışma ve Yorum……..……99
5.1.8. Sekizinci Amaca İlişkin Tartışma ve Yorum…….….101
5.1.9. Dokuzuncu Amaca İlişkin Tartışma ve Yorum…….……..102
5.1.10 Onuncu Amaca İlişkin Tartışma ve Yorum…….……...102
5.1.11. Onbirinci Amaca İlişkin Tartışma ve Yorum…….……...103
5.1.12. Onikinci Amaca İlişkin Tartışma ve Yorum……104
5.1.13. Onüçüncü Amaca İlişkin Tartışma ve Yorum…….……..105

5.1.14. Ondördüncü Amaca İlişkin Tartışma ve Yorum……...106

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar……...……...112
6.2. Öneriler……...……113
6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler……...……...113
6.2.2. İlerde Yapılacak Araştırmaya Yönelik Öneriler……...……115
KAYNAKÇA……..……..116
EKLER…….……123
ÖZGEÇMİŞ…….……129

TABLOLAR LİSTESİ

Sayfa

Tablo 3.1. Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı……57
Tablo 3.2. Öğretmenlerinin Mezun Olduğu Yüksek Öğrenim Kurumuna Göre Dağılımı……57
Tablo 3.3. Öğretmenlerin Kıdeme Göre Dağılımı……58
Tablo 3.4. Öğretmenlerin Eleştirel Düşünmeye Yönelik Aldıkları Hizmet İçi Seminere Göre Dağılımı……58
Tablo 4.1. Eleştirel Düşünme Becerileri İle Öğretim Yöntemleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuçlar……63
Tablo 4.2. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerilerine İlişkin Görüşleri……65
Tablo 4.3. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünmeye Yönelik Tercih Ettikleri Öğretim Yöntemlerine İlişkin Görüşleri……67
Tablo 4.4. Eleştirel Düşünme Becerilerinin Cinsiyete Göre Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları……68
Tablo 4.5. Eleştirel Düşünme Becerilerinin Mezun Olunan Yükseköğrenim Kurumuna İlişkin Betimsel Değerlendirme Sonuçları……69
Tablo 4.5.1. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Mezun Olunan Yükseköğrenim Kurumuna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları……70
Tablo 4.6. Eleştirel Düşünme Becerilerinin Mesleki Kıdeme Göre Betimsel Değerlendirme Sonuçları……70
Tablo 4.6.1. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Mesleki Kıdeme Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları……71
Tablo 4.7. Eleştirel Düşünme Becerilerinin Öğretmenlerin Hizmet içi Eğitim Alıp Almadıklarına Göre t-Testi Sonuçları……72
Tablo 4.8. Eleştirel Düşünmeye Yönelik Tercih Edilen Öğretim Yöntemlerinin Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları……73
Tablo 4.9. Eleştirel Düşünmeye Yönelik Tercih Edilen Öğretim Yöntemlerinin Mezun Olunan Yükseköğrenim Kurumuna Göre Betimsel Değerlendirme Sonuçları ……73

Tablo 4.9.1. Eleştirel Düşünmeye Yönelik Tercih Edilen Öğretim Yöntemlerinin Mezun Olunan Yükseköğrenim Kurumuna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları……74
Tablo 4.10. Eleştirel Düşünmeye Yönelik Tercih Edilen Öğretim Yöntemlerinin Mesleki Kıdeme Göre Betimsel Değerlendirme Sonuçları……75
Tablo 4.10.1. Eleştirel Düşünmeye Yönelik Tercih Edilen Öğretim Yöntemlerinin Mesleki Kıdeme Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları……..…75
Tablo 4.11. Eleştirel Düşünmeye Yönelik Tercih Edilen Öğretim Yöntemlerinin Öğretmenlerin Aldıkları Hizmet İçi Eğitim Seminerine Katılma Durumlarına Göre t-testi Sonuçları……76
Tablo 4.12. Öğretmenlerin Boş Zamanlarında Yaptıkları Etkinliklerin Dağılımı…..…77
Tablo 4.13. Öğretmenlerin İzledikleri Televizyon Programlarını Dağılımı……..…….78
Tablo 4.14.1. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretiminde Kullanılan Yöntem ve Tekniklere İlişkin Öğretmen Görüşleri……...……79
Tablo 4.14.2. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretiminde Eleştirel Düşünmeyi Sağlayacak Yöntem ve Tekniklere İlişkin Öğretmen Görüşleri……..81
Tablo 4.14.3. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretiminde Performans Görevi, Proje Ödevlerinin İçeriğine İlişkin Öğretmen Görüşleri……...……83
Tablo 4.14.3.1. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretiminde Değerlendirme Aşamasında Yazılı Sorularının İçeriğine İlişkin Öğretmen Görüşleri……..……..85
Tablo 4.14.4. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretiminde Öğrencilerde Özgüven Sağlayıcı Etkinliklere Yönelik Öğretmen Görüşleri……...…….87
Tablo 4.14.5. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretiminde Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerini Geliştirme Çalışmalarına Yönelik Öğretmen Görüşleri…...89

EKLER LİSTESİ

Sayfa

EK 1. Kişisel Bilgi Formu……..……..……..123
EK 2. Görüşme Formu…….…….125
EK 3. İzin Yazısı……...……126

BÖLÜM I

GİRİŞ

Eğitim her toplumun gelişen ve değişen yapısını aynı zamanda ihtiyaçlarını karşılayabilecek en önemli unsurlardan birisidir. Sosyal ve kültürel alandaki gelişim de bir toplumun yine eğitim seviyesiyle alakalıdır. Bu nedenle eğitime verilen önem ne kadar artarsa gelişimde o kadar hızlı olacaktır. Günümüz eğitim anlayışı bireye daha çok önem veren, bireyin kişisel gelişimini ve bireysel farklılıklarını daha çok dikkate alan bir anlayış üzerine kurulmuştur. Düşünmeyi bilen ve öğrendiklerini yaşamda kullanabilen bireyler yetiştirmek hedeflenmiştir. Bu noktada düşünmenin önemi daha çok anlaşılmıştır.

Düşünce anlayışı Şenel (1996)'in de belirttiği gibi ilkel topluluklarla birlikte, insanların gereksinimlerine paralel olarak ortaya çıkmıştır. Daha çok somut nesneler üzerinden gelişen basit bir düşünce anlayışı; toplumsallığın, ihtiyaçların ve teknolojinin gelişimi ile birlikte yerini daha sistemli düşünmeye, somut ilişkilerden yola çıkarak varsayımlarda bulunmaya bırakmıştır. Bu anlayışla birlikte hızla değişen dünya düzenine ayak uydurabilecek, çevrede olup bitenleri anlamlandırabilecek insanların yetiştirilebilmesini sağlamak amacıyla günümüz eğitim programları da bireylerin bilgiyi ezberleyerek almaları yerine, bilgiye ulaşma yollarını öğrenmelerini hedeflemiştir. Bu durum öğrencilerin edilgen, bilgiyi alan konumunu, yerini etkin bilgiyi işleyen konumuna taşıyacaktır. Bireyin öğrenme sürecine etkin katılımı, yaşamında da etkin rol oynamasına yardımcı olacaktır. Eğitimin yaşam boyu sürdüğünü göz önünde bulundurursak okullarda kazandırılması hedeflenen etkili düşünme yolları öğrencinin okul sonrası yaşamında da kendisine yardımcı olacaktır. Bu süreç sonunda kazanılan davranış, bireyin yaşamını kolaylaştıracak, önüne çıkabilecek problemlerle baş edebilme yollarını öğrenmesini sağlayacaktır.

Tüm insanlar kendi doğaları gereği düşünürler. Ancak etkili düşünme becerileri ve alışkanlıkları kazandırılmamışsa, insanlar genelde önyargılı, eksik, yanlış ve amaca dönük olmayan bilgilere dayalı olarak düşünürler (Doğanay ve Ünal, 2006, 209).

Psikoloji sözlüğündeki tanımıyla düşünme; nesneleri ve olayları temsil eden imajların, sembollerin, kavramların, belli bir amaca yönelik manipülasyonuyla veya kendiliğinden gelişmesiyle tanımlanan açık veya örtülü her türlü bilişsel etkinlik; sembolik veya örtülü zihinsel süreçler olarak tanımlanmaktadır. Bu süreçler arasında kavram oluşturma, hayal etme, öğrenme, hatırlama, problem çözme, özgür çağrışım, yaratıcı düşünme sayılmaktadır (Budak, 2003, 242).

Günümüzde bilimsel araştırmaların yapılması, bilimsel gelişmelerin sürekli olması, düşünme sonucunda oluşan soruların cevaplarını bulma isteği ve keşfetme arzusunun bir sonucudur. Dura (2005, 8) doğada fizik olarak zayıf bir varlık olan insanı güçlü kılanın düşünme yeteneği olduğunu söylemektedir. İnsanın tarih boyunca yarattığı her şeyde, birinci etken aklı, zekası ve düşünmesidir. Bütün uygarlık ve kültür ürünlerini onun sayesinde yaratmış, gerçekleri keşfetmiş, bilimleri oluşturmuştur.

Aklın sınırlarını genişletmek, problemlere farklı açılardan bakarak alternatif çözümler üretebilmek de düşünmenin ve olaylara eleştirel yaklaşmanın nasıl olması gerektiğinin bilinmesi ile mümkündür. Eleştiri denilince insanların aklına olumsuz değerlendirmeler gelmektedir. Öncelikle bu anlayışın değiştirilmesi ve eleştirinin ne anlama geldiğinin öğrenciler tarafından fark edilmesi sağlanmalıdır.

Eleştirel düşünmenin sözlük anlamına baktığımızda; Problem çözme, entelektüel düşünme vb. durumlarda söz konusu olan bir dizi karmaşık bilişsel beceri olarak tanımlanmıştır. Bu beceriler arasında bir hipotezin geçerliliğini test etme, bir şiirin anlamını yorumlama, bir problemin çözümü için gerekli algoritmayı veya kestirme yolları geliştirme, belirleme ve uygulama, akıl yürütme, verili bilgiler arasındaki ilişkileri görme, bunlardan çıkarsamalar yaparak yeni bilgilere ulaşma sayılmıştır (Budak, 2003, 257).

Cüceloğlu (2001, 257)'na göre eleştirel düşünmenin temelinde kendi düşüncemizi gözleyebilme ve bu gözlemleri anlamlandırabilme yeteneği yatmaktadır. Kendi kalıplarının dışında başka hiçbir şeyden haberi olmayan insanın, kendi düşüncesini gözleyebilme yeteneği oluşmaz. Dolayısıyla etkili düşünmenin temeli olan eleştirel düşünmeye de ulaşamaz.

Tek yönlü bir düşünce anlayışı bireyi geliştirmekten çok sabit fikirliliğe götüreceğinden, düşünmenin çok yönlü olması gerekmektedir. Öğrencilerin bu beceriyi kazanmaları için sınıf ortamında düzenlenen etkinliklerin öğrencileri sorgulamaya ve düşünmeye yönlendirmesi gerekmektedir. Öğrenciler bilgiyi alan değil, bilgiye ulaşan durumda olmalıdır. Bu şekilde yetişen yeni neslin, ağırlıklı tüketici konumu yerini daha üretken, düşünen bireylere bırakacaktır.

Düşünmenin öneminin anlaşılmasıyla birlikte ilköğretim ikinci kademe programına seçmeli ders olarak düşünme eğitimi dersi konulmuştur. İlköğretim Düşünme Eğitimi Dersi (6,7 ve 8. Sınıf) Öğretim Programı (2007, 5)'na göre; bu program öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmekle kalmayıp, yaşam koşulları içinde var oluşunun anlamını ve nedenini fark etmesine ve kendi geleceğini belirleyebilmesine imkan tanımaktadır. Öğrencilerin televizyonlarda gördüğü, gelişimine katkı sağlamayacak programları değerlendirebilmesi doğru ve yanlışı bulması ancak düşünme, eleştirme ve sorgulama sonucunda olacaktır. Programın üzerinde durduğu diğer bir konu ise sınıf ortamının bir soruşturma topluluğu haline getirilmesidir. Öğrenciler ders sırasında arkadaşlarının ve kendilerinin düşünme şekillerini görerek hem kendindeki eksiklikleri fark eder hem de farklı düşünceleri görür ve kabul eder. Aynı zamanda olayları değerlendirirken tek bir bakış açısı olmadığını, çözüme tek bir yoldan varılmayacağını görür.

Düşünen ve eleştiren bireyler yetiştirmek istiyorsak, bunun için tek bir ders ve sınırlı bir zaman diliminin yetmeyeceğini de biliyoruz. Bu nedenle düşünme eğitiminin her dersle bütünlük içinde verilmesinin sağlanması gerekmektedir. Düşünmenin nasıl olması gerektiği öğrencilere öğretilmelidir. Düşünmeyi bir ders gibi değil de bir anlayış olarak öğrencilerin tüm yaşamlarını etkileyen, sahip olmaları gereken bir nitelik olduğunu fark etmeleri sağlanmalıdır.

Türk Millî Eğitim sisteminde öğretim programlarının tümünde kazandırılması hedeflenen ortak beceriler bulunmaktadır. Bu üst düzey becerilerden biri de eleştirel düşünme becerisidir. Eleştirel düşünme; kuşku temelli sorgulayıcı bir yaklaşımla konulara bakma, yorum yapma ve karar verme becerisi olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca sebep-sonuç ilişkilerini bulma, ayrıntılarda benzerlik ve farklılıkları yakalama, çeşitli kriterleri kullanarak sıralama yapma, verilen bilgilerin kabul edilebilirliğini,

geçerliliğini belirleme, analiz etme, değerlendirme, anlamlandırma, çıkarımda bulunma gibi alt becerileri içermektedir (MEB Tebliğler Dergisi, 2004, 734).

Okullarda öğrencilerin düşünme becerisini kazanmaları ve bunu yaşam pratiklerinde kullanabilmeleri için tüm derslerde eleştirel düşünmenin önemini kabul eden ve düşünmenin nasıl olması gerektiğini öğretebilecek öğretmenlere ihtiyaç vardır. Bu nedenle, öğretmenlerin değişim ve gelişime açık, araştıran ve sorgulayan, kendini eleştirebilen kişiler olması beklenir. Aynı zamanda dersin işlenişi noktasında eleştirel düşünmeyi geliştirici yönde etkinliklere yer verecek, öğrencinin bu yönlü gelişimini destekleyecek öğretmenlere de ihtiyaç vardır.

Yaşamla birebir etkileşim içinde olan, sormayı ve sorgulamayı gerektiren derslerden biri de Sosyal Bilgiler dersidir. Bu ders aracılığıyla eleştirel düşünen vatandaşların topluma kazandırılması ve diğer tüm derslerde de bu anlayışın yerleşmesi sağlanmalıdır. Sosyal Bilgiler öğretim programın genel amaçları arasında; özgür bir birey olma sosyal, kültürel, ekonomik değerlerine sahip çıkma, bilimsel düşünme, vatandaşlık görevlerini bilme gibi amaçlar yer almaktadır (MEB Tebliğler Dergisi, 2009). Bu açıdan Sosyal Bilgiler dersi güncel konularla ve direkt insanla ilişkilendirilmesi açısından somut olarak, hayatımızdan örneklerle işlenilebilecek bir derstir.

Milli Eğitim Bakanlığının Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığının (2007, 59) denetiminde yayımladığı "Öğrenci Merkezli Eğitim Uygulama Modeli" kitabında her öğretim düzeyinde ders, içerik ve sunum yöntemlerinin öğrencilere eleştirel düşünmeyi öğretecek şekilde düzenlenebileceği belirtilmiştir. Ayrıca öğrenciler okuldayken birinci ve ikinci el kaynaktan bilgileri ayırt etmeyi, yazarın ve konuşmacıların çıkarsamalarını ve ileri sürülen nedenlerin geçerliliğini değerlendirmeyi öğrenmelidir. Bu becerilerle donatılan bireyler, önyargılı ve taraflı yorumların etkisi altında kalmadan kendi doğrularını bulabileceklerinden kolayca yönlendirilemeyeceklerdir.

Yukarıdaki açıklamalardan yola çıkarak eleştirel düşünmenin öğrenilmesinin, yaşamın her alanında uygulama bulmasını, doğru kararlar almada izlenilecek yol olmasını, bireyin kendini fark etmesi ve potansiyelini ortaya çıkarabilmesini sağlaması

açısından önemli bir etken olduğunu söyleyebiliriz. Bu nedenle okullarımızda eleştirel düşünmenin önemini bilen ve öğrencilerine de bunun önemini yansıtan, öğrencilerin bu yönlü gelişimini sağlayan öğretmenlere ihtiyacı vardır.

1.1. Problem

Her toplumun değişmez unsuru olan değişime ve gelişime ayak uydurabilmek ve çağın gerisinde kalmamak amacıyla, eğitim ve öğretim anlayışının da bu değişime paralel olarak hareket etmesi gerekmektedir. Değişen dünya düzeninin bir gereği olarak düşünen, sorgulayan, açık fikirli beyinlere duyulan ihtiyaç da artmıştır. Eğitim öğretim ortamları toplumumuzun bu ihtiyaçlarını karşılayacak en önemli yerlerdir. Bu doğrultuda eğitim sisteminin de gelişmelere paralel olarak kendini yenilemesi beklenir.

Özden (2003, 7) eğitim sisteminin yeniden yapılandırılmasının; bilginin geçici olduğu, ansiklopedik bilgiden çok olayları derinliğine kavrama, eleştirel düşünme yetenekleri ile öğrenmeyi öğrenmenin vurgulandığı, öğrenmede öğrenci-öğretmen etkileşimine önem verildiği ve çok yönlü zihinsel gelişimin hedeflendiği çağdaş eğitim anlayışının sahip olduğu bir eğitim sisteminin benimsenmesiyle mümkün olacağını belirtmiştir. Ayrıca böyle bir eğitim anlayışı öğrencilere potansiyellerini maksimum düzeyde geliştirebilme olanağı sunabilecektir.

Eğitimin temelinde yatan bazı hususlar vardır. Bu hususları değerler, tutumlar, amaçlar ve yaklaşımlar olarak özetlemek mümkündür. Bu hususlar nasıl bir toplumda yaşayacağımızı ve geleceğimizi etkiler. Eğitimle etkileşmesi gereken bu özellikler eğitimin bir katmanı olan programlarda da yerini almalıdır. Ayrıca programlar toplumsal, bireysel, ekonomik, tarihsel ve kültürel değerleri ön planda tutar (MEB, Tebliğler Dergisi, 2004, 726).

Okullarımız değişen ve geliştirilen eğitim ve öğretim programları ile öğrencilere bu öğrenme ortamını hazırlamakla sorumludur. Değişen öğretim programıyla birlikte, düşünmenin önemi de artmıştır. Ayrıca bilginin oluşumuna dair fikirler de değişmiştir. Yeni değerler ortaya çıkmıştır. Öğrenci bilgiyi alan değil, bilgiyi bulan, üreten objektif değerlendirmeler yapabilen kişi durumuna geçmiştir.

Özden (2002, 75) bilginin doğasına ve eğitimde kullanılışına ilişkin geleneksel ve yeni değerleri şu şekilde özetlemiştir; geleneksel değerlere göre; bilgi kesindir, eğitim öğrencilere bilgi yüklemek için verilir, bilgilenme bilginin aktarılmasıyla gerçekleşir. Kabul edilen yeni anlayış ise eğitim programlarının içeriğini şekillendirebilmek için bilginin doğasına ilişkin aşağıdaki sorgulamaların yapılmasını gündeme getirmektedir;

- Bilgi kesin ve değişmeyen değerler midir, yoksa bireye ve topluma göre anlam kazanan geçici bir birikim midir?
- Dersler ansiklopedik bilgileri mi yüklemeli, yoksa konuları ve olayları derinliğine anlamayı, eleştirel düşünmeyi mi esas almalı?
- Okullar öğrencileri gelecek için gerekli bilgiyle mi yüklemeli, yoksa verilen bilgilerin yaşam boyu yetmeyeceğini kabul ederek öğrenmeyi mi öğretmeli?
- Bilgi, formel disiplin alanlarının öğretmen tarafından öğrenciye yüklenmesi ile mi, yoksa formel disiplinlerin ışığı altında etkileşim ile mi elde edilir?

Özden (2002, 78) ‘in de belirttiği gibi yeni anlayış ile birlikte öğrencinin bilgilenmesi değil, bilgi üretme kapasitesine ulaşması önem kazanmıştır. Öğrencinin aldığı bilgiyi kendince yorumlaması, anlamlandırması beklenmektedir. Sınıf, başkalarınca keşfedilen bilgilerin aktarıldığı bir ortam değil, öğrencilerin aralarında ve öğretmenleriyle etkileşimi sonucu yeni bilgiler ürettikleri bir ortam olmalıdır.

Hesapçıoğlu ve Bakıroğlu (1997; Akt. Ergin, 2007) ’na göre düşünme bilginin elde edildiği bilişsel bir süreç, zihinsel bir hareket olarak kabul edilmektedir. Biliş, algı, muhakeme, sezgi olarak çeşitli şekillerde tanımlanmaktadır. Öğrencilerin çoğu ise düşünmeyi öğrenmenin, eğitimin bir amacı olduğunu kavrayamamakta ve düşünme gerektiren soruların zor olduğunu ve öğretmenin ana görevinin öğrenciye doğru cevabı vermek olduğunu ve ancak bu şekilde sınavlarda yüksek not alınabileceğine inanmaktadır. Ancak bütün alanlarda öğrencinin kapasitesini problem çözmek ve eleştirel düşünme için geliştirmek çağdaş ülkelerde eğitimin amacı olarak sunulmaktadır.

Öğrencilerin durum ve problemler üzerinde düşünebilmesi, sonuçlarını her yönden değerlendirebilmesi, konulara farklı açılardan bakabilmesi için eleştirel düşünebilmesi şarttır.

Eleştirel düşünme tutum ve becerilerinin neden önemli olduğunu Gürkaynak Üstel ve Gülgöz (2008, 5) iki düzlemde ele almıştır ve şu şekilde açıklamıştır;

1. Bireyleşme: Eleştirel düşünme kişinin kendi yaşamında en doğru çözümleri üretebilmesi, en doğru kararları verebilmesi, bağımsız düşünebilmesi, özgün ve özgür bir birey olabilmesi için önemlidir. Çocuğun toplumsallaşmasındaki en önemli iki kurumdan birinin okul olduğu düşünülürse, kesintisiz eğitim süresinin giderek artacağı da dikkate alınırsa, bireyleşme süreci içindeki kırılmayı okulda yakalamanın önemi otaya çıkar.
2. Yurttaşlaşma: Eğer çağdaş demokrasilerin gereksinme duyduğu bireyler, toplumsal sorumluluk sahibi, her türlü dogmatik düşünceden uzak, etkin, kendi düşüncelerini oluşturabilen, başkalarınınkini sorgulayıp değerlendirebilen, empati sahibi, tartışma ve uzlaşma kültürüne sahip kişilerse, eleştirel düşünme, birey olmak gibi yurttaş olmanın da tam odak noktasındadır.

Henderson (1973)'a göre eleştirel düşünme süreci, yedi becerinin gerçekleştirilmesi ile mümkündür;

1. Tanımlama: Problem sayılan durum tanımlanır.
2. Denence kurma: 'Eğer öyle ise' tipi denenceler, akıl yürütmeleri ve alternatif arayışlar ile pekiştirilir.
3. Bilgi toplama: İhtiyaç duyulan bilgiler saptanır, toplanır ve uygun olanlar ayıklanır.
4. Yorumlama ve genelleme: Eldeki bilgiler karşılaştırılarak yorumlanıp genellemeler yapılmaya çalışılır.
5. Akıl yürütme: Mantıki hatalar sebep-sonuç çerçevesinde araştırılır, ihtiyaç duyulan noktalarda ek bilgiler toplanır.
6. Değerlendirme: Standartlar belirlenir, ifade edilen doğruluğu ve yanlışlığı saptanır, verilen uygunluğu değerlendirilir ve hüküm çıkarılır.

7. Uygulama: Tümevarım yolu ile elde edilen hükümler uygulanır (Akt.Aybek, 2006).

Eleştirel düşünme becerilerinin gerçekleşmesine katkı sağlayan derslerden birisi de Sosyal Bilgiler dersidir. Sönmez (1998, 3) Sosyal Bilgileri; toplumsal gerçekle kanıtlamaya dayalı bağ kurma süreci ve bunun sonunda elde edilen dirik bilgiler olarak tanımlamıştır. Toplumsal gerçekliği, insanın yaşamında kullandığı ve zorunlu olan, onun daha kolay, rahat, mutlu yaşamasını, kendini gizil güçleri doğrultusunda geliştirip gerçekleştirmesini sağlayan tüm toplumsal olgular ve ilişkiler kapsamında değerlendirmiştir. Buna göre Sosyal Bilgiler dersi ile öğrenciler kazandıkları davranışların ya da öğrendiklerinin somut karşılığını günlük yaşamlarında görebilirler. Sistematik düşünen ve eleştirel bakış açısı kazanmış bir öğrencinin de elde ettiği bilgiyi, karşılaştığı olgu ve olaylara transfer etmesi, pratik çözümler yaratması beklenir.

Özden (2003, 212) sınıftaki ortam öğrencilere kendi aralarında ve öğretmenleri ile fikir alıp verme olanağı sunuyorsa, ortak anlamlar oluşturuluyorsa, bir konu hakkındaki öğrenmeyi zenginleştirmek ya da derinleştirmek için öğrenciler arasında diyalog oluşuyorsa, sınıfta öğrenme ortamının varlığından söz edilebileceğini ifade etmektedir. Ayrıca öğrenme, öğretmenin öğrenci ile diyalog kurarak onun ihtiyaçlarını, eksikliklerini ve yanlışlarını anlaması ve öğretim programında gerekli değişiklikleri yapması ile başlamaktadır.

Görüldüğü gibi öğrenme ve öğretme ortamında düşünme sürecinin gerçekleşmesini sağlayacak en önemli değişken öğretmenlerdir. Öğretmenlerin öğrenciye ne düşüneceğinden çok nasıl düşüneceğini ve düşünmenin günlük yaşamdaki önemini kavramalarını sağlayacak yönde bir rehberlik sunması, kullanacağı yöntem ve teknikleri de buna göre belirlemesi gerekmektedir. Öğrencilerde yüksek bir düşünme gücü geliştirmek istiyorsak, öğretmenlerimizde de aynı düşünme gücünün ne derece gelişmiş olduğu ya da buna ne kadar açık olduğunun belirlenmesi gerekmektedir. Öğretmenlerimizin de gelişim ve değişime açık olması, geleneksel yöntemlerin yanında dersi zenginleştirecek yöntemlere de açık olmaları beklenmektedir. Ancak bu şekilde program amacına ulaşabilir.

Gürkaynak, Üstel ve Gülgöz (2008, 19) gereksinim duyulan öğretmen modelinin; buyurma-itaat etme ilişkisi içinde olmayan, fiziksek güç yerine, bilginin, uzmanlığın, duyarlı ve insan olmanın gücünü kullanabilen; bilgiyi dayatmayan, dinleyen, okuyan, meraklı, önyargıdan uzak; öğrenciye saygılı, onu hiçbir biçimde kıyaslamayan, incitip aşağılamayan nitelikte olması gerektiğini savunmuşlardır.

Butler öğretmende bulunması gereken özellikleri şu şekilde sıralamıştır;

1. Öğrenciler için kültürün ve gerçekliğin taşıyıcısı olmalıdır.
2. İnsan kişiliği konusunda uzman olmalıdır.
3. Öğrenme sürecini çok iyi bilmeli ve bu kabiliyetini coşku ile ortaya koymalıdır.
4. Öğrencilerle arkadaş olmayı becerebilmelidir.
5. Öğrencilerde öğrenme isteği uyandırmalıdır.
6. Öğretimin öneminin mükemmel insan yetiştirme hedefinde yoğunlaştığının bilincinde olmalıdır.
7. Her yeni nesilde kültürel yeniden doğuşun öncüsü olmalıdır (Akt. Hayran, 2000).

Düşünmenin insan gelişimi ve değişimi üzerindeki etkisinin anlaşılmasının, bu alanda çalışmaların yapılmasını ve etkili düşünme yollarının araştırılmasını sağladığını söyleyebiliriz. Düşünen ve eleştiren bireylerin yetişmesini sağlamak, geleceğe yapılacak önemli bir yatırımdır. Bu nedenle eğitim-öğretim ortamlarının da öğrencilerde üst düzey düşünmeyi geliştirmeye yönelik hazırlanması beklenir. Üst düzey düşünmeyi Özden (2003, 208) öğrencinin bilgiyi kullanması, kendince anlamlandırması, açıklama, sentez genelleme ve hipotez geliştirme yoluyla bilgi ve fikirleri değişik durumlara uyarlaması şeklinde açıklamıştır. Sosyal Bilgiler dersinin de öğrencilerde üst düzey düşünme, olaylara eleştirel yaklaşma, güncel olayları anlamlandırma ve takip etme fırsatı yaratması sebebiyle önem taşıdığını söyleyebiliriz. Bu doğrultuda öğretmenlerin öğretim programının eleştirel düşünebilen bireyler yetiştirme hedefine ne ölçüde katkıda bulunduğunun ve mesleki anlamdaki yeterliliğinin bu hedef doğrultusunda belirlenmesi gerekmektedir.

Yukarıda bütün anlatılanlardan yola çıkarak bu araştırmanın problem cümlesi; ilköğretim ikinci kademe 6-7. sınıf Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerileri ve eleştirel düşünme becerilerine yönelik kullandıkları öğretim yöntemleri cinsiyet, mesleki kıdem, mezun olunan yüksek öğrenim kurumu ve aldıkları hizmet içi eğitim seminerine göre farklılaşmakta mıdır? şeklinde belirlenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, ilköğretim ikinci kademe 6- 7. sınıf Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerini ve kullandıkları öğretim yöntemlerini cinsiyet, mesleki kıdem, mezun olunan yüksek öğrenim kurumu, aldıkları hizmet içi eğitim semineri değişkenlerine göre ortaya çıkarmaktır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlara cevap aranmıştır:

1. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerileri ile öğretim yöntemleri tercihleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünmeye yönelik görüşleri nelerdir?
3. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünmeye yönelik tercih ettikleri öğretim yöntemlerine ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin cinsiyete göre eleştirel düşünme becerileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin mezun oldukları yüksek öğrenim kurumuna göre eleştirel düşünme becerileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
6. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin mesleki kıdem ile eleştirel düşünme becerileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
7. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin hizmet içi eğitime katılma durumlarına göre eleştirel düşünme becerileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
8. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin cinsiyete göre eleştirel düşünmeye yönelik tercih ettikleri öğretim yöntemleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
9. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin mezun oldukları yüksek öğrenim kurumuna göre eleştirel düşünmeye yönelik tercih ettikleri öğretim yöntemleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

10. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin mesleki kıdeme göre eleştirel düşünmeye yönelik tercih ettikleri öğretim yöntemleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
11. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin hizmet içi eğitime katılma durumlarıyla eleştirel düşünmeye yönelik tercih ettikleri öğretim yöntemleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
12. Sosyal Bilgiler öğretmenleri boş zamanlarında hangi etkinlikleri ne kadar sıklıkla yapmaktadırlar?
13. Sosyal Bilgiler öğretmenleri hangi televizyon programlarını ne kadar sıklıkla izlemektedirler?
14. Öğretmenlerin sınıfta yaptıkları çeşitli etkinliklere yönelik (kullandıkları yöntemler, verdikleri ödevler, sordukları sorular ve yer verdikleri faaliyetler) görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi

Bilgiyi, arayan, araştıran, sorgulayıcı bireyler yetiştirmek, gelişime ve değişime açık, kendine ve olaylara eleştirel bakabilen öğretmenlerin varlığıyla mümkündür. Eleştirel düşünme günümüz eğitim anlayışının en önemli unsurlarından birisidir. Öğrencilerin bir birey olarak hayata etkin katılımını sağlamak, kendine güvenen bireyler yetiştirmek, öğrencilere karar alma sürecinde etkili düşünme yöntemlerinden nasıl yararlanılacağının öğretilmesi, gündelik yaşam içerisinde kullanabileceği bir bilgi oluşturacaktır.

Cüceloğlu (2001, 243) düşüncenin karşılaştığımız sorunları çözmede yardımcı olmasının yanı sıra amaçlarımızı gerçekleştirmede de önemli olduğunu belirtmiştir. Ayrıca amaçlarımızı gerçekleştirmek için şu sorulara cevap aramamız gerektiğini belirtmiştir;

1. Amacımızın açık seçik tanımını yapabilir miyiz? Amacımızı, amaç olmayan düşüncelerden nasıl ayırt edebiliriz?
2. Amacımız hangi aşamaları içeriyor?
3. Bu amaç şahsıma özgü bir amaç mı yoksa bilmeyerek, başkasına ait bir amacımı gerçekleştirmeye çalışıyorum?

Yukarıdaki sorulardan yola çıkarak düşünmenin insanın gelişimini sağlamasının doğru soruları sorarak düşünmeyle mümkün olacağını söyleyebiliriz. Bu nedenle gelecek nesillerin düşünmenin önemini ve nasıl olması gerektiğini fark etmeleri için öğretmenlerin rehberliğine ihtiyaçları olacaktır.

Düşünmeye ve sorgulamaya en çok ihtiyaç duyulan derslerden biri de Sosyal Bilgiler dersidir. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı denetiminde hazırlanan yeni Sosyal Bilgiler Programı incelendiğinde, yeni programa ihtiyaç duyulması şu şekilde özetlenmiştir (MEB, 2005, 45):

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

Öğrencileri yaşama hazırlayan bu anlayışının daha etkili yürütülmesinde öğretmenlerimiz en önemli unsuru oluşturmaktadır. Bu anlamda öğretmenlerimizin nasıl bir eğitim anlayışını benimsediği ve eleştirel düşünme becerilerini ne derece bildikleri ve kullandıklarının belirlenmesi gerekmektedir.

Bu araştırma Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünmenin önemini ne ölçüde kavradığının ve uyguladığının; eleştirel düşünme becerisine ne ölçüde sahip olduklarının ve derslerde ne derece kullanabildiklerinin, ayrıca düşünme eğitiminin öneminin anlaşılıp anlaşılmadığının belirlenmesi açısından önemlidir.

Okullarımızda değişen programla birlikte neyin nasıl öğretileceğinin bilinmesi, olayları değerlendirirken eleştirel bir bakış açısının geliştirilmesi için öğretmenlerimizin öncelikle bu anlamdaki yeterliliklerinin belirlenmesi gerekmektedir. Bu araştırma öğretmenlerin düşünme becerilerini, kullandıkları öğretim yöntemlerini ve eleştirel düşünme becerileri ile kullanılan öğretim yöntemlerinin ilişkisini incelemesi açısından önemlidir.

Bu araştırmanın, öğretmenlere uygulanacak "Kritik Düşünme Ölçeği", "Öğretim Yöntemleri Anketi" ve görüşmeler sonrasında öğretmenlerimizin kendilerini değerlendirmelerinde ve öz eleştiride bulunmalarında yardımcı olacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda bu araştırma sonunda elde edilen sonuçların, okul yönetimince kaliteyi artırıcı çalışmalarda, milli eğitim bakanlığınca eleştirel düşünmenin kazandırılması ile ilgili hizmet içi eğitim seminerlerinin düzenlenmesinde yararlı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu çalışma

1.4. Sayıltılar

Bu araştırmada aşağıdaki sayıltılardan hareket edilmiştir;

1. Seçilen örneklem evreni temsil etmiştir.
2. Öğretmenlerin veri toplamı aracındaki sorulara verdikleri yanıtlar gerçeği yansıtmıştır.

1.5.Sınırlılıklar

1. Bu araştırma Adana ili Seyhan ve Yüreğir ilçelerindeki ilköğretim okulları ile sınırlıdır.
2. Araştırma bulguları kişisel bilgi formu, Kritik Düşünme Ölçeği, Öğretim Yöntemleri Anketi ve görüşme ile sınırlıdır.
3. Araştırma ilköğretim ikinci kademe 6-7. sınıflar Sosyal Bilgiler öğretmenleriyle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Düşünme: Bireyi iç ya da dış etmenler bakımından rahatsız eden, bireyin fiziksel ve psikolojik dengesini bozan olayların giderilmesi için girişilen kasıtlı zihinsel davranışlardır (Kazancı, 1989, 12).

Eleştirel Düşünme: Bir problem durumunu bilimsel, kültürel ve sosyal standart ve ölçütlere göre, tutarlık ve geçerlilik bakımlarından yargılama ve

değerlendirmede işe koşulan tavır, bilgi ve beceri süreçlerinin bütünüdür (Kazancı, 1989, 41).

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde eleştirel düşünme ilgili kuramsal açıklamalar ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Eğitimin ve Öğretimin Tanımı ve Önemi

Eğitimin temel noktasını insan oluşturmaktadır. İnsanların yaşamlarında etkin rol oynamalarının, iyi birer vatandaş olarak yetişmelerinin en önemli şartı iyi bir eğitimden geçmiş olmalarıdır. Değişen dünya düzenine ayak uydurmak, toplumun gereksinimlerine cevap verebilmek için eğitim sistemimizin de sürekli değişim ve gelişim içerisinde olması gerekir.

Türk Mili Eğitiminin genel amaçlarına baktığımızda;

1. Atatürk inkılâp ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan; insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;
2. Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip; insan haklarına saygılı; kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek;
3. İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek, gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda

bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak şeklinde ifade edilmiştir (MEB, 2005).

Eğitim Fakültelerinde Eğitim Programları ve Öğretim alanında görev yapan 25 profesörden oluşan Eğitim Programları ve Öğretim Alanı Profesör Kurulu toplantısında (2005), her ülkedeki eğitim sisteminin görevini; toplumsal yaşam düzeninin bilimsel, teknolojik, ekonomik, sosyal ve kültürel gelişme ve değişimlere uyumlu biçimde sürdürülüp geliştirilmesinden sorumlu olan toplumsal sistemleri işletecek nitelikteki insan gücünün yetiştirilmesi şeklinde ifade edilmiştir. Ayrıca eğitim sisteminin bu görevini yerine getirebilmesi için, eğitim kurumlarının işlev ve işleyişleri ile eğitim programları bireylerin ve toplumun sosyal, ekonomik ve kültürel gereksinimlerini karşılayabilecek şekilde düzenlenir. Ayrıca bilginin, teknolojinin ve ürünlerinin hızla gelişmesi ve yayılması, her ülkede bireysel ve toplumsal yaşamda, toplumsal sistemlerde ve üretim-istihdam ilişkilerinde köklü değişikliklere neden olmaktadır. Okulların, bireyleri bu değişime uyum sağlanabilecek şekilde yetiştirebilmeleri için, eğitim programlarının çağdaş gelişmeler ve değişimler doğrultusunda oluşturulması kaçınılmaz bir gerekliliktir.

Özden (2002) eğitimin görevini; hayatın şartlarını ve yeni teknolojileri öğretmek, eğitime adapte etmek ve hızla değişen bir dünyada çocukları çağın ihtiyaçlarına göre hazırlamak ve yeni teknolojileri kullanabilir hale getirmek, çağın gereklerine uygun bilgi ve becerilerle donatmak olarak açıklamıştır. Ayrıca gelecek nesillerin toplumla bütünleşmiş, bilgili, bilgiye açık, dinamik, çalışkan, özverili, disiplinli ve geleceğe güvenle bakan insanlar olarak yetiştirilmesi eğitimin en önde gelen görevleri arasındadır. Yine Özsoy (2003, 27) eğitiminin görevinin bilgi hamalı değil, bilgiye nasıl ulaşacağını bilen, ulaştığı bilgiyi kullanan ve edindiği bilgiler aracılığı ile öğrenme yaşantıları arasında ilişkiler kurarak yeni bilgiler üretebilen bireyler yetiştirmek olduğunu söylemiştir. Livatyalı (2002, 31) eğitimi; her neslin kendisinden sonra geleceklere, o güne kadar ulaşılmış gelişim derecesini korumak, mümkünse yükseltmek niteliğini kazandırmak amacıyla verdiği kültür şeklinde tanımlamıştır.

Eğitim yoluyla bireyde istendik davranışların görülmesi beklenir. Bu nedenle bireyde yanlış olduğu düşünülen davranışlar değiştirilir, eksik olan davranışlar ise

kazandırılmaya çalışılır. Eğitim insanlarda değişim yaratan bir süreçtir. Eğitilmiş insanlar, yaratıcı ve üretkendirler, yaşama nesnel ve doğal bir açıdan bakabilirler, insanlarla doyurucu ve kalıcı ilişkiler kurabilirler, kendilerini ve başkalarını olduğu gibi kabul ederler, kendi görüşlerini dayatmacı bir biçimde empoze etmeye çalışmazlar.

Eğitilmiş insanlar; sorun ve süreç üzerinde yoğunlaşmayı bilirler, düşünce ve davranışlarında içten olmaya çalışırlar, insancıl amaçlara dönük eylemlere karşı yoğun bir duyarlık gösterirler, yaşamın gerçekçi yönlerine ilgi duyarlar ve amaçlarına ulaşmak için planlı ve programlı yaşamayı ilke edinirler (Özden, 2002, 23). Eğitimin amacının gerçekleştirilmesi için planlı bir öğretim uygulaması gerekmektedir. Kızıloluk (2002) 'a göre öğretim; eğitimin örgün eğitim kurumlarında planlı, programlı olarak yürütülen kısmına denir. Eğitim ile öğretim arasında amaçlar bakımından farklılıklar vardır. Eğitim, insanın bedensel, zihinsel, duygusal, sosyal olmak üzere her yönden gelişimini amaç edinmiştir. Öğretimin amaçları ise, daha dar kapsamlı ve somuttur. Öğretim ile bireye belirli alanların gerektirdiği nitelikleri kazandırmak amaçlanmıştır. Bu nedenle eğitim öğretime göre daha kapsamlıdır. Her yerde ve her zaman eğitim mümkündür ancak öğretim okullarla sınırlıdır.

Titiz (2005, 9)'e göre öğretim, bireyin yaşam kalitesini artıracak temel becerileri kazanmasına yardımcı olmalıdır. Kullanılacak örnek olaylar ve olgular hayattan kopuk olmamalıdır. Öğrencilerin yalnızca yüksek notlar almalarını hedefleyen bir öğretim anlayışı yerine, onların okul dışındaki hayatlarında kullanabilecekleri, eskimeyen bilgi ve beceriler kazandırılmalıdır.

Düşünen, sorgulayan, araştıran insanların yetiştirilmesi, okullarımızda verilen eğitim ve öğretim sonucu gerçekleşecektir. Okullarımızda düşünmenin ve olaylara eleştirel yaklaşabilmenin önemi kavrandığı takdirde, eğitim ve öğretim ortamları buna göre hazırlanacaktır. Özsoy (2003, 9)'a göre ideal bir eğitim öğretim; öğrenen, düşünen, yorumlayan, kendini yenileyebilen, üretken, ekonomik, sosyal, kültürel seviyesi yüksek ve milli şahsiyete sahip insanlardan oluşan bir toplumu dünyaya kazandırmalıdır. Bunun yanında iyi bir eğitim sistemi, toplum içinde üretilen ve itibar edilen kültür değerlerinin kuşaklar arasında geçişine de zemin hazırlar.

Arıbaş (2002, 186) ülkemizde en hızlı ve etkili eğitimin ilköğretimde gerçekleştiğini ifade etmiştir. Aynı zamanda ilköğretim, sosyal hayat için önemli görevler görmektedir. Çocukların; topluma uyan, başkaları ile işbirliği yapan, sorumluluk duygusu gelişen, temel bilgi, alışkanlık, beceri ve değerler kazanan vatandaşlar durumuna gelmesini sağlamaktadır. İnsanların birbirleriyle ve diğer kurumlarla olan ilişkisi Sosyal bilimlerin konu alanına girmektedir. Sönmez (1998, 3) insanın kendisi tarafından hem doğa, hem de diğer kişilerle etkileşimi sonucunda oluşturduğu bir toplumsal çevresi olduğunu ve bu çevreyi de sosyal bilimlerin incelemeye çalıştığını belirtmiştir.

2.2. Sosyal Bilimlerin Tanımı ve Kapsamı

Sönmez (1998, 2) Sosyal bilimleri, insan tarafından üretilen gerçekle kanıtlamaya dayalı bağ kurma süreci ve bu sürecin sonunda elde edilen dirik bilgiler olarak tanımlamıştır. Bu tanımla beraber sosyal bilimler insan tarafından oluşturulan gerçekle uğraşmaktadır. Bu gerçekler, toplumsal olgular, kişinin diğer kişi ve kurumlarla etkileşimi sonucu oluşanlar olarak düşünülebilir.

Varış (1973, 45)'a göre Sosyal Bilimler, genel olarak, toplumda insan davranışları ile ilgilenen disiplinleri içermektedir. Diğer bilimlerde olduğu gibi Sosyal Bilimlerde de temel amaç bilginin geliştirilmesidir. Bu kategoriye giren bilimler, genellikle, sosyal yaşayış, insan ilişkileri, sosyal kurumlar, insan davranışlarını etkileyen değişmelerin sebep ve sonuçlarının tespiti, araştırılması, yorumlanması ile uğraşmaktadır.

Sözer (1998, 1) bireylere, toplumun istediği davranışları ve gerek duyduğu davranış değişikliklerini kazandırma ve onların, toplumun koşullarına uyum sağlamalarını kolaylaştırma ve gerçekleştirme görevleriyle yükümlü olan eğitimin, bilim ve teknolojideki değişme ve ilerlemelere gerekli katkıyı sağlarken, aynı zamanda, toplumun sosyal gelişmesini de güçlendirerek var olan sosyo-kültürel sorunlarına çözüm üretmek durumunda olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca teknolojinin sosyo-kültürel olgularla etkileşiminden ortaya çıkan sorunların tanılanması ve çözümünde Sosyal Bilimlerin rolünün giderek arttığını belirtmiştir.

Can (2006), Sosyal Bilimler alanının aşağıdaki becerileri kazandırması gerektiğini vurgulamaktadır:

- Sosyal olgunluk, sosyal uyum ve değişime açık olabilme,
- Toplumla ilgili temel bilgileri kazandırma, toplumun beklentileri yönünde bu bilgileri düzenleme ve zenginleştirme,
- Diğer insanlara önem verme, farklı yaşam biçimi ve kültürlerden gelen insan insanlara saygı gösterebilme,
- Gelecek bilinci ve geleceği şekillendirmede üzerine düşen görevin farkına varabilme.
- Sorunların tespiti, araştırması ve çözümü sürecinde kendi taraflığı ve önyargılarının farkında olarak bunları dikkate alabilme.

Aynı zamanda okullarımızda ve günlük yaşantımızda karşılaştığımız problemler çözerken bir sosyal bilimci gibi düşünmek, daha sağlıklı kararlar almamızı sağlar. Can (2006), Sosyal Bilimlerden yararlanmanın nedenlerini şu şekilde açıklamaktadır;

- Öğrenciler her zaman çeşitli toplumsal sorunlarla kaşı karşıya kalmaktadır.
- Sorunları çözebilmek için çok yönlü, araştırmaya dayanan, mantıklı ve analitik bir yaklaşımla sezgilerini ve hayal güçlerini kullanarak sonuca ulaşmaları beklenir.
- Sorunları çözebilmeleri için birden çok alanın kavramlarından yararlanmaları beklenir.

Sönmez (1998, 3) sosyal bilimleri, hukuk, tarih, coğrafya, ekonomi, psikoloji, sosyoloji, eğitim, antropoloji, vb. şekilde sınıflandırılabileceğini belirtmiştir. Ayrıca bu bilim dalları da alt dallara ayrılabilir. Örneğin tarihi, ilk, orta, yeni ve yakın çağ tarihi olarak ayrıldığı gibi, sanat, edebiyat, dinler tarihi gibi ana bilim dallarına da bölünebilir.

Sosyal bilimlerin konu alanlarından biri olan eğitimin amaçlarından biri de bireyi hayata hazırlamak, teoride öğrendiklerini pratikte uygulamasını sağlamaktır. Bu yönüyle bakıldığında hayatın içerisinden örneklerle en çok karşılaşılabilecek derslerden birisi de sosyal bilgiler dersidir.

2.3.Sosyal Bilgiler Dersi Programı Tanımı ve Kapsamı

Sosyal Bilgiler, hemen her bakımdan değişen ülke ve dünya koşullarında bilgiye dayalı karar alıp problem çözebilen etkin vatandaşlar yetiştirmek amacıyla sosyal ve beşeri bilimlerden aldığı bilgi ve yöntemleri kaynaştırarak kullanan bir derstir (Öztürk, 2006, 24).

Sosyal Bilgiler Dersi, öğretim programına baktığımızda sosyal bilgiler şu şekilde tanımlanmıştır (MEB, 2004):

> Sosyal Bilgiler, bireyin toplumsal var oluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimleri ve vatandaşlık bilgisi konularını yansıtan; öğrenme alanlarının bir ünite ya da tema altında birleştirilmesini içeren; insanın sosyal ve fiziki çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği; toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersidir.

Sosyal Bilgiler dersi, toplumsal yaşamla birebir ilişkilidir. Öğrencilerin bu ders aracılığıyla iyi bir vatandaş olmanın gerektirdiği özellikleri kazanmaları hedeflenmektedir. Gelişim ve değişim tüm alanlarda olduğu gibi eğitim alanında da karşımıza çıkmaktadır. Yapılan çalışmalar sonucunda ilköğretim programında sosyal bilgiler alanında yeni yaklaşımlar benimsenmiştir. Bu yaklaşımlar doğrultusunda bilgi edinme biçimi farklılaşmıştır. Bilgiyi almak yerine üretmek önem kazanmıştır. Doğanay (2004, 17) Sosyal Bilgileri; sosyal ve insanla ilgili diğer bilimlerin içerik ve yöntemlerinden yararlanarak, insanın fiziksel ve sosyal çevresiyle etkileşimini zaman boyutu içinde disiplinler arası bir yaklaşımla ele alan ve küreselleşen bir dünyada yaşamla ilgili temel demokratik vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlayan bir çalışma alanı olarak tanımlamıştır.

Öğrencilerin bilgi üretmeleri, yeniliğe açık olmaları sistemli bir düşünme ve yordama gerektirir. Düşünme gücünün gelişmesi, olay ve olguları değerlendirmede eleştirel olmayı gerektirir. Aksi takdirde düşünme sığ bir anlayıştan öteye geçemez.

Doğanay (2004, 40), Sosyal Bilgiler öğretimi açısından öğretmen tutumlarının daha da önem kazandığını belirtmiştir. Ayrıca Sosyal Bilgilerin genel amacı etkili demokratik vatandaşlar yetiştirmek olduğundan, Sosyal Bilgiler öğretmeninin kendine, çocuklara, konuya ve arkadaşlarına karşı tutumları ve dünyaya bakışı öğrenciler üzerinde önemli etkiler yaratacağını belirtmiştir. Yine öğrencinin merkeze alındığı ve aktif katılımının sağlandığı, öğrenciye ve düşüncelerine önem verildiği, bilginin yaşamla bütünleştirilerek anlamlandırıldığı bir öğrenme-öğretme ortamı sağlamak da öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine karşı olumlu tutumlar geliştirmesine katkı sağlayacaktır.

Öğrencilerin eleştirel düşünebilmeleri ve bunun önemini fark edebilmeleri, öğretmenlerin eleştirel düşünceye karşı olumlu tutum içinde olmaları ile mümkündür. Öğretmenlerimizin kendilerini objektif olarak değerlendirmeleri, eksikliklerini fark ederek gelişim ve değişime açık olmaları beklenir. Öğretmenler sadece anlatan ve soru soran değil, öğrencilerin fikirlerini özgürce ifade edebildiği, soru sorabildiği ortamlar yaratarak fikir alışverişini sağlayabilen bireylerdir. Sosyal Bilgiler Dersi öğrencilerle en çok tartışma ortamının yaratılabileceği, eleştirel düşünmenin kullanılabileceği bir derstir. Öğrenci olayları günlük yaşamla ilişkilendirerek anlamaya çalışacaktır ve bu daha kalıcı olacaktır. Bu dersin eğitim ve öğretiminde;

1. Öğretmen, “sosyal bilimler olarak sosyal bilgiler” ve “yansıtıcı düşünme olarak sosyal bilgiler ” anlayışlarına önem vermelidir. Öğrencilere sosyal bilimcilerin bilimsel yöntemleri sezdirilmelidir
2. Üniteler işlenirken dokuz temel becerinin yanı sıra, öğrencilerin zaman ve kronolojiyi algılama, mekânı algılama, değişim ve sürekliliği algılama sosyal katılım gibi sosyal bilgiler becerilerini kazanmaları üzerinde durulmalıdır.
3. Öğretmen, okulun bulunduğu çevreye göre programdaki etkinlik örneklerini seçmeli ya da kendisi etkinlik hazırlamalıdır. Olguları ve olayları aktarmak ya da öğrencilere ders kitaplarını ezberletmek yerine, aktif öğrenmeye dayalı etkinlikler uygulamalıdır (MEB,2005, 7-8).

Merkezi Washington’da bulunan National Counsil for the Social Studies [NCSS], demokratik bir toplum için sosyal bilgiler öğretiminin, aşağıdaki dört önemli

faktör göz önünde bulundurularak yapılmasını önermiştir (NCSS,1969; Akt. Öztürk ve Baysal, tarihsiz):

1. Sosyal Bilgiler öğretiminin nihaî amacı, arzu edilen yurttaşlıkla ilgili ve bireysel davranışlardır.
2. Bu davranışlar, insanların sahip olduğu değerler, ülküler, inançlar ve tutumlarla biçimlenmektedir.
3. Sırası ile bu özellikler, bilgi temeline dayanmalıdır.
4. Bilginin gelişmesi ve kullanımı için insanlar, gerekli bilgi ve becerilere gereksinim duyarlar.

Sosyal Bilgiler Dersi Programının genel amaçları;

- Özgür birey olarak fiziksel, duygusal özelliklerinin; ilgi, istek ve yeteneklerinin farkına varır.
- Hukuk kurallarının herkes için bağlayıcı olduğunu, tüm kişi ve kuruluşların yasalar önünde eşit olduğunu gerekçeleriyle bilir.
- Bilgiyi uygun ve çeşitli biçimlerde kullanır, düzenler ve geliştirir.
- Bilimsel düşünmeyi temel alarak bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretmede bilimsel ahlakı gözetir.
- Birey, toplum ve devlet arasındaki ilişkileri açıklarken, sosyal bilimlerin temel kavramlarından yararlanır.
- Katılımın önemine inanır, kişisel ve toplumsal sorunların çözümü için kendine özgü görüşleri ileri sürer.
- İnsanlığın bir parçası olduğu bilincini taşıyarak, ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlık gösterir şeklinde sıralanmaktadır (MEB, 2005, 6).

Yukarıdaki amaçlar incelendiğinde birey için düşünmenin önemini daha iyi kavramış oluruz. Olayları her yönüyle değerlendirebilmemiz, farklı ve yeni bakış açıları kazanabilmemiz eleştirel düşünebilmemizle ilgilidir. Sosyal Bilgiler programın da eleştirel düşünme kazandırılması gereken beceriler arasına alınarak önemi vurgulanmaktadır.

Bu doğrultuda Sosyal Bilgiler Programının kazandırmayı hedeflediği becerileri şöyle sıralayabiliriz;

1. Eleştirel Düşünme Becerisi
2. Yaratıcı Düşünme Becerisi
3. İletişim Becerisi
4. Araştırma Becerisi
5. Problem Çözme Becerisi
6. Karar Verme Becerisi
7. Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisi
8. Girişimcilik Becerisi
9. Türkçeyi Doğru, Güzel ve Etkili Kullanma Becerisi
10. Gözlem Becerisi
11. Mekânı Algılama Becerisi
12. Zaman ve Kronolojiyi Algılama Becerisi
13. Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisi
14. Sosyal Katılım Becerisi
15. Empati becerisi (MEB, 2005,47)

Yukarıda belirtilen Sosyal Bilgiler Dersi Programı'nın amaçları ve hedeflediği becerileri dikkate aldığımızda öğrencilerin bilgiyi kendisinin üretmesi ve geliştirmesi, bunu yaparken de sistemli düşünme, yaratıcı fikirler ortaya çıkarma, araştırma gibi kendisinin merkezde olduğu ve aktif katılım sonucunda bilgiyi yeniden yapılandırdığını söyleyebiliriz.

2.4. Yapılandırmacı Yaklaşım ve Önemi

Türk eğitim sisteminde 2005-2006 öğretim yılından itibaren değişen ilköğretim program ile birlikte öğrencinin merkeze alındığı ve yapılandırmacı yaklaşımın benimsendiği bir anlayış önem kazanmıştır.

Yıldırım ve Şimşek (1999, 9) günümüzde bireylerden, bilgi tüketmekten çok bilgi üretmelerinin beklendiğini belirtmiştir. Çağdaş dünyanın kabul ettiği birey, kendisine aktarılan bilgileri aynen kabul eden, yönlendirilmeyi ve biçimlendirmeyi

bekleyen değil, bilgiyi yorumlayarak anlamın yaratılması sürecine etkin olarak katılanlardır.

Yapılandırmacı yaklaşımda vurgu, bilgi yapılarını hatırlamaya değil, öğrencinin önceki bildiklerini bir araya getirip uyarlayarak bir problem karşısında yeni ve duruma uygun anlam üretmesini sağlamak üzerinedir. Ayrıca yapılandırmacı yaklaşım düşünme olanaklarının yanında, çerçeve sorular ve bunların irdelenmesi yoluyla öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almalarını da sağlar (Özden, 2003, 25-55

Her kazanılan bilgi bir sonraki bilgiyi yapılandırmaya zemin hazırlarlar. Çünkü yeni bilgiler önceden yapılanmış bilgiler üzerine bina edilir. Böylece yapılandırmacı öğrenme var olanlarla yeni olan öğrenmeler arasında bağ kurma ve her yeni bilgiyi var olanlarla bütünleştirme sürecidir. Birey bilgiyi gerçekten yapılandırmışsa kendi yorumunu yapacak ve bilgiyi temelden kuracaktır. Bilgi, öğrenenin var olan değer yargıları ve yaşantıları tarafından üretilir. Yapılandırmacılıkta bütün çaba, öğrenmelerin kalıcılığının sağlamasının ve üst düzey bilişsel becerilerin oluşturulmasına katkı getirmektir (Şaşan, 2002).

Titiz (2005, 21)'in de belirttiği gibi öğrenciler, bilgiyi dış dünyadan kendi zihinlerine olduğu gibi transfer etmezler. Bunun yerine, bireysel deneyim ve etkileşimlere dayalı olarak kişisel yorumlamalar inşa ederler. Dolayısıyla, bilginin içselleştirilmiş temsili, sürekli olarak değişime açıktır

Özden (2003, 56–57) yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ile geleneksel eğitim anlayışının birbirinden radikal bir şekilde ayrıldığını ifade etmiştir. Bu yaklaşımda amaç, kişinin bilgiyi özümsemede aktif rol alarak onu kendi zihinsel şemalarında yerli yerine oturtmaktır. Ayrıca öğrenme konusunda, geleneksel yaklaşım ile yapılandırmacı yaklaşımın ayrıldığı temel noktaları da şöyle karşılaştırmıştır;

GELENEKSEL YAKLAŞIM	YAPILANDIRMACI YAKLAŞIM
Bilgi bireylerin dışındadır, nesneldir. Öğretmenlerden, öğrencilere transfer edilebilir.	Bilgi, kişisel anlama sahiptir, özneldir. Öğrencilerin kendileri tarafından oluşturulur.
Öğrenciler duydukları ve okuduklarını öğrenirler. Öğrenme daha çok öğretmenin iyi anlatmasına bağlıdır.	Öğrenciler kendi bilgilerini oluştururlar. Duyduklarını ve okuduklarını önceki öğrenmelerine ve alışkanlıklarına dayalı olarak yorumlarlar.
Öğrenme, öğrencilerin öğretilenleri tekrar etmelerine bağlıdır.	Öğrenme, öğrencilerin kavramsal anlamayı gösterebilmelerine bağlıdır.

(Kaynak: Özden, 2003, 56-57).

Görüldüğü gibi geleneksel yaklaşımda bilgi mutlaktır, değişmezdir. Oysa yapılandırmacı yaklaşımda bilgiyi kişi kendisi yapılandırabilir. Bu anlayış eğitimde ezberciliğin terk edilmesini, bilgiye kendisi ulaşan nesillerin yetişmesini sağlayacaktır. Ayrıca farklı ve yaratıcı fikirlerin doğmasına ve bunların rahatça ifade edilmesine zemin hazırlayacaktır.

Yapılandırmacı yaklaşıma göre tüm öğrenmeler zihinde bir yapılandırma sonucu oluşmaktadır. Yapılandırma eğitim ortamlarında bireylerin çevreleriyle daha fazla etkileşimde bulunmalarına olanak sağlayan işbirliğine dayalı öğrenme ve probleme dayalı öğrenme gibi öğrenenleri aktif kılan öğrenme yaklaşımlarından yararlanılır. Böylece öğrenenlerin problem çözme yetenekleri ve yaratıcılıklarının gelişmesi beklenir. Bu süreçte öğretmen daha çok öğrenme ortamını düzenleme ve danışmanlık rollerini üstlenir. Bu yaklaşımda asıl olan, öğrenenin öğrenme sürecinde aktif olması ve öğrendiklerini var olan bilgileri ile yapılandırıp anlamlandırmasıdır (Şaşan, 2002).

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrencinin bilgiyi kendine özgü bir şekilde anlamlandırması önemlidir. Bu nedenle öğrencinin düşüncelerini organize etmesi, yorumlama ve çıkarsama yapma gücünün gelişmiş olması gerekir. Bu noktada doğru düşünmeyi kavramış olması beklenir.

2.5. Düşünmenin Tanımı ve Önemi

Özden (2003, 137)'e göre düşünme "gözlem, tecrübe, sezi, akıl yürütme ve diğer kanallarla elde edilen malumatı kavramsallaştırma, uygulama, analiz ve değerlendirme" nin disipline edilmiş şeklidir". Cüceloğlu (2001, 243-253)' na göre düşünce, düşünmenin ürünüdür ve yaşamımızın her yönünde kullanırız. İnsanların düşünme sürecini bilinçli olarak en sık kullandıkları dört alan şunlardır;

1. Bir sorunu çözme; bir sorunu çözerken düşünceyi en etkili şekilde kullanmak için şu adımların izlenmesi gerekir;

    a. Sorunun tanımı
    b. Değişik çözüm yollarının dökümü
    c. Her çözüm yolunun avantaj ve dezavantajlarının karşılaştırılması
    d. Değişik çözüm yollarından birine karar verme
    e. Seçilen çözümün işleyip işlemediğini gözleme.

2. Belirli amaçları gerçekleştirme; amaçlarımızı gerçekleştirmek için düşünceyi kullanmaya karar verdiğimizde şu sorulara cevap bulmamız gerekir;

    a. Amacımızın açık seçik tanımını yapabilir miyiz?
    b. Amacımız hangi aşamaları ya da basamakları içeriyor,
    c. Bu amaç şahsıma özgü bir amaç mı, yoksa bilmeyerek başkasına ait bir amacı mı gerçekleştirmeye çalışıyorum?

3. Bilgi ve olayları anlamlandırma; bize sunulan bilgi ve olayları anlamlandırmaya çalışırken şu soruların sonuçlarını bulmaya çalışmalıyız;

    a. Verilen bilginin ya da olayın ana konusu, temel fikri nedir?
    b. Bu ana düşünceyi destekleyecek hangi kanıtlar verilmiştir?
    c. Aynı olay ya da düşünceyi açıklayan başka görüşler var mıdır? Varsa değişik görüşlerin karşılaştırması ortaya ne gibi bir değerlendirme çıkarıyor?

4. Karşılaştığımız kişileri daha iyi tanıma; Karşılaştığımız kişileri daha iyi tanımak için şu adımları kullanabiliriz;

    a. Kişinin ne gibi nitelikleri bulunmaktadır?
    b. Hangi nedenlerden dolayı ilişkiye girmiş bulunuyoruz?

İnsanları diğer canlılardan ayıran en önemli özelliğinin düşünmesi olduğu bilinmektedir. Ancak bütün insanların organize bir düşünce anlayışını benimsediğini söylemek oldukça zordur. Düşünme günlük olayların ya da yaşanılan sorunların, insanlarla kurduğumuz ilişkilerin, geleceğe dair planların ne olduğu ya da olacağının zihnimizde uyandırdığı görüntüden çok daha fazlasıdır. Hayatımızdaki olayları tek bir neden ve sonuç üzerinden değerlendirip yaşamak çok ilkel bir düşünce anlayışından öteye geçemez. İlkel dönemlerde insanların daha basit düşünüp, algılamalarını anlayabiliriz. Çünkü o dönem insanının sınırlı bir çevre, sınırlı bir yaşam pratiği vardı. Doğaya bağlı bir şekilde, basit araç-gereç ve teknikleri kullanarak hayatını idame ettiriyordu. Hayatını sürdürmek için basit algı ve düşünüş yeterliydi.

Kazancı (1989, 2-3) düşünmeye verilen önemi şu şekilde açıklamaktadır:

- Düşünme insan çabasını belli bir amaca ya da sonuca yöneltir. İnsana yeterince bilgi toplamadan yanlış ve yanlı kararlar verme yerine, eylemlerine düzenli ve sistemli biçimde toplanmış bilgiler yardımıyla yön vermesini sağlar.
- Düşünme, insanın karşılaştığı güçlükleri ya da problemleri önceden kestirmesinde yardımcı olarak, onları karşılamada en önemli rolü oynar.
- Düşünme, kavramların oluşmasında ve gelişmesinde, her gelişen kavramın birey için anlam kazanmasında rol oynar.
- Düşünme, hem bireylerin, hem toplumların güvenilir ve sürekli bir yaşayış biçimine kavuşmaları için gerekli ortamın hazırlanması ve bu ortamın sürekliliğinin sağlanmasında en önemli araç olarak rol oynar.

Günümüzde hızla gelişen teknoloji, ekonomik, sosyal, politik alanlarda her daim yeniliğe ihtiyaç duyulması, değişimin hızla ve sürekli olması, ilkel bir düşünce anlayışıyla yarı yolda kalmamıza, olayları algılayamamamıza ya da sığ değerlendirmelere varmamıza neden olur. Bu nedenle fiziksel, sosyal, psikolojik yönden

gelişen insan modeli, düşünce şeklini de değiştirmek zorundadır. Kendinin farkında olması, çevresini ve olayları anlamlandırabilmesi için sistemli, ne düşündüğünü ve neden düşündüğünü, sonuçlarını artı ve eksi yönleriyle değerlendirebilmesi gerekir. Ancak bu şekilde yeniliklere ve gelişime ihtiyaç duyarız. Tek yönlü, sadece pozitif yönde bir düşünce anlayışı, bizi her zaman eksiksiz kılar.

İpşiroğlu (1990, 27) öğrenimi sürecinde kendisine "etken olma", yani konusunu irdeleme, sorgulama ve öğretmeniyle tartışma, diyaloga girme olanağı tanınmayan öğrencinin, öğretmenin söylediklerini bir sismograf gibi belleğine yerleştirmekle yetindirildiği için, edilgenliğe itileceğini vurgulamıştır. Daha da öte, bu edilgenlik, eğitim yılları bittikten sonra da sürecek, okuduğu her metne, söylenen her söze ileri sürülen her sava kuşku duymadan, sorgulamadan eleştirmeden yaklaşacak sözün doğruluğuna inanacaktır.

Öğretmenler açısından durumu değerlendirdiğimizde, kendini birçok yönden yeterli gören bir düşünce anlayışına sahip bir öğretmen, doğru bildiklerinden ya da var olan bilgiyi yüklemekten başka öğrencilerde neyi geliştirebilir? Bu nedenle yetiştirilen neslin düşünebilmesi, tek doğrunun kendisinin bildiği olmadığını algılayabilmesi için düşünen ve nasıl düşünüleceğini öğrencilerin kavrayabilmesini sağlayan öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır.

Paul (1993) insanın, etrafındaki dünya, doğal olaylar, yunusların yüzmesi ve kuşların uçma yetileri gibi olayları kendi yarattığı mantıksal sistemde modellediğini belirtmiştir. Ancak çoğu öğrencinin mantıksal düşünmede iyi olmadığına değinmiştir. Daha ötesi öğretmenlerin de iyi olmadıklarına ya da en azından bunu değerlendirmede iyi olmadıklarına kanıt sunmuştur. Bunun ana sebeplerden bir tanesi akıl öznelliği-mantıksal nesnellik ve nesnel fikir ve mantıksal yargı arasındaki sistematik karışıklıktır. Bir zihnin mantıksal yapılar aracılığıyla dünya hakkında öğrendikleri karıştığı zaman bu öğreti temelden kusurlu olur. O zaman zihin sorgulamadan analiz etmeden ezber yapmaya, kendi önyargıları ve ben merkezinde dolanmaya başlar. Bu durumda zihin mantığın gereksinim duyduğu muhakeme ve analizleri kullanarak kendini disipline etme yetisini kaybeder.

Öğrencilere düşünme becerilerini kazandırmak, öğrenme-öğretme sürecinin özünü oluşturmaktadır. Düşünme sayesinde bilincimizi kontrol edebiliriz. Düşünmeyi öğrenmek demek, anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesini sağlamak demektir. Çünkü, düşünme sayesinde, parça parça olarak kazanılan bilgiler bir bütün haline getirilirler ve faydalı ortamlara uyarlanırlar. Düşünme, bireylerin kişisel gözlem, deneyim ve duyularla ulaştıkları bilgileri kavramsallaştırmaları, analiz etmeleri, değerlendirmeleri ve farklı durumlara uygulamaları için gerçekleştirdikleri zihinsel bir etkinliktir. Bu nedenle de, öğrencilerde düşünme becerisi ve alışkanlığı geliştirilmelidir (Saban, 2000, 117).

2.6. Düşünme Becerileri ve Önemi

Özden (2003, 145) düşünme becerilerini; eleştirel düşünme, problem çözme, okuduğunu anlama, yazma, bilimsel düşünme, yaratıcı düşünme ve yaratıcı problem çözme becerilerinden oluştuğunu belirtmektedir.

Sosyal Bilgiler öğretim programı ve kılavuzu (2005)'nda beceri "öğrencilerde, öğrenme süreci içerisinde kazanılması, geliştirilmesi ve yaşama aktarılması tasarlanan kabiliyetler" olarak tanımlanmıştır. Sosyal Bilgiler programı 4-7. sınıf düzeyinde diğer derslerle birlikte toplam 15 beceriyi kazandırmayı amaçlamıştır. Bu becerilerden biri olan eleştirel düşünme becerilerinin kazanımları aşağıdaki gibi sıralanmıştır (MEB, 2005, 47-48):

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

12. Çıkarımda bulunma

Beyer (1988) düşünme becerilerini üç düzeyde ele almaktadır. Beyer'e göre düşünme becerileri, (1) problem çözme, karar verme ve kavramsallaştırma becerileri, (2) eleştirel düşünme becerileri ve (3) bilgiyi işleme becerilerinden oluşmaktadır. Presseisen (1985) düşünme becerilerini "temel işlemler, problem çözme, karar verme, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme" olmak üzere aşamalı bir biçimde ele almıştır. Eleştirel düşünme becerileri kısaca; ifadeleri çözümleme, ifade edilmemiş düşüncelerin farkına varma, önyargıların farkına varma, düşüncelerin farklı ifade edilişlerini arama olarak özetlemiştir (Akt.Seferoğlu ve Akbıyık, 2006).

Bir olay ya da olguyu olumlu ve olumsuz tüm yönleriyle değerlendirmeyi öğrenmek düşünme becerilerinden biri olan eleştirel düşünmeyi kavramış olmakla mümkündür. Aksi takdirde tek yönlü değerlendirmelerde bulunmak, var olan durumu tekrar etmenin ötesine geçemez.

2.7. Eleştirel Düşünmenin Tanımı ve Kapsamı

Cüceloğlu (2001) eleştirel düşünmeyi; kendi düşünce süreçlerimizin bilincinde olarak, başkalarının düşünce süreçlerini göz önünde tutarak, öğrendiklerimizi uygulayarak kendimizi ve çevremizde yer alan olayları anlayabilmeyi amaç edinen aktif ve organize zihinsel süreç olarak tanımlamıştır. Kişinin eleştirel düşünmeye ulaşabilmesi için üç temel adımı atması gerektiğini söylemiştir. Bunlar;

1. Kişi düşünce sürecinin bilincine varmalı,
2. Kişi başkalarının düşünce süreçlerini inceleyebilmeli,
3. Öğrendiği bilgileri günlük yaşamında uygulamalı.

İnsanlar düşüncelerini değerlendirmekten genellikle kaçınmışlardır. Doğru, yanlış, iyi ya da kötü toplumun değer yargılarına göre şekillenmiş, kendi düşüncelerinden ziyade toplumun bakış açısı her bireye kendi fikriymiş gibi yerleşmiştir. Bir olay, duygu ya da düşünce, ekonomik ya da siyasi düşünceye dayalı fikirler günümüz anlayışıyla yoğrulmadan kendi dönemlerinde değerlendirilmeye devam edilirse kısır bir döngü dışına çıkamayız. Geçmişte ya da günümüzde

yaşadığımız her bir durumu tüm yönleriyle analiz ederek, olumlu ya da olumsuz her açıyı gözden geçirip, sonuçları gözleme dayalı değerlendirmeliyiz.

Kazancı (1989, 41) eleştiriyi, "özellikle bilginin temellerini ve doğruluk durumunu inceleme, sınama, yargılama" şeklinde açıklamaktadır. Başka bir ifadeyle eleştiri, "Bir durumu, bir olguyu, bir tavrı ya da bir olayı tutarlılık, doğruluk, geçerli ve güvenirlik açılarında inceleme, yargılama ve değerlendirme" dir.

Eleştirel düşünmeyi öğretme; Meyer'e göre (1986) şu disiplinlerle ortak kriterler taşımaktadır;

1) Öğretmenler ve kaynaklar sunulduğu takdirde, "Eleştirel Düşünme" öğrenilebilir bir yetenektir.
2) Problemler, sorular ve ipuçları öğrenenler için birer motivasyon kaynağıdır.
3) Yazılı metinlere göre, kurslar daha öğrenme merkezli olmaktadır.
4) Basitçe bilgiyi elde etmek yerine, amaçları, metotları ve evrim sürecini incelemek daha kullanışlıdır.
5) Öğrencilerin düşüncelerini yazarak formüle etmeye ve sadeleştirmeye ihtiyaçları vardır.
6) Öğrenciler düşüncelerini geliştirmek ve öğrenmek için işbirliği yaparlar.

Toplumuzdaki sosyal, siyasal ve kültürel yapının gelişimi, düşünen ve eleştiren bireylerin varlığıyla hız kazanabilir. Düşünme beraberinde farkındalığı yaratır. Çevremizde ve kendi içimizde yaşadığımız değişiklikleri anlama ve yorumlama gücü kazandırır. Değişimin kaynağının düşünme ve eleştiriden geçtiğini söyleyebiliriz. Çünkü düşünme, sadece olayları bilme, anlamayı içerirse sığ bir anlayışın ötesine geçemez. Bu bilincin okullarda öğrencilere verilmesi gerekir.

Brown, (1984), Hayes, Alvermann (1986) eleştirel düşünmede eğitilen kişiler için en önemli noktanın tercihler ve kararlar olduğunu, bu noktada da eleştirel düşünmenin öneminin ortaya çıktığını belirtmişlerdir. Ayrıca sınıfların; çevreye uyum sağlayıcı modeller yetiştirmeye, öğrenciler ve öğretmenler için düşünüp karar verme kapasitesini geliştirmeye, anlatmaya ve koçluk yapmaya uygun olması gerektiğini belirtmişlerdir. Freseman (1990) 'da okulda ve okul dışındaki dünyada insanlar için çok

önemli olanın soru sorma, analiz yapma, kıyaslama, karşılaştırma ve değerlendirme olduğunu, eleştirel düşünme sayesinde öğrencilerin ne düşündükleri ya da ne yaptıklarını anlatırken bağımlı olmayacaklarını söylemiştir (Akt. Swan, Cano, 2004)

Kurfiss (1988)'e göre eleştirel düşünme, düşünceleri inşa etme, analiz etme, anlamları inşa etme, bilgi teorisinin genel durumunu ortaya koymayı içerir (Akt. Huang, 2009).

Doğanay ve Ünal (2006)'a göre eleştirel düşünme, bilgiye dayalı bir akıl yürütme sürecidir. Bilgilenme sürecinde, bilgi kaynaklarının sorgulanması, bilgiyi farklı kaynaklardan sorgulayarak çapraz denetimlerin yapılması, temel sayıtlıların ve önyargıların belirlenmesi gerekir. Eleştirel düşünen kişi niçin ve nasıl düşündüğünün farkındadır. Bunun yanı sıra başka insanların düşünme süreçlerini de göz önünde bulundurur.

Chaffee (1995; Akt. Huang, 2009)' e göre eleştirel düşünmeyi geliştirme öğrencilerin yaşamını değiştirebilir. Öğrenciler akademi ve iş başarısı için gerekli olan yüksek düzeyde düşünme yeteneğini de geliştirir. Fakat daha önemlisi öğrenciler dünya görüşlerini daha geniş bir perspektife taşırlar.

Ennis (1987; Akt. Tama) eleştirel düşünmeyi; neye inanılacağına ya da ne yapılacağına karar vermeye odaklanmış akla uygun, yansıtıcı düşünme olarak tanımlanmıştır. Paul (1988) ise gözlem ve bilgiye dayalı olarak geçerli, güvenilir sonuçlara ulaşma yeteneği olarak tanımlamıştır.

Eleştirel düşünmenin bilgiyi etkili bir şekilde kazanma, değerlendirme ve kullanma yeteneklerine ve eğilimlerine dayandığını belirten Demirel (1999), eleştirel düşünmenin beş temel boyutunun bulunduğunu ve bunların "tutarlılık, birleştirme, uygulanabilme, yeterlilik ve iletişim kurabilme" olduğunu belirtmektedir. Tutarlılık, eleştirel düşünen bireyin düşüncedeki çelişkilerin farkına varması ve bu çelişkileri ortadan kaldırabilmesiyle ilgilidir. Birleştirme boyutundan eleştirel düşünen bireyin düşüncenin boyutları arasında ilişkiler kurabilmesi kastedilmektedir. Uygulanabilme boyutuna göre eleştirel düşünen birey düşüncelerini bir model üzerinde uygulayabilmelidir. Yeterlilik boyutu eleştirel düşünen bireyin, deneyimlerini ve ulaştığı sonuçları gerçekçi temellere dayandırabilmesini ifade etmektedir. İletişim

kurabilme boyutunda ise eleştirel düşünen bireyin düşüncelerini etkili bir iletişimle, anlaşılır bir biçimde paylaşabilmesi söz konusudur (Akt. Seferoğlu ve Akbıyık, 2006).

İpşiroğlu (2002)'na göre eleştirel düşünme, düşünmenin en gelişmiş ve en ileri biçimidir. Çünkü eleştirel düşünme saplantısız, nesnel ve derinlemesine düşünme anlamına gelir. Eleştirel düşünme yoluyla nitelikliyi, niteliksizden, doğruyu yanlıştan ayırt edebiliriz. Düşünme bu bağlamda özgürce seçmemizi ve değerlendirmemizi sağlayan süzgeç işlevini görüyor. Eleştirel düşünme belli bir konuda bir otorite olma, daha iyiyi bilme, üstün olma anlamına gelir.

Eleştirel düşünen insanların sahip olduğu diğer özellikleri de şu şekilde sıralayabiliriz (Kurland, 2000);

- Rasyonellik; eleştirel düşünme duygulardansa akla itimat eder.
- Farkındalık; kendi varsayımlarını, önyargılarını, bakış noktalarını tanır.
- Disiplin; kapsamlı, titiz, hassas çalışır ve ayrıntılara dikkat eder. Acele kararlardan kaçınır.
- Değerlendirme; alternatif varsayımları kabul eder, kanıtlara önem verir.
- Açık fikirlilik; tüm makul sonuçlar değerlendirir, olası görüş ve bakış açılarını düşünür, alternatif yorumlara açık olur.
- Ayrıca eleştirel düşünme bize nesnel verilerin özel analizini yapma ve değerlendirme fırsatı verir.

Eleştirel düşünmenin ne olduğunun araştırılmasının yanı sıra, ne olmadığının da iyi kavranması gerekmektedir. Eleştirel düşünme, bir olay ya da durumu değerlendirirken sadece olumsuz noktaları göz önünde bulundurarak değerlendirmekten öte, olumlu ya da olumsuz tüm yönleriyle akıl süzgecinden geçirip analiz etmeyi ve sonuca götürecek tüm alternatifleri değerlendirmeyi gerekli kılar. Aynı zamanda sistemli bir düşünme sürecidir. Belirli adımların takip edilmesini gerektirir.

Eleştirel düşünen insanın kazanımlarıyla, sığ bir düşünce anlayışına sahip insan arasında farklar vardır. Eleştirel düşünen insan etrafında neler olup bittiğini yorumlayabilme gücüne sahiptir. Duyduklarını ya da izlediklerini koşulsuz kabul etmez, sahip olduğu bilgi ve deneyimleriyle yetinmenin ötesinde araştırmaya, yenilenmeye

ihtiyaç duyar. Bu konuda Norris (1985), eleştirel düşünmenin öğrencilerin bildiği ve hissettiği her şeyi uygulamaya koyabilmeyi, kendi düşüncelerini değerlendirmeye ve özellikle onların davranışlarını değiştirmeye yardımcı olacağını belirtmiştir.

Kazancı (1989)'a göre ise eleştirel düşünme bireye şu kazanımları sağlayacaktır;

1. Önyargı ve tutarlılığı değerlendirme
2. Birinci el ve ikinci el kaynakları değerlendirme
3. Çıkarsamaları ve nedenlerini değerlendirme
4. Varsayımları, fikirli ve iddiaları ayırt etme
5. Argümanın eksik taraflarını ve açıklamalardaki belirsizlikleri görme.

Bruce (2004) eleştirel düşünen bireylerin tipik özeliklerini; zihinsel tevazu, azim ve sorumluluk olarak ifade etmiştir. Bu değerler, açıklık, kesinlik, ilgi ve mantık gerektirir. Aynı zamanda kritik düşüncenin temel becerilerini şu şekilde açıklamıştır.

- ✓ Soruları açıklamak,
- ✓ Konuyla ilgili veri toplamak,
- ✓ Mantıklı ve geçerli sonuçlar elde etmek,
- ✓ Çözüm yollarını teşhis etmek,
- ✓ Önemli sonuçları izlemek ya da görüşün alternatif noktalarını çarpıtmadan değerlendirmek.

Eleştirel düşünme başka insanların görüş ve düşünüşlerine de saygı duymayı gerektirir. Farklı düşünceleri reddetmez ya da koşulsuz kabul etmez. Tüm düşünceleri değerlendirmeyi gerektirir.

Kökdemir (2003) eleştirel düşünme sürecinin içerdiği becerileri;

1. Kanıtlanmış gerçekler ve öne sürülen iddialar arasındaki farklılığı yakalayabilme
2. Elde edilen bilgilere ait kaynakların güvenirliklerini test edebilme
3. İlişkisiz bilgileri kanıtlardan ayıklayabilme

4. Önyargı ve bilişsel hataların farkında olabilme
5. Tutarsız yargıların farkına varabilme
6. Etkili soru sorabilme
7. Sözlü ve yazılı dili etkili kullanabilme ve
8. Bireyin kendi düşüncelerinin farkına vardığı üst biliş(metacognition) ve benzerleri şeklinde sıralamıştır.

Glaser (1941) eleştirel düşünmenin şu üç öğeyi içerdiğini ifade etmiştir;

a. Birisinin deneyimleri yoluyla gelen konu ya da problemlere çeşitli yorumlar getirebilmeye eğilimli olma davranışı,
b. Mantıksal düşünme, sorgu methodları hakkında bilgi,
c. Bu methodlara uygulanan bazı beceriler.

Ayrıca eleştirel düşünme problemleri tanıma yeteneği gerektirir. Eleştirel düşünme ilaveten karşılaşılan problemlere çalışan çözümler bulmayı, bilgi toplamayı, belirtilmemiş değerleri tanımayı, dili doğruluk ve duruluk içinde kullanmayı, bilgiyi yorumlamayı, mantıksal ilişkilerin varlığını tanımayı, sonuçları test etmeyi günlük yaşamdaki kaliteleri doğru yargılamayı da gerektirir.

Öğrencilerin tarafsız eleştirel düşünücü olarak gelişebilmeleri için gerekli olan iki önemli boyut; düşünme parçalarını tanımlayabilme ve bu parçaları değerlendirebilmedir. Bu işlemler şu şekilde gerçekleşir (Paul ve Elder, 2008);

- Bütün muhakemelerin bir amacı vardır.
- Bütün muhakemeler bir şeyler hakkında sonuca varmak, bazı soruları yerli yerine oturtmak ve bazı soruları çözümlemek için bir girişimdir.
- Bütün muhakemeler varsayımlar üzerinedir.
- Bütün muhakemeler bilgi ve kanıta dayanır.
- Bütün muhakemeler içerikler ve fikirler tarafından ifade edilir ve biçimlenir.
- Bütün muhakemeler sonuç çıkardığımız ve bilgiye anlam verdiğimiz çıkarımlar içerir.

Özden (2003, 158) eleştirel düşünmenin beş temel özelliği bulunduğunu ifade etmiş ve bunları şu şekilde açıklamıştır;

1. Eleştirel düşünme aktif olmayı gerektirir: Eleştirel düşünme esnasında zekâmızı, bilgimizi, belleğimizi ve bilişsel becerilerimizi aktif olarak kullanırız. Aktif olarak düşünen kişi, kendini etkileyen olayın dışında kalmaz, olaylara yön vermeye çalışır.
2. Eleştirel düşünme bağımsız olmayı gerektirir: Eleştirel düşünme hiçbir ön yargı kabul etmez ve hiçbir otoriteye dayanmaz.
3. Eleştirel düşünme, yeni düşüncelere açık olmayı gerektirir: Eleştirel düşünen kişi, kendi düşünceleriyle farklı düşünceleri gözden geçirir ve alması gerekenleri alarak kendi düşüncelerini zenginleştirir.
4. Eleştirel düşünme, düşüncelerini destekleyen delilleri ve nedenleri dikkate almayı gerektirir: Eleştirel düşünen kişi, ileri sürdüğü her düşüncenin sebeplerini ve delillerini açıklayabilir.
5. Eleştirel Düşünce Organizasyonu gerektirir: neyin sebep, neyin sonuç olduğunu, nelerin delil olarak kullanıldığını, hangi düşüncelerin temel, hangi düşüncelerin destekleyici olduğunu açıklama kolaylığı sağlar.

Paul ve Elder (2008) eleştirel düşünmeyi, kendini yöneten, disipline eden ve kendini düzelten bir düşünme biçimi olarak ifade etmektedir. Ayrıca kendini iyi yetiştirmiş bir eleştirel düşünürün özelliklerini şu şekilde belirtmiştir;

- Önemli soru ve problemler alır ve onları açıkça formüle eder.
- Uygun bilgiyi toplar ve değerlendirir. Bunu yaparken, etkili şekilde yorumlamak için soyut düşünceleri kullanır, uygun kriter ve standartlara göre test eder.
- Açık fikirli düşünür ve alternatif düşünce sistemleri kullanır. Varsayımları, ipuçlarını ve pratik sonuçları değerlendirir ve tanımlar.
- Karmaşık problemlere çözümler önermede başkalarıyla etkili iletişim kurar.

Eleştirel düşünmenin yararlarını Özden (2003, 160) şu şekilde açıklamıştır;

- ✓ Düşünce özgürlüğü kazandırır.

- ✓ Bir şeyin doğru ifadesini anlamamızı sağlayarak iyi sonuçlar elde edilmesine neden olur.
- ✓ Bilgi birikimini arttırır.
- ✓ Düşünce sorunlarını çözmede yardımcı olur.
- ✓ Eleştirel düşünme esnasında insan aklını kullandığını hisseder.
- ✓ Okuduğu bir metne, söylenen bir söze farklı açılardan bakmayı öğrenir.
- ✓ Her şeyin sebebini, sonucunu ve olabilme imkânını düşünür.

Elder (2007), eleştirel düşünmenin kendi rehberliğinde, kendi disiplininde bir düşünme olduğunu vurgulamıştır. Eleştirel düşünen insan sürekli mantıklı empati kurarak yaşamaya yönelir. Ayrıca insan düşüncesinin doğasının kontrol edilmediğinde zarara uğradığının farkındadır. Benmerkezci eğilimlerin gücünü azaltmaya gayret eder. Eleştirel düşünmenin gerektirdiği analiz etme, değerlendirme ve düşünceyi güçlendirme gibi entelektüel araçları kullanır. Eleştirel düşünenler, düşüncelerini yaşam boyu geliştirme egzersizleri yaparlar. İrdelenmemiş bir hayatın yaşamaya değmeyeceğini, böyle bir hayatın beraberinde eleştirel olmayan, muhakeme edilmemiş, tehlikeli bir dünya getireceğini bilmektedirler.

Öğrencilerin kendi düşünce parçalarını değerlendirmek için kullanacakları ve evrensel olan, her düşünceye uygulanabilen bazı standartların vardır. Bunlar; açıklık, duyarlılık, doğruluk, işe yararlılık, derinlik, genişlik ve mantıktır. Bir öğrencinin ne kadar iyi muhakeme yapabildiği onun bu evrensel standartları düşünme parçalarına ne kadar iyi uyguladığına bağlıdır (Paul ve Elder, 2008).

Öğrencilere eleştirel düşünme becerisini kazandırmaya çalışan bir öğretmen, öğrenciler öğrenirken aralarındaki etkileşimi arttırmak için grup çalışması yaptırabilir. Tek bir doğru cevabı olmayan açık uçlu sorular sorabilir. Ayrıca öğretmen, öğrencilere yeni kazandıkları bir yeteneği başka durumlara ve kendi deneyimlerine uygulayabilecekleri olanaklar sağlamalıdır (Özden, 2003,159).

2.8. Öğretmenlerin Eğitimdeki Rolü

Öğrenci odaklı eğitimle birlikte, çalışma biçimleri değişikliklere uğrayacaktır. Öğrenci bu sistemde edilgen konumdan etken konuma geçecektir; karşılaştığı bilgileri

tek gerçek olarak görmeyecek sürekli soru sorma alışkanlığı elde eden, sorularının yanıtlarını verilen bilgilerden çıkarmaya çalışan, sorularının yanıtsız kaldığı durumlarda daha fazla bilgiye gereksinimi olduğunu gören bir kişilik elde edecektir. Eğiticinin işlevi, öğrencinin soru sorma alışkanlığı elde etmesini, eleştirebilme, yorumlama ve tartışma yeteneklerini geliştirmektir. Edilgen konumda bulunan eğiticinin başlatacağı soru-yanıt zincirini öğrenciler sürdürecek, bir öğrencinin sorusunu bir diğeri yanıtlayacak, bir diğeri edindiği bilgiler ışığında belirli düşüncelerin olumlu/olumsuz yönlerini tartışacaktır. Böylece öğrenci, verilen bilgileri yalnızca ezberlemeyerek, onları kullanacak, onlardan yararlanacaktır (Ozil, 1990, 44).

Okullarda yapılandırmacı yaklaşımın benimsenmesi ile birlikte öğretmenlere düşen roller de değişmiştir. Titiz (2005, 27)'in de belirttiği gibi yapılandırmacı yaklaşımda öğretmenin öncelikli görevi, öğrencilerin kendine özgü ve geçerli, içselleştirilmiş anlamlarla sonuçlanacak kendi bağlantılarını bulmalarını ve oluşturmalarını sağlamaktır. Öğretmenler öğretimlerini öğrencilerin yanıtlarına göre şekillendirir ve öğrencilerin bilgiyi irdelemelerini, yorumlamalarını ve tahminlerde bulunmalarını isteyerek onları bu doğrultuda desteklerler. Bununla birlikte öğretmenler, açık uçlu ve eleştirel düşünmeye sevk edecek sorulara ağırlık verirler ve öğrenciler arasında yoğun bir diyalog geliştirirler.

Özsoy (2003, 87) başarılı bir öğretim sürecinde, öğrencinin etkin olması gerektiğini belirtmiştir. Dolayısıyla öğretmen, amaçların belirlenmesi, bilgilerin sınıflanması, kaynakların hazırlanması, yöntem ve tekniklerin seçimi, değerlendirme ölçütlerinin geliştirilmesi gibi öğretim etkinliklerinde, öğrenciyi merkeze alan bir yaklaşım izlemelidir.

Kuran (2002, 258)'a göre nitelikli bir öğretim hizmetinin sunulabilmesi için öğretmen, öğrencilerin öğretme-öğrenme etkinliklerine yön vererek onların öngörülen bilişsel, duyuşsal ve devinişsel davranışları kazanmalarını sağlamakla yükümlüdür. Bu konuyla ilişkili olarak Tobin (1987) de öğretmenin öğrenciye yanıt vermesi için bir "bekleme zamanı" verdiği takdirde öğrencilerin düşünmesinde etkili olacağını savunmuştur. Öğretmen sorulardan sonra 3-5 saniye öğrencilere müsaade ediyor ve karmaşık konuşmaları kavramaya ilişkin soruları öğrencilerin yanıtlamasına izin veriyor.

Öğretmenlerin sınıf içerisindeki fonksiyonunu Festinger (1957) şu şekilde ifade etmiştir; öğretmenler sınıf içerisinde çatışma ortamına karşı daha hoşgörülü olmalı, öğrencilerin eğilimlerini ortaya çıkarmalı ve yaratıcılığı geliştirmeli, problem çözmelerine ve tartışmalarına izin vermelidir. Uygun sınıf ortamının sağlanması, öğrencilere tartışma ortamının yaratılması, düşüncelerini ifade etmeleri onların problem çözmelerinde motivasyon sağlar (Akt.Tama, 1989).

Doyle (1985)'a göre öğrencileri eğitmede eleştirel düşünme kolay bir görev değildir. Öğrenme daha yüksek düzeyde anlamaya ilişkin süreçleri, anlama ve anlam çıkarmayı gerektirir. Öğrenciler için bunu yapmak sorun olabilir. Böyle bir öğretimde dersin ilerlemesinde, farklı çalışma yöntemlerinin kullanılması nedeniyle, öğrencilerin ilerlemesinin gecikmesi gibi sorunlar ortaya çıkabilir. Pasif öğrenmeden aktif öğrenmeye geçerken daha fazla zihinsel güç gerekmektedir.

Tama (1989)'nın da belirttiği gibi zorluklara rağmen öğretmenler sınıflarda eleştirel düşünmeyi uygulamaktadır. Bu şekilde iyi düşünce sıradan düşünceden ayrılmaktadır. Ayrıca eleştirel düşünmenin geliştirilmesi için öğretmenlere düşen görevleri şu şekilde açıklamıştır;

1. Geniş çapta okumayı, yazmayı, tartışmayı öğrencilere fırsat vererek geliştirmeli,
2. Sorun, soru ya da problem temelli ödevler vermeli,
3. Üstbilişsel dikkati yükseltmek için öğrencilerde yazma, konuşma, okuma ve dinlemenin düşünmeyle ilişkisinden haberdar olmalarını sağlamalı.

Fisher (1995)'a göre öğretmen çocuklarda iletişim sağlamaya çalışırken, onların yaptığı hatalardan çok, onların çabaları ve olumlu davranışları üzerinde odaklanmalıdır. Öğretmen çocukları yaratıcı ve eleştirel düşünmeye özendirmeli ve bunun için de sınıfta öğrenciyi yargılamak yerine herkese eşit davranarak ve etkin bir dinleyici olarak onlara bağımsı bir ortam yaratmalıdır. Öğretmenin sınıfta öğrencilerini kendisine bağımlı kılacak şekilde davranması, onlara karşı düşük beklentiler içerisinde olması ve katı tutumlar sergilemesi eleştirel düşünmeyi engeller (Akt. Aybek, 2006).

Özden (2003, 72) yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğretimin gerçekleştirilebilmesi için aşağıdaki stratejilerin öğretmen tarafından kullanılmasını önermektedir.

1. Öğrencileri özerk ve girişken olmaya yüreklendirmek.
2. Öğrencinin kendi bakı açısını oluşturmasına izin vermek.
3. Öğrenciye kendi düşüncelerini geliştirmeleri için fırsat vermek.
4. Alternatif görüşler sunarak öğrencilerin geniş bir bakış açısı kazanmalarına yardımcı olmak ve farklılıktaki güzellikleri yakalamalarını sağlamak.
5. Öğrenmeyi kitap satırları arasından değil, gerçek hayatın içinden örneklerle yapmak.
6. Hataları öğrencinin anlaması üzerine dönüt sağlamak için bir fırsat olarak kullanmak.
7. Öğrendiklerini ötelemeleri, doğada benzerlikler kurmaları için öğrencilere fırsat vermek.

Öğretmenlerin yukarıda bahsedilen öğrenme-öğretme ortamlarını hazırlayabilmeleri mesleki anlamda yeterliliklerine de bağlıdır. Bu konuda Kuran (2002, 275) öğretmenlerin mesleki anlamda başarılarının kendi alanları ile ilgili bilgi ve becerilere sahip olmaları ile mümkün olacağını belirtmiştir. Ayrıca eğitimi sırasında alanı ile ilgili bilgileri alan öğretmenlerin bunlarla yetinmeyip yaşam boyu öğrenmeye katılarak kendini geliştirmeleri gerektiğini savunmuştur. Diğer yandan alanını öğretmesine yönelik strateji, yöntem, teknik, öğretim materyallerini kullanma, başarıyı ölçme ve değerlendirme, etkili iletişim becerileri ve sınıf yönetme konusunda yeterli olması gerektiğini belirtmiştir.

Garmston (1998) profesyonel bir öğretmen kimliğinin niteliklerini şu şekilde sıralamıştır;

- Alan bilgisinde yeterli olmak,
- Çeşitli öğretim yöntemleri konusunda bilgili olmak ve konuya uygun yöntem seçmek
- Çocuk gelişimi ve öğrenme teorileri hakkında bilgi ve anlayışa sahip olmak

- Kendisiyle ilgili zayıf ve kuvvetli noktaların farkında olmak
- Okuldaki meslektaşlarıyla sağlıklı bir iletişim ve etkileşim içinde bulunmak (Akt. Kuran, 2002, 270-271).

Görüldüğü gibi yenilik ve değişim her öğretmende bulunması gereken bir özelliktir. Öğrencilerin gelişimi, gelişime açık öğretmenlerin varlığıyla mümkündür.

2.9. İlgili Araştırmalar

Aşağıda eleştirel düşünme ile ilgili yapılan yurt içi ve yurt dışı çalışmalara yer verilmiştir.

2.9.1. Eleştirel Düşünme ve Sosyal Bilgiler Dersi İle İlgili Yapılan Çalışmalar

Aşağıda eleştirel düşünme ile ilgili yapılan yurt içi ve yurt dışı çalışmalara yer verilmiştir.

2.9.2. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

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

Hayran (2000), İlköğretim öğretmenlerinin düşünme beceri ve işlemlerine ilişkin görüşlerini araştırmıştır. Bu çalışmada Uşak İli Merkez İlçe'sindeki ilköğretim okullarında görev yapan 240 öğretmene araştırmacı tarafından geliştirilen problem çözerek düşünme, yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme ile ilgili 42 maddeden oluşan anket uygulanmıştır ve aşağıdaki sonuçlar bulunmuştur:

1. Öğretmenlerin %89'unun problem çözerek düşünme ile ilgili becerilere sahip oldukları bulunmuştur.
2. Öğretmenlerin %88'i eleştirel düşünme becerilerini kullanmaları yönünde, öğrencilerin düşündükleri, söyledikleri ve davranışları arasında tutarlılık olup olmadığını araştırdıkları ve öğrencisinin olumsuz bir davranışı karşısında onu etiketlemek yerine bu olumsuz davranışa yönelten nedenleri bulmaya çalıştıklarını belirten ifadelere en fazla katılım göstermişlerdir.

3. İlköğretim öğretmenlerinin düşünme becerileri konusundaki görüşleri arasında cinsiyet değişkeni açısından 0,05 düzeyinde anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Düşünme becerileri ile ilgili yargılara kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla daha fazla katıldıkları bulunmuştur.
4. Öğretmenlerin düşünme becerilerine ilişkin görüşlerinde branşları, mezun olunan yüksek öğrenim kurumları ve meslekteki kıdemleri açısından anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır

Tokyürek (2001), öğretmen tutumlarının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisini araştırmıştır. Araştırma Sakarya İli merkezinde bulunan toplam dört ilköğretim okulundaki 100 öğretmenle yapılmıştır. Araştırmada aşağıdaki sonuçlar bulunmuştur:

1. Sınıfta eleştirel düşünme ortamının oluşturulmasında öğretmenlerimizin program tarafından engellenmektedirler. Dolayısıyla program ile öğretmen tutumları arasında anlamlı bir ilişki vardır.
2. Öğretmen tutumları öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini etkilemektedir.
3. Eleştirel düşünmenin çocuklara öğretilmesi bilim ve teknolojiyi olumlu etkileyecektir.
4. Öğretmenlerin cinsiyetleri ile tutum, gözlem, bilgi ve değerlendirme düzeyinde öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi arasında anlamlı bir ilişki yoktur.
5. Öğrencilerin kendi başlarına kaldıkları zaman etkisinde bulundukları çevreden daha geniş ve çok daha ideal bir çevre oluşturma gücü kazandırabilme ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir ilişki vardır.
6. Çocuğun kendini içinde bulacağı ve düşünmeyi uyaran gerçekçi problemler sunabilme ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir ilişki vardır.
7. Mezuniyet değişkeni ile öğretmenlerin eleştirel bakış açısını değerlendirmeleri değişkeni arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Kürüm (2002) öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü düzeyleri ile bu gücü oluşturan düşünme becerilerindeki düzeylerinin ve eleştirel düşünmeyi etkileyen etmenlerin belirlenmesine yönelik bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmayı 2000-2001

öğretim yılında Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 1047 öğrenciyle yapmıştır. Tarama modelindeki bu araştırmanın verilerini "Kişisel Bilgi Formu" ve "Watson-Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Ölçeği" aracılığıyla toplamıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar şu şekildedir:

1. Öğretmen adaylarının gerek bir bütün olarak, gerekse eleştirel düşünmeyi oluşturan beceriler yönünden orta düzeyde eleştirel düşünme gücüne sahip oldukları saptanmıştır.
2. Cinsiyetin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü üzerinde belirleyici bir etmen olmadığı saptanmıştır.
3. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü yaşlarına göre faklılık göstermektedir. Yaşı küçük olan öğretmen adaylarının gerek bir bütün olarak eleştirel düşünme gücü, gerekse onun göstergelerinden olan tümdengelim ve yorumlama gücü düzeyleri yaşı büyük olan öğretmen adaylarından daha yüksek bulunmuştur.
4. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü, bitirdikleri ortaöğretim kurumuna göre farklılık göstermektedir. Anadolu lisesini bitirmiş öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü düzeyleri diğer lise türlerini bitirmiş olan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü düzeylerinden daha yüksek bulunmuştur.
5. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü, yalnızca eleştirel düşünmenin göstergelerinden biri olan yorumlama becerisine göre değişiklik göstermektedir. Buna göre ikinci sınıfta okuyan öğretmen adaylarının yorumlama becerisi düzeyleri, birinci sınıfta okuyan öğretmen adaylarından daha yüksek bulunmuştur.
6. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü, kendilerini geliştirme amacıyla yaptıkları etkinliklere göre farklılık göstermektedir. Sosyo-kültürel etkinliklere katılan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü ile yorumlama becerisi düzeylerinin spor etkinlikleri, bilimsel etkinlikler ve diğer etkinliklere katılan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü ile yorumlama becerisi düzeylerinden daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca çok yönlü etkinliklere katılan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü sadece "spor etkinlikleri"ne katılan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücünden daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Özdemir (2003) araştırmasında üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini çeşitli değişkenler açısından değerlendirmiştir. Çalışma 2002-2003 öğretim yılında Gazi Eğitim Fakültesinde okuyan 128 öğrenciye eleştirel düşünme becerilerini içeren bir tutum ölçeği hazırlanarak yapılmıştır. Araştırmada aşağıdaki sonuçları bulmuştur:

1. Üniversite öğrencilerinin orta düzeyde eleştirel düşünme becerisine sahip oldukları bulunmuştur.
2. Sayısal bölümde okuyan öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri ile sözel bölümde okuyan öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır
3. Öğrencilerin anne ve babalarının öğrenim durumu ile eleştirel düşünme becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.
4. Öğrencilerin eleştirel düşünmeleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Aral (2005) devlet ve özel ortaöğretim okullarında öğretim gören öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini araştırmıştır. Araştırmaya 2003-2004 öğretim yılı bahar döneminde Elazığ İli Lise 1, 2, 3. sınıf 661 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

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

Güzel (2005) Eleştirel düşünme temelli 4. sınıf Sosyal Bilgiler öğretiminin öğrencilerin başarısına, derse karşı tutumlarına, eleştirel düşünmelerine ve bunların kalıcılığa etkisini belirlemeye yönelik deneysel bir çalışma yapmıştır. Antakya merkez ilçesindeki üç ilköğretim okulundan; başarı, eleştirel düşünme becerileri, tutum ve kişisel bilgiler göz önüne alınarak en yakın olan iki grup seçilmiştir. Deney grubuna

eleştirel düşünme becerilerine dayalı Sosyal Bilgiler öğretimi uygulanırken, kontrol grubunda geleneksel yapıdaki Sosyal Bilgiler öğretimi uygulanmıştır. Araştırmada eleştirel düşünme becerileri testi, başarı testi ve tutum ölçeği kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda, deney grubuyla kontrol grubu arasında öğrencilerin akademik başarıları, eleştirel düşünme becerileri, tutumları ve öğrenmedeki kalıcılık düzeyleri açısından deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Yani eleştirel düşünme becerilerini temele alan Sosyal Bilgiler öğretiminin, geleneksel öğretime göre öğrencilerin akademik başarılarında, eleştirel düşünme becerilerinde, derse karşı tutumlarında ve bunların kalıcılığı üzerinde daha etkili olduğu gözlenmiştir.

Kaloç (2005), Ortaöğretim kurumu öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ve eleştirel düşünme becerilerini etkileyen etmenleri araştırmıştır. Araştırmada Bitlis İli okullarında 9. Sınıfta öğrenim gören 153 öğrenciye "Kişisel Bilgi Formu" ve araştırmacının hazırladığı "Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği" uygulanarak veriler toplanmıştır. Araştırmada aşağıdaki sonuçlar bulmuştur:

1. Anadolu Lisesi ve Anadolu öğretmen lisesi öğrencilerinin eleştirel düşünme beceri düzeyleri diğer tür lise öğrencilerinin eleştirel düşünme beceri düzeylerinden yüksek bulunmuştur.
2. Boş zamanlarında kitap ve gazete okuyan öğrencilerin eleştirel düşünme gücü düzeyleri diğer öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur.
3. Kız ve erkek öğrencilerin eleştirel düşünme gücü aynı düzeyde bulunmuştur.
4. Farklı yaşlardaki öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Aybek (2006), konu ve beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeyine etkisini incelemiştir. Araştırma 2004-2005 öğretim yılında Çukurova Üniversitesi eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı ikinci, üçüncü, ve dördüncü sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Deney-1 grubunda 22, Deney-2 grubunda 27, Kontrol grubunda ise 27 öğrenci olmak üzere toplam 76 öğrenci çalışma grubunda yer almıştır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilere, ön test ve son test olarak California Eleştirel Düşünme

Eğilimi Ölçeği (CCTDI) ile Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Yazılı Testi kullanılmıştır (E-WCTET).

Bu araştırma sonucunda aşağıdaki bulgular elde edilmiştir:

1. Eleştirel düşünmenin beceri temelli Cort1 düşünme programı uygulanan birinci deney grubu, konu temelli eleştirel düşünme programı uygulanan ikinci deney grubu ve kontrol grubunun California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ve Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Yazılı Testi ön test puanları kontrol edildiğinde son test puanları açısından birinci deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.
2. Deney gruplarındaki öğrencilerin California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ve Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Yazılı Testi'nden aldıkları puanlar ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.
3. California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ön test puanları ile Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Yazılı Testi ön test puanları arasında düşük ve anlamlı olmayan bir ilişki bulunurken, son test puanları arasında orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Baykara (2006) "Sosyal Bilgiler Dersinin Düşünme Becerileri Açısından Değerlendirilmesi" adlı yüksek lisans tez çalışmasında Sosyal Bilgiler dersinde düşünme becerisi etkinliklerine yer verilip verilmediğini araştırmıştır. Araştırmanın evrenini Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Antalya ili Alanya ilçe merkezi ve merkeze bağlı kasabalarda bulunan ilköğretim okullarında 2005-2006 öğretim yılında, öğrenim gören 383 yedinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Öğrencilere; Sosyal Bilgiler dersinin değerlendirilmesi amacıyla 36 maddelik Likert tipi bir anket uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, bilimsel düşünme ve problem çözme becerilerine derslerinde çoğu zaman yer verdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Bulut (2006) 2004-2005 yılında ilköğretim I. kademe yeni programlarının (Türkçe, Matematik, Hayat Bilgisi, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler) uygulamadaki etkililiğini belirlemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Araştırmanın örneklemini İstanbul, Ankara, İzmir, Kocaeli, Van, Hatay, Samsun ve Bolu illerindeki deneme

okullarında görev yapan toplam 982 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmanın sonuçları şu şekilde bunmuştur:

1. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında öngörülen kazanımların, kapsamın, eğitim durumunun ve değerlendirmenin uygulamada "çok" düzeyinde etkili olduğu görülmüştür.
2. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı kazanımlarına, kapsamına ve eğitim durumuna ilişkin görüşleri arasında il değişkenine göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkarken; sınıf, cinsiyet, kıdem, eğitim düzeyi ve sınıf mevcudu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır.
3. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı değerlendirmesine ilişkin görüşleri il, sınıf, cinsiyet, kıdem, eğitim düzeyi ve sınıf mevcudu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır.

Demir (2006) ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde eleştirel düşünme düzeylerini incelemiştir. Araştırmaya Ankara İli merkez ilçelerde öğrenim gören 2004-2005 öğretim yılında 1172, 2005-2006 öğretim yılında 1316 öğrenci olmak üzere toplam 2488 öğrenci katılmıştır. Araştırmada aşağıdaki sonuçlar bulunmuştur:

1. 1998 Sosyal Bilgiler Programı uygulanan dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin altı eleştirel düşünme beceri alanının dördünde (analiz, değerlendirme, çıkarım, ve öz düzenleme) genel olarak yüksek düzey beceriye, ikisinde de (yorumlama ve açıklama) orta düzey beceriye sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte altı eleştirel düşünme beceri alanının üçünde (yorumlama, açıklama ve öz düzenleme) dördüncü sınıf öğrencilerinin, diğer üçünde (analiz, değerlendirme ve çıkarım) ise beşinci sınıf öğrencilerinin daha yüksek düzeyde beceriye sahip oldukları bulunmuştur.
2. 1998 dördünde (analiz, değerlendirme, yorumlama ve açıklama) ve beşinci sınıf öğrencilerinin altı eleştirel düşünme beceri alanının ikisinde (değerlendirme ve öz düzenleme) kadın öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır.
3. 2005 Sosyal Bilgiler Programı uygulanan dördüncü ve beşinci sınıf

öğrencilerinin altı eleştirel düşünme beceri alanının dördünde (analiz, değerlendirme, çıkarım, ve öz düzenleme) genel olarak yüksek düzey beceriye sahip oldukları tespit edilmiştir. Bununla birlikte beşinci sınıf öğrencilerinin altı eleştirel düşünme beceri alanının tamamında dördüncü sınıf öğrencilerinden daha yüksek düzeyde beceriye sahip oldukları görülmüştür.

4. 2005 Sosyal Bilgiler Programı uygulanan dördüncü sınıf öğrencilerinin altı eleştirel düşünme beceri alanının tamamında öğretmen cinsiyetinin önemli olmadığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte beşinci sınıf öğrencilerinin altı eleştirel düşünme beceri alanının dördünde (analiz, yorumlama, açıklama, öz düzenleme) kadın öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Kan (2006) 2004-2005 eğitim-öğretim yılında pilot uygulamayla başlatılan Yeni İlköğretim Programında öngörülen sekiz temel becerinin kazandırılmasında, beşinci sınıf Sosyal Bilgiler dersi ve Türkçe dersi öğretim programlarının etkililiğine ilişkin beşinci sınıf öğrencilerinin görüşlerini belirlemek amacıyla Diyarbakır ilindeki 600 ilköğretim öğrencisine iki ayrı ölçek hazırlamıştır. Araştırma sonucunda Sosyal Bilgiler ve Türkçe dersi öğretim programlarının her iki derste de ortak olan sekiz temel beceriyi (eleştirel düşünme becerisi, yaratıcı düşünme becerisi, araştırma becerisi, problem çözme becerisi, karar verme becerisi, girişimcilik becerisi, iletişim becerisi, Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisi) kazandırmada etkili oldukları belirlenmiştir.

Karadeniz (2006)'in liselerde eleştirel düşünme eğitiminin ne durumda olduğunun tespiti için yaptığı çalışmasında tarama modeli ile örnek olarak seçilen öğretmen gruplarına anket formu uygulanmıştır. Çalışma Kırşehir ilinde liselerde görev yapan 100 öğretmene uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar şu şekildedir:

1. Lise öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğitimi konusundaki görüşleri cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık oluşturmuştur. Kadınlar eleştirel düşünme eğitimi ile ilgili tutum ve değerlendirme sorularına, erkeklerden daha fazla olumlu cevap verdikleri tespit edilmiştir.
2. Öğretmenlerin düşünme eğitimi ile ilgili tutum ve görüşleri ile mesleki kıdemleri, branşları ve mezun oldukları yüksek öğrenim kurumları açısından anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

3. Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğitimine sıcak baktıkları, uygulamada ise yeterince başarılı olmadıkları bulunmuştur.

Özdemir (2006) "Sosyal Bilgiler dersinin düşünme becerilerini kazandırma düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri" adlı yüksek lisans tez çalışması hazırlamıştır. Araştırmada tarama model, kullanılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin görüşleri yüzde, frekans ve aritmetik ortalamalar ile ortaya konmuştur. Araştırmanın örneklemini Eskişehir il merkezinde görev yapan 134 Sosyal Bilgiler öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmadan elde edilen sonuçlar şu şekildedir:

1. Araştırmaya katılan öğretmenler Sosyal Bilgiler dersinin eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, sorun çözme ve karar verme becerilerini "kısmen" kazandırdığı görüşündedir.
2. Öğretmenler Sosyal Bilgiler dersinde düşünme becerilerinin yeterince kazandırılmadığını ifade etmişlerdir. Bunun nedenini, "Uygun ortam ve olanakların sağlanamaması", "Öğrencilerin okulda öğrendikleri ile okul dışında öğrendikleri ile arasında bir tutarlılık sağlanamaması" olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir.

Akar (2007), Öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerileri ve eleştirel düşünme beceri düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmış ve aşağıdaki sonuçlar bulunmuştur:

1. Sınıf öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının eleştirel düşünme beceri düzeylerinin düşük olduğu bulunmuştur.
2. Sınıf öğretmeni adaylarının bay ve bayan olmaları eleştirel düşünme becerileri üzerinde anlamlı bir fark oluşturmamaktadır.
3. Mezun olunan lise türü eleştirel düşünme becerileri üzerinde anlamlı bir fark oluşturmamaktadır.

Ece (2007) " İlköğretim birinci kademe 2005 Sosyal Bilgiler Programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi" konulu çalışmasında Sosyal Bilgiler Programını öğretmen görüşleri çerçevesinde değerlendirmeyi amaçlamıştır. 2006-2007 öğretim yılında, Afyonkarahisar il merkezinde 44 ilköğretim okulunda dördüncü ve

beşinci sınıfta görev yapan öğretmenlerle yapmıştır. Araştırmada aşağıdaki sonuçları bulmuştur:

1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir kısmı İlköğretim Sosyal Bilgiler programını; kazanımlar, içerik, eğitim durumları ve değerlendirem boyutlarında uygun ve yararlı bulmuşlardır.
2. Öğretmenler, Sosyal Bilgiler programını yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak hazırlandığı, bu yönüyle yaparak ve yaşayarak öğrenmeye uygun olduğu görüşünde birleştiği sonucuna ulaşılmıştır.
3. İlköğretim Sosyal Bilgiler Programının içeriğinin günlük hayatla ve diğer derslerle ilişkilendirildiği görüşüne öğretmenlerin büyük çoğunluğunun katıldığı bulunmuştur.
4. Öğretmenler, öğrencilerin tüm yönleri ile değerlendirildiği görüşüne kısmen katılırken, programın değerlendirme konusunda da öğretmene yol gösterici olduğu görüşüne katıldıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Ekinci (2007) ilköğretim Sosyal Bilgiler dersi öğretim programını öğretmen görüşlerine göre değerlendirmek ve bu programın yapılandırmacı yaklaşıma uygunluğunu incelemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Çalışmanın verileri 2005-2006 öğretim yılında Eskişehir il merkezi, ilçe ve köylerindeki, 123 devlet okulunda görev yapmakta olan ve 4-5. sınıfları okutan 295 sınıf öğretmeninden toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre 2004 Sosyal Bilgiler dersi öğretim programının "kazanımlar" ve "içerik" boyutunu olumlu bulmuşlar; özellikle içerikteki ezbere dayalı konuların kaldırılmasını programın olumlu yönü olarak belirtmişlerdir. Ancak yapılandırmacı yaklaşımda öğrencilerin neyi ne zaman öğreneceklerine kendilerinin karar vermeleri gerekirken süreci öğretmenlerin yönettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca ölçme ve değerlendirmede yapılandırmacı yaklaşımın öngördüğü üzere süreç değerlendirmesi yoluna gidildiği gözlenirken, özellikle formların çokluğundan ve zaman yetersizliğinden kaynaklanan sorunların yaşandığı da elde edilen bulgular arasındadır.

Özer (2007) "Öğrenci merkezli karma öğretim yönteminin öğretiminde planlama ve değerlendirme dersinde akademik başarı ve eleştirel düşünmeye etkisi" konulu bir araştırma yapmıştır. Araştırmada 2006-2007 öğretim yılı bahar döneminde Fırat

Üniversitesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ikinci sınıfında okuyan 70 öğrenciyle deney ve kontrol gruplu deneysel bir çalışma yapılmıştır. Deney grubuna akademik başarı ve eleştirel düşünmeyi geliştirmek amacıyla öğrenci merkezli karma öğretim yöntemine dayalı öğretim materyali uygulanmış, kontrol grubuna da geleneksel yöntemle ders işlenmiştir. Araştırmada veriler Akademik Başarı Ölçeği, Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ve Görüşme Formu kullanılmıştır. Araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Deney grubuna uygulanan öğrenci merkezli karma öğretim yönteminin öğrencilerin akademik başarılarını anlamlı derecede geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.
2. Deney grubunda bulunan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin deneysel uygulama sonrası arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kurnaz (2007) "İlköğretim 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde beceri temelli, içerik temelli ve öğretmen kılavuz kitaplarına dayalı eleştirel düşünme becerisi öğretim etkinliklerinin uygulandığı gruplardaki öğrencilerin; eleştirel düşünme becerileri, erişi ve tutumları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını araştırmıştır. Araştırma iki deney grubu, bir kontrol grubu ile yapılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular şu şekildedir:

1. İçerik ve beceri temelli eleştirel düşünme öğretimi yaklaşımları öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmektedir. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirilmesinde en etkili yöntem beceri temelli eleştirel düşünme öğretimi yaklaşımıdır.
2. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler erişilerinin artırılmasında deney ve kontrol gruplarında uygulanan üç yaklaşım da etkili olmuştur. En etkili yaklaşımın içerik temelli eleştirel düşünme öğretimi olduğu tespit edilmiştir.
3. İçerik ve beceri temelli eleştirel düşünme öğretimi etkinliklerinin her ikisi de öğrencilerin eleştirel düşünmeye ilişkin tutumlarını olumlu yönde etkilemiştir.

Yağcı (2009) "İlköğretim 5. sınıf Sosyal Bilgiler öğretiminde, öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için uyguladıkları etkinliklerin

değerlendirilmesi" adlı bir çalışma yapmıştır. Araştırmanın örneklemini 2006-2007 eğitim-öğretim yılında Adana'nın merkez ilçelerindeki ilköğretim okullarında görev yapan 210 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmacı tarafından hazırlanan anket ve yarı yapılandırılmış görüşme soruları sonucunda elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur:

1. Öğretmenlerin, sosyal bilgiler programında yer alan eleştirel düşünme becerileri ile ilgili etkinlikleri uygularken karşılaşılan güçlükleri "Öğrenci seviyesine uygun olmaması", Araç-gereçlerin yetersiz olması", Zaman yetersiz kalmaktadır" şeklinde açıkladığı bulunmuştur.
2. Öğretmenlerin, sosyal bilgiler programında yer alan eleştirel düşünme becerileri ile ilgili etkinlikleri değerlendirirken uygulama yapılacak ortam, zaman ve ekonomik külfet konusunda sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir.

2.9.3. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Walker (1985), ilk, orta ve liselerden 408 öğretmenden oluşan bir örneklem üzerinde araştırma yapmış ve öğretmenlerinin öğretme düzeyi ve öğretme konuları ile öğretmenlerin eleştirel düşünmeye yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Sonuçta öğretmenler eleştirel düşünmenin güncel yaşamlarında çok önemli olduğunu, öğrencilerin de sınıfta eleştirel düşünme yeteneklerine gereksinimi olduklarını belirtmişler (Akt.Hayran, 2000).

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

Chiodo ve Tsai (1997) Çin Halk Cumhuriyetindeki ortaokul öğretmenlerinin sosyal derslerinde eleştirel düşünmeyi öğretme hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla bir araştırma yapmışlardır. Yapılan araştırmada, Tayvan'da çalışan ortaokul öğretmenleri ile görüşme yapılmış ve Sosyal Bilgisi öğretmenlerine sınıflarında eleştirel

düşünmeyi öğretme hakkındaki görüşleri sorulmuştur. Çalışmaya göre öğretmenler, eleştirel düşünmeyi öğretme stratejilerine ve tanımlamaya kendilerini yakın hissetmemektedir. Eleştirel düşünce öğretimi, öğretmenlerin çalışmaları içerisinde yazılı metin olarak kalmaktadır. Çalışma sonuçlarını Amerika'daki Tayvanlı üniversite öğrencileri ile yapılan görüşmelerde desteklemiştir. Bu öğrenciler, Tayvan' da resmi ilköğretim okullarındaki eleştirel düşünce derslerinden bir kazanım elde etmediklerini belirtmişlerdir.

Reed (1998) Richard Paul'ün eleştirel düşünme modelini kullanarak Amerika'daki devlet okullarındaki öğrencilerin tarih dersinde günlük olaylar ve Amerikan tarihi hakkında eleştirel düşünme yetilerini, eğilimlerini ve tarih bilgilerini incelemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Ayrıca yaş ve cinsiyetin de eleştirel düşünme eğilimi üzerinde etkisinin olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırmada California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Envanteri, Ennis Weir Eleştirel Düşünme Yazılı Testi ve tarih sınavı uygulanmıştır. Çalışmada Amerikan tarihinin dört bölümü, 1877'den günümüze, bir dönemlik çalışmada ele alınmıştır. Bu bölümlerden ikisi deney grubu için diğer ikisi kontrol grubu için seçilmiştir.

Deney grubu Paul'ün eleştirel düşünme modelini kullanarak belirli bir eğitimi analiz etmek ve temel dokümanları yorumlamak için yaklaşık 90 dakikalık süre verilmiştir. İlaveten model bir dizi sınıf aktiviteleriyle bütünleştirilmiştir. Kontrol grubuna ise geleneksel yöntemler uygulanmıştır. Araştırma sonucunda; devlet okullarındaki öğrencilerin tarihsel ve eleştirel düşünme yetilerinin bir tek derste arttırılabildiği; devlet okulu öğrencilerinin eleştirel düşünme yetileri eğitilirken ders materyalleriyle bütünleşmelerinin dönem sonu tarih bilgisine zarar vermediği; öğrencilerin eleştirel düşünme yetilerinin gelişiminde yaş ve cinsiyetin önemli roller üstlenmediği ortaya çıkmıştır.

Debra (2006) eleştirel düşünme becerilerinin öğretiminde öğrencilerin yeteneğini belirlemek ve öğretmenlerin etkisini anlamak amacıyla bir çalışma yapmıştır. Araştırmada 4. sınıf öğrencilerini amaçsızca düşünmekten kendi düşüncelerine sahip olmaya yöneltme amaçlanmıştır. Bu araştırmadaki materyaller Elder (2002)'ın " Öğrenciler İçin Minyatür Eleştirel Düşünme Kılavuzu" çalışmasından alınmıştır. Bu çalışma duyuşsal ve bilişsel becerilerin birleşimi üzerine odaklanmıştır ve öğrenci

düşüncesindeki entelektüel standartlar olan duruluk, mantık, doğruluk ve tarafsızlık üzerine uygulanmıştır. Bu çalışmada kullanılan, Bencil Sam, Saf Nancy ve Tarafsız Fran (Elder, 2002) karakterleri, öğrenenlerin kendilerindeki ve başkalarındaki pozitif ve negatif anlama davranışlarını fark etmelerini sağlamıştır. Çalışmada her öğrenci standartların kişisel uygulaması hakkında yorum yapmış, her standardı anlamanın yanı sıra öğrenciler standartların birbirleriyle ilişkisini görmüştür. Ancak araştırmada ilköğretim öğretmenlerinin eleştirel düşünmenin entelektüel standartlarını tanımada ve öğretmede yetersiz kaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Scanlan (2006) Richard Paul'ün mantıklı düşünmenin evrensel elementleri ve standartlarının 12. Sınıf kompozisyon derslerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırmada öğrencilerin eleştirel düşünmelerini arttırmak için Paul'ün mantıklı düşünmenin evrensel elementleri ve standartlarını mevcut programla birleştirmiştir. San Diego bölgesindeki 12. sınıf güzel konuşma ve yazma sınıfındaki öğrencilere uygulanmıştır. Öğrenciler yüksek, orta ve düşük düzeyli olarak sınıflandırılmıştır. Her grubun ilerlemesi bir takım değerlendirmeler yoluyla yapılmıştır. Güzel konuşma ve yazma üzerinde beş alanda inceleme yapılmıştır. Bunlar; yazının duruluğu, yazarın görüşünün analizi, destekleyici bilgi kullanma, organizasyon ve dilbilgisidir. Eleştirel düşünme eğitimine odaklanma öğrenci kompozisyonları tüm gruplarda 5 alanda gelişim göstermiştir.

Diğer bir araştırmada Recalde (2008) Illinois Öğrenme Standartlarına dayanarak, öğretmenlerin eleştirel düşünme yetenekleri ile sınıf aktiviteleri arasındaki anlamlı bir ilişki olup olmadığını araştırmıştır. Bu çalışma Illinois' teki 36 tane ortaokul matematik öğretmeni üzerinde yapılmıştır. Kaliforniya Eleştirel Düşünme Becerileri Testi (CCTST) ve Wisconsin-Madison Üniversitesi tarafından geliştirilen The Survey of Enacted Curriculum (SEC) ölçeği kullanılmıştır. CCTST 34 sorudan oluşmaktadır. Sorular; analiz, sentez, değerlendirme, tümdengelim ve tümevarım olmak üzere 5 ölçeğe göre hazırlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler yüksek eleştirel düşünme becerilerine sahip olmalarına rağmen, eleştirel düşünme becerilerinin Illinois öğretme standartlarına ve öğretme pratiklerine paralellik göstermediği sonucu ortaya çıkmıştır. Öğretmenler eleştirel düşünme becerilerini sınıf aktivitelerine yansıtamamaktadır. Katılımcılar eleştirel düşünme becerilerinde yüksek puanlar almalarına rağmen, eleştirel düşünme kapasitelerini öğrencilere aktaramamaktadırlar.

Yang ve Lin (2004) yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme ve öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere bir çalışma yapmıştır. Çalışmaya 10-11. sınıfta okuyan 1119 erkek öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda yaratıcı düşünme eğilimi olan bir öğrencinin, eleştirel düşünme yeteneğinin de yüksek olduğu ve bununla birlikte şekillenen kişilik tiplerine göre her öğrencinin öğrenme stilleri arasında buna paralel bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, araştırmanın çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve verilerin analizi üzerinde durulmuştur.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada ilköğretim ikinci kademede görev yapan 6-7. sınıf Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerileri ve eleştirel düşünmeye yönelik kullandıkları öğretim yöntemleri bazı değişkenler açısından incelenmiştir. Bu nedenle araştırma İlişkisel tarama modellerinin kullanıldığı betimsel bir çalışmadır.

Karasar (1995, 77)'a göre tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. İlişkisel tarama modelleri ise iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir. Bu tür bir düzenlemede, aralarında ilişki aranacak değişkenler, ayrı ayrı sembolleştirilir. Sembolleştirme ilişkisel bir çözümlemeye olanak verecek şekilde yapılmak zorundadır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini; 2007-2008 eğitim-öğretim yılında Adana ilinin Seyhan ve Yüreğir ilçelerinin ilköğretim ikinci kademe 6-7. sınıf Sosyal Bilgiler Öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini 36 ilköğretim okulundaki 110 ikinci kademe 6-7. sınıf Sosyal Bilgiler öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemi, seçkisiz (random) küme örnekleme yöntemi kullanılarak oluşturulmuştur. Yüreğir ve Seyhan ilçe merkezlerindeki ilköğretim okulları tespit edilmiştir. Bu okullardan yine seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılarak 36 ilköğretim okulu belirlenmiştir. Belirlenen okullardaki ikinci kademe 6-7. sınıf Sosyal Bilgiler öğretmenlerine Kişisel Bilgi Formu, Kritik Düşünme Ölçeği ve Öğretim Yöntemleri Anketi uygulanmıştır. Sonuçlarını desteklemesi amacıyla anket sorularına paralel 8

sorudan oluşan yapılandırılmış görüşme soruları hazırlanmıştır. Görüşme gönüllülük esasına dayanılarak yapılmıştır. Uygulamaya katılan 110 öğretmen içerisinden görüşmeye katılmak isteyenler belirlenmiştir. Görüşmeye 30 öğretmen katılmıştır. Öğretmenlerin uygun olduğu zaman zarfında görüşmeler yapılmış ve öğretmenlerin cevapları araştırmacı tarafından not alınarak kaydedilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetleri, mezun oldukları yüksek öğrenim kurumu, mesleki kıdemleri, aldıkları hizmet içi seminere göre frekans ve yüzde dağılımları aşağıda tablolaştırılarak sunulmuştur.

Tablo 3.1. Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Cinsiyet	F	%
Kadın	55	50
Erkek	55	50
Toplam	110	100.0

Araştırmaya katılan öğretmenlerinin %50'si kadın, %50'si erkektir. Araştırmaya katılanların cinsiyetleri arasında eşit bir dağılım vardır. Aşağıda Tablo 3.2'de öğretmenlerin mezun oldukları yüksek öğrenim kurumuna göre dağılımı gösterilmektedir.

Tablo 3.2. Öğretmenlerinin Mezun Olduğu Yüksek Öğrenim Kurumuna Göre Dağılımı

Fakülte	F	%
Eğitim Enstitüsü	14	12.7
Eğitim Fakültesi	72	65.5
Fen Edebiyat	24	21.8
Toplam	110	100.0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 12.7'si Eğitim Enstitüsünden, % 65.5'i Eğitim Fakültesinden, %21.8'i Fen Edebiyat Fakültesinden mezun olmuştur. Aşağıda Tablo 3.3.'de öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre dağılımını gösterilmiştir.

Tablo 3.3. Öğretmenlerin Mesleki Kıdeme Göre Dağılımı

Kıdem	F	%
0-5 Yıl	14	12.7
6-10 Yıl	36	32.7
11-15 Yıl	32	29.1
16-20 Yıl	16	14.5
21 ve üzeri	12	10.9
Toplam	110	100.0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 12.7'sinin 0-5 yıl arası, % 32.7'sinin 6-10 yıl arası, % 29.1'inin 11-15 yıl arası, % 14.5'inin 16-20 yıl arası, % 10.9'unun 21 yıl ve üzerinde çalıştığı görülmektedir. Tablo 3.4.'de öğretmenlerin eleştirel düşünme eğitimine yönelik aldıkları hizmet içi seminere göre dağılımı gösterilmektedir.

Tablo 3.4. Öğretmenlerin Eleştirel Düşünmeye Yönelik Aldıkları Hizmet İçi Seminere Göre Dağılımı

Hizmet içi eğitim semineri	f	%
Evet	21	19.1
Hayır	89	80.9
Toplam	110	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %19.1'i eleştirel düşünmeye yönelik seminer aldıklarını; %80.9'unun eleştirel düşünmeye yönelik herhangi bir seminer almadıkları tespit edilmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada ilköğretim ikinci kademe 6-7. sınıf Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerini belirlemek amacıyla "Kritik Düşünme Ölçeği", "Öğretim Yöntemleri Anketi" ve yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Aşağıda araştırmada kullanılan ölçme araçlarıyla ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmaya katılacak öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerine bazı değişkenlerin etkisini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından kişisel bilgi formu hazırlanmıştır. Kişisel bilgi formu kullanılarak, Adana ili Seyhan ve Yüreğir ilçelerindeki ilköğretim okullarında görev yapan 6-7. sınıf Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin cinsiyet, mesleki kıdem, mezun olunan yüksek öğrenim kurumu, aldıkları hizmet içi eğitim seminerleri, boş zamanlarında yaptıkları etkinlikler gibi bilgilere ulaşılmıştır.

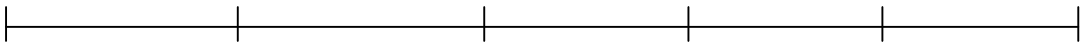
Kişisel bilgi formu öğretmenlere, "Kritik Düşünme Ölçeği" ve "Öğretim Yöntemleri Anketi" ile birlikte verilmiştir.

3.3.2. Kritik Düşünme Ölçeği

Kritik Düşünme Ölçeği Semerci (2000) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 150 madde olarak hazırlanmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda düzeltilen ölçek 102 maddeye düşürülmüştür. Ölçek için faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi için Bartlett Testi ve Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adeguacy (KMO) değerleri hesaplanmıştır. Bartlett testi 7142.41, KMO testi 0.75 olarak bulunmuştur. Bu uygulama sonucunda 55 madde ölçeğe girmiştir. Bu maddelerden 16, 33,41 ve 46. maddeler olumsuz yapıdaki maddelerdir. Puanlandırma yapılırken bu maddelerin olumsuz yapıda maddeler olduğu göz önünde bulundurulmuştur. Ölçekteki maddelerin faktör yükleri .35 ile .62 arasında değişmektedir. Bu ölçek ile öğretmenlerin kendilerini eleştirel düşünme açısından değerlendirmeleri amaçlanmıştır. Ölçeğin Cronbach Alfa değeri Semerci (2000) tarafından 0.90 olarak bulunmuştur. Bu araştırmada da Cronbach Alfa değeri 0.90 olarak bulunmuştur. Ölçme aracı likert tipinde hazırlanmış ve şu şekilde derecelendirilmiştir;

Kesinlikle Katılmıyorum **Tamamen Katılıyorum**

1 2 3 4 5 6

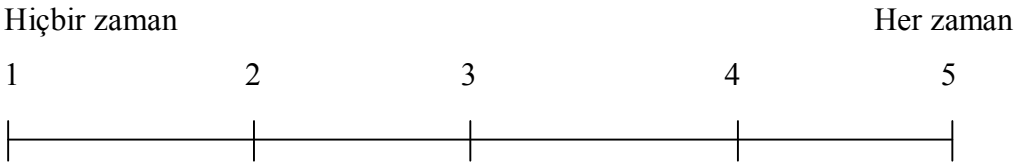


şeklinde düzenlenmiştir. Buna göre derecelendirme (1) "kesinlikle katılmıyorum"dan (en olumsuz) (6) "tamamen katılıyorum" a (en olumlu) doğrudur. Bu şekilde düzenlenmesinin nedeni, ölçeği cevaplandıranları sınırlamamak, hangi maddenin kendisine uygun olacağına, bir başka deyişle kendilerini nereye koyacaklarına daha rahat karar verebilecekleri düşüncesidir. Bu sonuç uzmanların görüşleriyle desteklenmiştir. Bu tür derecelendirme kısaca söyle açıklanabilir: Örneğin "4" işaretleyen biri bu görüşe "kısmen" katılmakta "3" işaretleyen biri ise katılmıyor fakat katılma eğilimlidir ve katılma yönünde ikna edilebilir anlamındadır (Semerci, 2000, 32).

3.3.3. Öğretim Yöntemleri Anketi

Öğretim Yöntemleri Anketi Yıldırım (2005) tarafından geliştirilmiştir. Anket öğretmenlerin kullandıkları öğretim yöntemlerinin eleştirel düşünmeye yönelik olup olmadığını gösteren ve 30 maddeden oluşan bir ankettir. Yıldırım (2005) tarafından anketin Cronbach Alpha değeri 0.85 olarak bulunmuştur. Bu araştırmada ise anketin Cronbach Alpha 0.82 olarak bulunmuştur.

Öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim yöntemlerinin sıklığını belirlemek amacıyla 5'li likert tipi ölçek olarak hazırlanmıştır ve derecelendirmesi;



şeklinde yapılmıştır. Buna göre derecelendirme (1) "hiçbir zaman" (2) "nadiren" (3) "ara sıra" (4) "çoğu zaman" (5) "her zaman" a doğrudur.

3.3.4. Görüşme Formu

Araştırmada kullanılan bir diğer ölçme aracı da görüşme sorularıdır. Görüşme önceden belirlenmiş, ciddi bir amaç için yapılan, soru sorma ve yanıtlama tarzına dayalı karşılıklı ve etkileşimli bir iletişim sürecidir (Steward, Cash, 1958, Akt; Yıldırım ve Şimşek, 2005, 119). Görüşme yoluyla, kişilerin deneyimleri, düşünceleri, değer yargıları, yorumları çözümlenmeye çalışılır.

Punch (2005,165) nitel araştırmada görüşmenin temel veri toplama araçlarından olduğunu belirtmiştir. Ayrıca insanların gerçekliğe ilişkin algılarına, anlamlarına, tanımlamalarına ve gerçeği inşa edişlerine vakıf olmanın iyi bir yolu olduğunu söylemiştir.

Araştırmada yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Yapılandırılmış görüşmede sorular daha önceden belirlenmiştir. Bu araştırmada görüşme soruları ilköğretim ikinci kademe Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerini ve derslerde kullandıkları öğretim yöntemlerini belirlemek amacıyla kullanılan "Kritik Düşünme Ölçeği" ve "Öğretim Yöntemleri Anketi"ne paralel olarak hazırlanmış ve 8 sorudan oluşmuştur.

3.4. Verilerin Toplanması

Bu araştırmanın verileri 2007-2008 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde Adana ilinin Seyhan ve Yüreğir ilçelerinde ilköğretim okullarında görev yapan ikinci kademe 6-7. sınıf 110 Sosyal Bilgiler öğretmeninden toplanmıştır. "Kişisel Bilgi Formu", "Kritik düşünme Ölçeği", "Öğretim Yöntemleri Anketi" bizzat araştırmacı tarafından öğretmenlere verilmiş ve veri kaybını önlemek amacıyla aynı gün içerisinde geri alınmıştır. Anketlerin tamamı geri dönmüş, anket kaybı olmamıştır.

Araştırma verilerinin nitel kısmı görüşme yapılarak elde edilmiştir. Görüşmeler öğretmenlerin istediği bir zaman diliminde yapılmıştır. Sorular ile ilgili gerekli açıklamalar yapılarak öğretmenlerin cevaplaması için gerekli süre tanınmış, görüşme esnasında söylenenler yazılı olarak kaydedilmiştir.

3.5.Verilerin Analizi

Araştırma sonucunda elde edilecek veriler SPSS 11.5 istatistik paket programı aracılığıyla çözümlenmiştir. Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin araştırmanın konusu ile ilgili eleştirel düşünme becerileri ve öğretim yöntemleri maddelerindeki ifadelere katılma yüzdeleri ve frekansları hesaplanmıştır.

Öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerinin ve tercih ettikleri öğretim yöntemlerinin cinsiyet ve hizmet içi eğitime göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla“t-Testi”nden faydalanılmıştır.

Öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerinin ve tercih ettikleri öğretim yöntemlerinin mezun olunan yüksek öğrenim kurumu ve mesleki kıdem arasındaki ilişkiyi tespit etmek için Tek Yönlü Varyans (One-way Anova) Analizi’nden yararlanılmıştır.

Öğretmenlerin eleştirel düşünme becerileri ve tercih ettikleri öğretim yöntemleri arasında ilişki olup olmadığını tespit amacıyla Pearson Korelasyon (Pearson Correlation) Analizi’nden faydalanılmıştır.

Görüşme sonrası cevaplar doğrultusunda her bir soruya göre alt başlıklar oluşturulmuştur. Bu başlıklar doğrultusunda öğretmenlerin cevaplarına göre belirlenen ifadelerin frekansları tablolaştırılarak yorumlanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

İlköğretim ikinci kademe 6.ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerinin ve kullandıkları öğretim yöntemlerinin neler olduğunun belirlenmeye çalışıldığı araştırmanın bu bölümünde "Kritik Düşünme Ölçeği", Öğretim Yöntemi anketi" ve görüşmelerden elde edilen bulgular verilmiştir. Bulgular araştırmanın alt amaçları doğrultusunda sırayla aşağıda sunulmuştur.

4.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt amacı şu şekildedir; Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerileri ile öğretim yöntemleri tercihleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerileri ile kullandıkları öğretim yöntemleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını anlamak için Pearson korelasyon analizi (Pearson Correlation) yapılmıştır. Analiz sonuçlarından elde edilen bulgular Tablo 4.1' de sunulmuştur.

Tablo 4.1. Eleştirel Düşünme Becerileri İle Öğretim Yöntemleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuçlar

		DŞ. ÖLÇ. P	**ÖĞ. YÖN. P**
DŞ. ÖLÇ. P	Pearson Correlation	1	.578**
	Sig. (2 Tailed)	.	.000
	N	110	110
ÖĞ. YÖN. P	Pearson Correlation	.578**	1
	Sig. (2 Tailed)	.000	.
	N	110	110

P<0.01

Tablo 4.1 incelendiğinde öğretmenlerin eleştirel düşünme becerileri ile öğretim yöntemleri tercihleri arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0.578$, $p<0.01$).

4.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt amacı şu şekildedir; Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünmeye yönelik görüşleri nelerdir?

Bu amaca ilişkin veriler frekans, yüzde ve aritmetik ortalama yoluyla elde edilmiştir. Analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.2'de sunulmuştur.

Tablo 4.2. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerine ilişkin görüşleri

MADDE NO	TAMAMEN KATILIYORUM		BÜYÜK ÖLÇÜDE KATILIYORUM		KISMEN KATILIYORUM		KATILMA EĞİLİMİNDEYİM		KATILMAMA EĞİLİMİNDEYİM		KESİNLİKLE KATILMIYORUM		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	$\overline{X}$
1	55	50	41	37.3	8	7.3	4	3.6	1	.9	1	.9	5.29
2	55	50	49	44.5	6	5.5							5.45
3	64	58.2	38	34.5	7	6.4	1	.9					5.50
4	33	30.0	60	54.5	17	15.5							5.15
5	48	43.6	57	51.8	4	3.6	1	.9					5.38
6	45	40.9	55	50.0	9	8.2	1	.9					5.30
7	46	41.8	43	39.1	20	18.2	1	.9					5.22
8	63	57.3	36	32.7	10	9.1			1	.9			5.45
9	45	40.9	56	50.9	7	6.4	1	.9			1	.9	5.29
10	48	43.6	48	43.6	13	11.8	1	.9					5.30
11	26	23.6	64	58.2	18	16.4	1	.9	1	.9			5.02
12	40	36.4	53	48.2	16	14.5	1	.9					5.19
13	50	45.5	52	47.3	4	3.6	3	2.7	1	.9			5.34
14	50	45.5	51	46.4	7	6.4	1	.9			1	.9	5.34
15	46	41.8	52	47.3	10	9.1	1	.9	1	.9			5.28
16	8	7.3	16	14.5	8	7.3	3	2.7	20	18.2	55	50	2.40
17	48	43.6	52	47.3	9	8.2	1	.9					5.34
18	40	36.4	62	56.4	8	7.3							5.29
19	57	51.8	49	44.5	4	3.6							5.48
20	48	43.6	55	50	6	5.5					1	.9	5.35
21	47	42.7	54	49.1	9	8.2							5.35
22	49	44.5	53	48.2	8	7.3							5.37
23	53	48.2	47	42.7	10	9.1							5.39
24	39	35.5	48	43.6	21	19.1	2	1.8					5.13
25	40	36.4	66	60	4	3.6							5.33
26	45	40.9	56	50.9	8	7.3	1	.9					5.32
27	44	40	57	51.8	8	7.3	1	.9					5.31
28	63	57.3	37	33.6	10	9.1							5.48
29	53	48.2	47	42.7	7	6.4	3	2.7					5.36
30	60	54.5	43	39.1	7	6.4							5.48
31	69	62.7	33	30	6	5.5	2	1.8					5.54
32	41	37.3	44	40	18	16.4	5	4.5			2	1.8	5.05
33	9	8.2	21	19.1	5	4.5	5	4.5	24	21.8	46	41.8	2.62
34	64	58.2	39	35.5	7	6.4							5.52
35	52	47.3	50	45.5	7	6.4	1	.9					5.39
36	58	52.7	40	36.4	10	9.1	2	1.8					5.40
37	56	50.9	47	42.7	6	5.5	1	.9					5.44
38	64	58.2	41	37.3	4	3.6	1	.9					5.52
39	61	55.5	44	40.0	4	3.6	1	.9					5.50
40	68	61.8	36	32.7	4	3.6	1	.9	1	.9			5.54
41	11	10.0	22	20.0	17	15.5	5	4.5	14	12.7	41	37.3	2.98
42	63	57.3	45	40.9	2	1.8							5.55
43	52	47.3	54	49.1	4	3.6							5.44
44	55	50.0	49	44.5	6	5.5							5.45
45	45	40.9	55	50.0	9	8.2			1	.9			5.30
46	10	9.1	14	12.7	12	10.9	4	3.6	21	19.1	49	44.5	2.55
47	52	47.3	46	41.8	12	10.9							5.36
48	51	46.4	48	43.6	9	8.2	1	.9	1	.9			5.33
49	45	40.9	57	51.8	6	5.5	2	1.8					5.32
50	45	40.9	55	50.0	9	8.2	1	.9					5.31
51	54	49.1	46	41.8	10	9.1							5.40
52	27	24.5	63	57.3	16	14.5	4	3.6					5.03
53	44	40.0	51	46.4	14	12.7	1	.9					5.25
54	48	43.6	47	42.7	13	11.8	2	1.8					5.28
55	34	30.9	51	46.4	24	21.8	1	.9					5.07

Tablo 4.2'deki verilere göre öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerine ilişkin bulgular şu şekildedir;

Kritik Düşünme Ölçeğindeki maddelerin aritmetik ortalamalarına baktığımızda 2.40 ile 5.55 arasında değişmektedir.

En düşük aritmetik ortalama anketin 16. Maddesindeki "Okuduklarımda neyin anlatıldığını kolaylıkla anlayamam" ifadesine aittir. Bu maddeye ankete katılan öğretmenlerin %50 2.40 aritmetik ortalamayla "kesinlikle katılmıyorum" şeklinde görüş bildirmişlerdir. Anketteki diğer düşük aritmetik ortalamalar; 46. maddeye " Problemlere çözüm üretmek benim için zordur" ifadesine %44.5' i 2.55 aritmetik ortalamayla; 33. Maddeye "Daha önce öğrendiklerimi daha sonraki tartışmalarda kullanamam" ankete katılanların %41.8' i 2.62 aritmetik ortalamayla; 41. Maddeye "Hata yapmaktan korktuğum için ortamlarda konuşmam" %37.3' ü 2.98 aritmetik ortalamayla "kesinlikle katılmıyorum" şeklinde görüş bildirmişlerdir.

En yüksek aritmetik ortalamalar 42. Maddeye "Alanımla ilgili bilgileri genişletmekten hoşlanırım" ifadesine %57.3'ü 5.55 aritmetik ortalamayla; 40. maddeye "Anlatılanlardan ya da okuduklarımda bilgiler arasındaki zıtlıkları bulabilirim" ifadesine %61.8' i 5.54 aritmetik ortalamayla; 31. Maddeye " Yaptığım ödev ya da işlere dört elle sarılırım" ifadesine %62.7 si 5.54 aritmetik ortalamayla; 3.maddeye "Gerektiğinde esnek davranmasını bilirim" ifadesine %58.2'si 5.50 aritmetik ortalamayla "tamamen katılıyorum" şeklinde görüş bildirmişlerdir.

4.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt amaç şu şekildedir; Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünmeye yönelik tercih ettikleri öğretim yöntemlerine yönelik görüşleri nelerdir? Bu amaca ilişkin frekans, yüzde ve aritmetik ortalama değerleri Tablo 4.3'de sunulmuştur.

Tablo 4.3. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünmeye Yönelik Tercih Ettikleri Öğretim Yöntemlerine İlişkin Görüşler

MADDE NO	HER ZAMAN		ÇOĞU ZAMAN		ARA SIRA		NADİREN		HİÇBİR ZAMAN		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	$\overline{X}$
1	23	20.9	58	52.7	27	24.5	2	1.8			3.93
2	53	48.2	50	45.5	7	6.4					4.42
3	49	44.5	48	43.6	12	10.9	1	.9			4.32
4	37	33.6	52	47.3	18	16.4	3	2.7			4.12
5	21	19.1	67	60.9	21	19.1	1	.9			3.98
6	5	4.5	16	14.5	31	28.2	35	31.8	23	20.9	2.51
7	52	47.3	48	43.6	9	8.2	1	.9			4.37
8	66	60.0	42	38.2	2	1.8					4.58
9	62	56.4	40	36.4	7	6.4	1	.9			4.58
10	40	36.4	62	56.4	7	6.4	1	.9			4.48
11	22	20.0	44	40.0	33	30.0	11	10.0			3.70
12	5	4.5	27	24.5	43	39.1	27	24.5	8	7.3	2.96
13	44	40.0	46	41.8	20	18.2					4.22
14	58	52.7	45	40.9	7	6.4					4.46
15	71	64.5	35	31.8	4	3.6					4.61
16	67	60.9	40	36.4	3	2.7					4.58
17	61	55.5	43	39.1	6	5.5					4.50
18	20	18.2	67	60.9	22	20.0	1	.9			3.96
19	17	15.5	57	51.8	34	30.9	2	1.8			3.81
20	13	11.8	26	23.6	41	37.3	27	24.5	3	2.7	3.17
21	45	40.9	59	53.6	4	3.6	1	.9	1	.9	4.33
22	33	30.0	50	45.5	22	20.0	5	4.5			4.01
23	13	11.8	41	37.3	38	34.5	18	16.4			3.45
24	26	23.6	66	60.0	14	12.7	4	3.6			4.04
25			31	28.2	42	38.2	30	27.3	7	6.4	2.88
26	1	.9	24	21.8	64	58.2	15	13.6	6	5.5	2.99
27	14	12.7	47	42.7	38	34.5	9	8.2	2	1.8	3.56
28	18	16.4	46	41.8	34	30.9	11	10.0	1	.9	3.63
29	31	28.2	56	50.9	21	19.1	2	1.8			4.05
30	28	25.5	48	43.6	26	23.6	6	5.5	1	.9	3.90

Tablo 4.3. incelendiğinde öğretim yöntemleri anketindeki maddelerin aritmetik ortalamalarına baktığımızda 2.51 ile 4.61 arasında değişmektedir.

En düşük aritmetik ortalama 6. maddedeki "Gürültüye sebep olduğu için tartışma yöntemini kullanmamayı tercih ederim." ifadesine aittir. Bu maddeye öğretmenlerin % 20.9'u 2.51 aritmetik ortalamayla "hiçbir zaman" şeklinde görüş bildirmişlerdir. Ayrıca 12. maddedeki " Derslerde zaman alıcı etkinliklere yer vermem" ifadesinin aritmetik ortalamasının 2.96; 26. maddedeki "Derslerde eleştiri yazıları yazdırmaya yer veririm" ifadesinin aritmetik ortalamasının 2.99 olduğu görülmektedir.

En yüksek aritmetik ortalama 15. Maddedeki "Öğrencilerden farklı düşünce geliştirenleri takdir ederim" ifadesine aittir. Bu maddeye öğretmenlerin % 64.5'i 4.61 aritmetik ortalamayla "her zaman" şeklinde görüş bildirmişlerdir. Ayrıca 8. maddedeki "Sorduğum sorularla, öğrencilerin özgürce eleştiri yapabilmelerine imkan yaratmaya çalışırım." ifadesinin aritmetik ortalamasının 4.58; 9. Maddedeki "Öğrencilerin soru sorması için gayret gösteririm." ifadesinin aritmetik ortalamasının 4.58; 17. maddedeki " farklı bakış açılarına sahip öğrencilere söz hakkı tanımaya özen gösteririm." ifadesinin aritmetik ortalamasının 4.50 olduğu görülmektedir.

4.4. Dördüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt amacı şu şekildedir; Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin cinsiyete göre eleştirel düşünme becerileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Öğretmenlerin eleştirel düşünme becerileri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını anlamak için "t- Testi" yapılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.4' de sunulmuştur.

Tablo 4.4. Eleştirel Düşünme Becerilerinin Cinsiyete Göre Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\overline{X}$	ss	sd	t	p
Kadın	55	279.31	21.27	108	.048	.962
Erkek	55	279.13	18.48			

Tablo 4.4.' de görüldüğü gibi kadınların aritmetik ortalaması 279.31; erkeklerin aritmetik ortalaması 279.13' dür.

Öğretmenlerin eleştirel düşünme becerileri arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olup olmadığının anlaşılması için bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Bu testin sonucunda p değerinin 0.05' ten büyük olduğu yani eleştirel düşünme düzeyleri ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı anlaşılmıştır [$t_{(108)}$=0.48, p>0.05)].

4.5. Beşinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt amacı şu şekildedir; Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin mezun oldukları yükseköğrenim kurumuna göre eleştirel düşünme becerileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Öğretmenlerin mezun oldukları yüksek öğrenim kurumuna ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma puanları ve N değerleri Tablo 4.5' te verilmiştir.

Tablo 4.5. Eleştirel Düşünme Becerilerinin Mezun Olunan Yükseköğrenim Kurumuna İlişkin Betimsel Değerlendirme Sonuçları

Yükseköğrenim Kurumu	N	$\overline{X}$	ss
Eğitim enstitüsü	14	286. 36	17.56
Eğitim fakültesi	72	276.61	20.95
Fen-edebiyat	24	282.88	16.37
Toplam	110	279.22	19.83

Tablo 4.5' te görüldüğü gibi eğitim enstitüsünden mezun olan öğretmenlerin aritmetik ortalaması ($\overline{X}$) 286.36; eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin aritmetik ortalaması ($\overline{X}$) 276.61; fen edebiyat fakültesinden mezun olan öğretmenlerin aritmetik ortalaması ($\overline{X}$) 282.88 olarak bulunmuştur. Gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığı varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 4.5.1' de verilmiştir.

Tablo 4.5.1. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Mezun Olunan Yükseköğrenim Kurumuna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	1523.813	2	761.907	1.972	.144
Gruplar İçi	41344.950	107	386.401		
Toplam	42868.764	109			

Tablo 4.5.1. incelendiğinde analiz sonuçları araştırmaya katılan öğretmenlerin mezun oldukları yüksek öğrenim kurumu ile eleştirel düşünme becerileri arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Bir başka deyişle F değeri anlamlı çıkmamıştır [$F_{(2,107)}$=1.97, p>.05)].

4.6. Altıncı Alt Amaca İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt amacı şu şekildedir; Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre eleştirel düşünme becerileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Aşağıda eleştirel düşünme becerilerinin mesleki kıdeme göre betimsel değerlendirme sonuçları Tablo 4.6'da verilmiştir.

Tablo 4.6. Eleştirel Düşünme Becerilerinin Mesleki Kıdeme Göre Betimsel Değerlendirme Sonuçları

Kıdem	N	$\overline{X}$	ss
0-5	14	264.14	24.13
6-10	36	278.56	19.7
11-15	32	284.09	16.02
16-20	16	280.25	21.97
21 ve üzeri	12	284.42	14.11
Toplam	110	279.22	19.83

Tablo 4.7.'e göre mesleki kıdemleri 0-5 yıl arası olan öğretmenlerin aritmetik ortalaması 264.14; mesleki kıdemleri 6-10 yıl arası olan öğretmenlerin aritmetik ortalaması 278.56; mesleki kıdemleri 11-15 yıl arası olan öğretmenlerin aritmetik ortalaması 284.09; mesleki kıdemleri 16-20 yıl arası olan öğretmenlerin aritmetik ortalaması 280.25; mesleki kıdemleri 21 ve üzeri olan öğretmenlerin aritmetik ortalaması 284.42 olarak bulunmuştur. Aritmetik ortalamalar arasındaki bu farkın anlamlı olup olmadığını anlamak için varyans analizi yapılmış, sonuçlar Tablo 4.6.1' de verilmiştir.

Tablo 4.6.1. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Mesleki Kıdeme Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark (Scheffe)
Gruplar Arası	4299.525	4	1074	2.926	.024	11-15> 0-5 11-15>6-10 21-üzeri>0-5 21-üzeri>6-10
Gruplar İçi	38569.239	105	367.326			
Toplam	42868.764	109				

Tablo 4.6.1'de görüldüğü gibi öğretmenlerin eleştirel düşünme becerileri ile mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek için varyans analizi yapılmış ve yapılan varyans analizi sonucunda F değeri anlamlı bulunmuştur [$F_{(4,105)}$=2.93, p<.05]. Buna göre öğretmenlerin eleştirel düşünme becerileri ile mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir farklılık vardır. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun anlaşılması için Scheffe testi yapılmıştır. Scheffe testi sonuçlarına göre ikili karşılaştırmalar yapılarak bu farkın hangi gruplar arasında olduğu tespit edilmiştir. Buna göre; kıdemi 11-15 olan öğretmenlerin ortalaması (284.09); kıdemi 0-5 olan öğretmenlerin ortalamasından (264.14) ve kıdemi 6-10 olan öğretmenlerin aritmetik ortalamasından (278.56) daha büyüktür. Ayrıca kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin aritmetik ortalaması (284.42) ; kıdemi 0-5 yıl olan öğretmenlerin aritmetik ortalamasından (264.14) ve kıdemi 6-10 olan öğretmenlerin aritmetik ortalamasından (278.56) daha büyüktür.

4.7. Yedinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci alt amacı şu şekildedir; Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin hizmet içi eğitime katılma durumlarıyla eleştirel düşünme becerileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Öğretmenlerin hizmet içi eğitime katılma durumları ile eleştirel düşünme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını anlamak için "t- Testi" yapılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen sonuçlar Tablo 4.7'de sunulmuştur.

Tablo 4.7. Eleştirel Düşünme Becerilerinin Öğretmenlerin Hizmet içi Eğitim Alıp Almadıklarına Göre t-Testi Sonuçları

Hizmetiçi Seminer	N	$\overline{X}$	ss	sd	t	p
Evet	21	283.57	16.52	108	1.120	.132
Hayır	89	278.19	20.48			

Tablo 4.7. incelendiğinde eleştirel düşünmeye yönelik hizmet içi seminere katılan öğretmenlerin aritmetik ortalaması 283.57, eleştirel düşünmeye yönelik hizmet içi seminere katılmayanların aritmetik ortalaması 278.19 olarak bulunmuştur. Yapılan t-testi sonucunda öğretmenlerin eleştirel düşünme becerileri arasında aldıkları hizmet içi eğitim seminerine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır [$t_{(108)}$=1.12, p>.05].

4.8. Sekizinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Araştırmanın sekizinci alt amacı şu şekildedir; Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin cinsiyete göre eleştirel düşünmeye yönelik tercih ettikleri öğretim yöntemleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Öğretmenlerinin cinsiyete göre öğretim yöntemleri tercihleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için "t-testi" yapılmıştır. Bulgular Tablo 4.8'de sunulmuştur.

Tablo 4.8. Eleştirel Düşünmeye Yönelik Tercih Edilen Öğretim Yöntemlerinin Cinsiyete Göre t-testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\overline{X}$	ss	Sd (df)	t	P
Kadın	55	117.98	21.27	108	.192	.306
Erkek	55	117.64	18.48			

Tablo 4.8'de görüldüğü gibi öğretmenlerin öğretim yöntemleri tercihleri cinsiyete göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark göstermemektedir [$t_{(108)}$=.192, p>.05]. Bu sonuca göre öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim yöntemleri cinsiyete göre farklılaşmamaktadır.

4.9. Dokuzuncu Alt Amaca İlişkin Bulgular

Araştırmanın dokuzuncu alt amacı şu şekildedir; Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin mezun oldukları yüksek öğrenim kurumuna göre eleştirel düşünmeye yönelik tercih ettikleri öğretim yöntemleri tercihleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile eleştirel düşünmeye yönelik tercih ettikleri öğretim yöntemleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için Tek Yönlü Varyans (One- Way Anova) Analizi yapılmıştır. Aşağıda öncelikle Tablo 4.9' da öğretim yöntemlerinin mesleki kıdeme göre betimsel değerlendirme sonuçları verilmiş daha sonra ise Tablo 4.9.1'ea varyans analizi sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 4.9. Eleştirel Düşünmeye Yönelik Tercih Edilen Öğretim Yöntemlerinin Mezun Olunan Yükseköğrenim Kurumuna Göre Betimsel Değerlendirme Sonuçları

Yükseköğrenim Kurumu	N	$\overline{X}$	ss
Eğitim Enstitüsü	14	120.21	9.34
Eğitim fakültesi	72	116.90	10.06
Fen-edebiyat	24	119.12	6.87
Toplam	110	117.81	9.38

Tablo 4.9. incelendiğinde eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerin aritmetik ortalaması 120.21; eğitim fakültesi mezunlarının aritmetik ortalaması 116.90; fen edebiyat fakültesi mezunlarının aritmetik ortalaması 119.12'dir.

Öğretim yöntemlerinin mezun olunan yüksek öğrenim kurumuna göre aritmetik ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığın test etmek amacıyla varyans analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.9.1' de sunulmuştur.

Tablo 4.9.1. Eleştirel Düşünmeye Yönelik Tercih Edilen Öğretim Yöntemlerinin Mezun Olunan Yükseköğrenim Kurumuna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	181.689	2	90.845	1.033	.360
Gruplar İçi	9411.302	107	87.956		
Toplam	9592.991	109			

Tablo 4.9.1 incelendiğinde öğretmenlerin eleştirel düşünmeye yönelik tercih ettikleri öğretim yöntemleri arasında mezun olunan yükseköğrenim kurumuna göre anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir [$F_{(2,107)}$= 1.033, p>.05]. Buna göre öğretmenlerin mezun oldukları yüksek öğrenim kurumu tercih ettikleri öğretim yöntemlerini etkilememektedir.

4.10. Onuncu Alt Amaca İlişkin Bulgular

Araştırmanın onuncu alt amacı şu şekildedir; Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin mesleki kıdemleri ile eleştirel düşünmeye yönelik tercih ettikleri öğretim yöntemleri tercihleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile tercih ettikleri öğretim yöntemleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için Tek Yönlü Varyans (One- Way Anova) Analizi yapılmıştır. Aşağıda öncelikle Tablo 4.10.'da öğretim yöntemlerinin mesleki kıdeme göre betimsel değerlendirme sonuçları verilmiş daha sonra ise Tablo 4.10.1'de varyans analizi sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 4.10. Eleştirel Düşünmeye Yönelik Tercih Edilen Öğretim Yöntemlerinin Mesleki Kıdeme Göre Betimsel Değerlendirme Sonuçları

Kıdem	N	$\overline{X}$	ss
0-5	14	115.29	11.08
6-10	36	115.42	9.78
11-15	32	120.69	8.69
16-20	16	116	6.78
21 ve üzeri	12	122.67	8.14
Toplam	110	117.81	9.38

Tablo 4.10. incelendiğinde mesleki kıdemi 0-5 yıl arası olan öğretmenlerin aritmetik ortalaması115.29; mesleki kıdemi 6-10 yıl arası olan öğretmenlerin aritmetik ortalaması 115.42; mesleki kıdemi 11-15 yıl arası olan öğretmenlerin aritmetik ortalaması 120.69; mesleki kıdemi 16-20 yıl arası olan öğretmenlerin aritmetik ortalaması 116; mesleki kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin aritmetik ortalamaları 122.67' dir. Aritmetik ortalamalar arasındaki bu farkın anlamlı olup olmadığını anlamak için varyans analizi yapılmış, sonuçlar Tablo 4.10.1.' de verilmiştir.

4.10.1. Eleştirel Düşünmeye Yönelik Tercih Edilen Öğretim Yöntemlerinin Mesleki Kıdeme Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Farklılık
Gruplar Arası	895.842	4	223.961	2.704	.024	21 ve üzeri> 0-5 21 ve üzeri> 6-10 11-15> 6-10
Grupla İçi	8697.149	105	82.830			
Toplam	9592.991	109				

Tablo 4.10.1 incelendiğinde öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim yöntemleri ile mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir farklılık vardır [$F_{(4,105)}$=2.704, P<.05].

Bir başka deyişle öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim yöntemleri mesleki kıdemlerine göre farklılık göstermektedir. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun tespiti için Scheffe testi yapılmıştır. Scheffe testi sonuçlarına baktığımızda mesleki kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin aritmetik ortalaması (122.67); mesleki kıdemi 0-5 yıl olan öğretmenlerin aritmetik ortalamalarından (115.29) ve mesleki kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenlerin aritmetik ortalamalarından(115.42) daha büyüktür.

4.11. Onbirinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Araştırmanın onbirinci alt amacı şu şekildedir; Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin hizmet içi eğitime katılma durumlarına göre eleştirel düşünmeye yönelik tercih ettikleri öğretim yöntemleri tercihleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Öğretmenlerin hizmet içi eğitime katılma durumlarına göre eleştirel düşünmeye yönelik tercih ettikleri öğretim yöntemleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için "t-Testi" yapılmıştır. Bulgular Tablo 4.11'de sunulmuştur.

Tablo 4.11. Eleştirel Düşünmeye Yönelik Tercih Edilen Öğretim Yöntemlerinin Öğretmenlerin Aldıkları Hizmet İçi Eğitim Seminerine Katılma Durumlarına Göre t-testi Sonuçları

Hizmet içi Seminer	N	$\overline{X}$	ss	sd	t	P
Evet	21	120.33	9.67	108	1.376	.938
Hayır	89	117.21	9.26			

Tablo 4.11. kullanılan öğretim yöntemleri arasında öğretmenlerin aldıkları hizmet içi eğitim seminerine göre anlamlı bir farklılaşma olmadığını göstermektedir [t(108)=1.376, p>.05]. Bu sonuç öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim yöntemlerinin hizmet içi seminer alıp almamalarına göre değişmediğini göstermektedir.

4.12. Onikinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Araştırmanın onikinci alt amacı şu şekildedir; Sosyal Bilgiler öğretmenleri boş zamanlarında hangi etkinlikleri ne kadar sıklıkla yapmaktadırlar?

Öğretmenlerin boş zamanlarında hangi etkinlikleri ne kadar sıklıkla yaptıklarının tespiti için yüzde ve frekans dağılımları tablolaştırılarak aşağıda Tablo 4.12'de sunulmuştur.

Tablo 4.12. Öğretmenlerin Boş Zamanlarında Yaptıkları Etkinliklerin Dağılımı

Yapma Derecesi	**Her zaman**		**Genellikle**		**Arasıra**		**Hiç**		**TOPLAM**	
Etkinlikler	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Kitap okuma	26	23.6	58	52.7	26	23.6	_	_	110	100
Gazete okuma	48	43.6	48	43.6	13	11.8	1	.9	110	100
Bulmaca çözme	10	9.1	26	23.6	59	53.6	15	13.6	110	100
Kültürel etkinlik	4	3.6	46	41.8	55	50.0	5	4.5	110	100
Spor yapma	13	11.8	31	28.2	50	45.5	16	14.5	110	100

Tablo 4.12. incelendiğinde öğretmenler boş zamanlarında kitap okuma etkinliğine % 23.6'sı; gazete okuma etkinliğine %43.6' sı; bulmaca çözme etkinliğine %9.1' i; kültürel etkinliklere %3.6' sı; spor yapma etkinliğine %11.8' i "her zaman" şeklinde cevap vermişlerdir.

4.13. Onüçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular

Araştırmanın onüçüncü alt amacı şu şekildedir; Sosyal Bilgiler öğretmenleri hangi televizyon programını ne kadar sıklıkla izlemektedir?

Öğretmenlerin hangi televizyon programını ne kadar sıklıkla izlediğinin tespiti için yüzde ve frekans dağılımları tablolaştırılarak Tablo 4.13.' de sunulmuştur.

Tablo 4.13. Öğretmenlerin İzledikleri Televizyon Programlarını Dağılımı

İzleme derecesi	Her zaman		Genellikle		Arasıra		Hiç		TOPLAM	
Programlar	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Eğlence	4	3.6	16	14.5	68	61.8	22	20	110	100
Tartışma	22	20	52	47.3	35	31.8	1	.9	110	100
Bilgi	21	19.1	44	40	43	39.1	2	1.8	110	100
Belgesel	27	24.5	45	40.9	34	30.9	4	3.6	110	100
Dizi	13	11.8	31	28.2	55	50	11	10.0	110	100

Tablo 4.13. incelendiğinde öğretmenlerin %3.6'sı eğlence programı; %20'si tartışma programı; %19.1'i bilgi yarışması; %24.5'i belgesel; % 11.8'i dizi seyretme derecelerine "her zaman" şeklinde cevap vermişlerdir.

4.14. Ondördüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular

Araştırmanın ondördüncü amacı şu şekildedir; Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin sınıfta yaptıkları çeşitli etkinliklere yönelik (kullandıkları yöntem, verdikleri ödevler, sordukları sorular, yer verdikleri faaliyetler vb.) görüşleri nelerdir?

Sosyal Bilgiler dersi öğretmenlerinden otuzu ile yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular, aşağıda görüşme soruları doğrultusunda sırayla verilmiştir.

4.14.1. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretiminde Kullanılan Yöntem ve Tekniklere İlişkin Öğretmen Görüşleri

Araştırmanın bu bölümünde Sosyal Bilgiler dersi öğretmenlerinin kullandıkları yöntem ve tekniklere ve eleştirel düşünmeyi geliştirici yöntem ve tekniklere dair görüşleri sorulmuştur. Bu soruya birden fazla yanıt verdikleri için 30 öğretmenin verdiği tüm yanıtlar üzerinden Tablo 4.14.1. ve 4.14.2.' deki değerler hesaplanmıştır.

Tablo 4.14.1. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretiminde Kullanılan Yöntem ve Tekniklere İlişkin Öğretmen Görüşleri

Kullanılan Yöntemler	**f**
Anlatım yöntemi	23
Tartışma yöntemi	10
Gezi-gözlem	4
Örnek olay incelemesi	3
Dramatizasyon	5
Kullanılan Teknikler	**f**
Beyin fırtınası	5
Gösteri	4
Soru-cevap	24
Bilgisayar destekli öğretim	7
Görüşler Toplamı	85

Tablo 4.14.1. incelendiğinde görüşmeye katılan 30 öğretmenin 24'ü derslerde daha çok soru-cevap tekniğini tercih ettiklerini belirtmiştir. Bu konuda öğretmen görüşleri şu şekildedir; *"Soru-cevap tekniği ile öğrencilerin neyi ne ölçüde anladığını, eksikliklerini fark ediyorum. Sadece soru sorarak değil, öğrencilerin de bana ve arkadaşlarına sorular sormasını sağlayarak dersi zenginleştiriyorum (Ö1)."* Diğer bir görüş ise; *" Soru-cevap tekniğini derse başlamadan önce bir önceki günün tekrarı olması sebebiyle ya da ders sonunda genel bir tekrar olması için tercih ediyorum. Bunun dışında öğrencinin aktif olmasını sağlayıcı, kendini ifade edebileceği yöntem ve teknikleri kullanmaya özen gösteriyorum (Ö3*)."

Görüşmeye katılan 30 öğretmenin 23'ü anlatım yöntemini tercih ettiğini belirtmiştir. Bununla ilgili bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir; *" Dersin özellikle hazırlık aşamasında, yeni konuya başladığım zaman anlatım yöntemini tercih ediyorum. Bu şekilde herkese aynı anda hitap edebiliyorum ve anlatmak istediğim her şeyi kısa sürede anlatabiliyorum (Ö7)."* Diğer bir görüş ise*; Alışkanlıklarımızı bırakmak zor oluyor. Öğrenciler dinlemekten sıkılıyor ama anlatım yöntemini kullanmadan da ders işlemek güçleşiyor. Sınıfımda daha az öğrenci olsaydı öğrencinin daha aktif olacağı yöntem ve teknikleri tercih ederdim (Ö12)."*

Görüşmeye katılan 30 öğretmenden 10'u kullandığı yöntemlerden birinin de tartışma yöntemi olduğunu söylemiştir. Bununla ilgili bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir; *Tartışma yöntemini konunun daha iyi anlaşılması yönünden faydalı buluyorum. Soru-cevap ve anlatım yoluyla konu işlendikten sonra eğer hala çocuklar anlamamışsa tartışma yöntemini kullanıyorum. Çocukların sorular sormasını sağlıyorum. Aynı zamanda çocukları düşünmeye yöneltecek sorular sorarak tartışmalarını sağlıyorum. Öğrenciler düşünmeyi bilmiyor. Soruları ezberlerinden cevaplamaya çalışıyorlar. Bunun öğrenilmesi bir anda olmuyor. Zamanla yerleşeceğini düşünüyorum (Ö2)."* Diğer bir görüş ise; *Güncel olaylarla ilgili konuların işlenmesinde, öğrencilerimin kendi deneyimlerinden yola çıkarak olayları neden ve sonuçlarına göre değerlendirmelerini sağlamak amacıyla tartışmaları için gerekli zemini hazırlıyorum. Gerektiğinde tartışmayı sorular sorarak yönlendiriyorum. Tamamıyla onlara bırakmıyorum. Öyle olduğu takdirde tartışma amacına ulaşmıyor, konu dağılıyor(Ö9)* ."

Görüşmeye katılan 30 öğretmenden 7'si kullandığı yöntemlerden birinin bilgisayar destekli öğretim olduğunu söylemiştir. Bununla ilgili bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir; "*Öğrencilerimin teknolojiden nasıl fayda sağlayacaklarını öğrenmeleri aynı zamanda bireysel gelişimlerini sağlamak amacıyla bu tekniği kullanmayı tercih ediyorum. Bu şekilde öğrencilerimde araştırma ve öğrenme isteği uyanıyor. Ders dışında da verilen çalışmaları kendi çabalarıyla araştırıp, bulmalarına katkı sağlıyor. Bunun için okullarda bilgisayar laboratuvarının olması şart. Aksi takdirde bu tekniği kullanmak zorlaşıyor (Ö15)."*

Öğretmenlerin kullandığı yöntem ve teknikler genel olarak anlatım ve soru - cevap şeklindedir. Öğretmenler diğer yöntemlerinde kullanılmasının şart olduğunu ancak okulun araç-gereç eksikliği, sınıf ortamının uygun olmayışı, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyinin de yöntem ve tekniklerin kullanılmasında önemli bir etken olduğunu söylemişlerdir. Ayrıca öğrencilerin aktif olmasını sağlayıcı tartışmalarında sınıf içerisinde önemli olduğunu belirtmişleridir.

4.14.2. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretiminde Eleştirel Düşünmeyi Sağlayacak Yöntem ve Tekniklere İlişkin Öğretmen Görüşleri

Bu bölümde Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme ve öğrencinin çok yönlü gelişimini sağlayacak yöntem ve tekniklere dair görüşleri tablolaştırılarak Tablo 4.14.2.'de sunulmuştur.

Tablo 4.14.2. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretiminde Eleştirel Düşünmeyi Sağlayacak Yöntem ve Tekniklere İlişkin Öğretmen Görüşleri

Kullanılan yöntemler	**f**
Anlatım yöntemi	5
Tartışma yöntemi	8
Dramatizasyon	5
Örnek olay incelemesi	8
Kullanılan Teknikler	**f**
Beyin fırtınası	15
Görselleştirme	8
Soru-cevap	12
Bilgisayar destekli öğretim	5
Hepsi	8
Görüşler Toplamı	**74**

Tablo 4.14.2. incelendiğinde öğrencilerin eleştirel düşünmeyi sağlayacak yöntemler arasında örnek olay incelemesi ve tartışma yönteminin etkinliği üzerinde durulmuştur.

Görüşmeye katılan 30 öğretmenden 8'i tartışma yönteminin öğrencide eleştirel düşünmeyi ve çok yönlü gelişimi sağlamada etkili olduğunu savunmuştur. Diğer yandan görüşmeye katılan öğretmenlerin 8'i örnek olay incelemesinin önemli olduğunu belirtmişlerdir. Bu konuda öğretmen görüşleri şu şekildedir; *" Öğrencilerin işlenilen konu hakkında daha geniş düşünebilmesi, göremediği bazı noktaları arkadaşlarıyla tartışırken fark etmesi açısından tartışma yönteminin önemli olduğunu düşünüyorum. Ayrıca konuyla ilgili kendi düşüncelerini ve arkadaşlarının düşüncelerini karşılaştırabiliyor. Farklı görüşlere açık olmayı öğreniyor. Tartışma yöntemi*

öğrencilerin kendilerini daha iyi ifade etmelerini ve konuşma cesareti sağlıyor (Ö18).” Diğer bir görüş ise; *“ Tartışma yöntemini kullandığımız zaman, öğrenci karşıdakini dinlemesi gerektiğini, düşüncelerini saygıyla karşılamayı ve konuyu daha detaylı farkında olarak kavrıyor. Ancak sınıflar kalabalık olduğunda çok tercih etmiyorum. Çünkü sınıfta gürültülü bir ortam oluşuyor. Herkese söz hakkı vermek güçleşiyor. Bazen tartışma amacının dışına çıkıyor (Ö10).”*

Örnek olay incelemesine ilişkin öğretmen görüşleri şu şekildedir; *“Günlük yaşamda karşılaşılan olayların konularla ilişkilendirilmesi öğrencilerin daha çok dikkatini çekiyor. Örnek olaylarla bir soruna öğrencilerle birlikte çözüm arıyoruz. Sonuçlar üzerinden genellemeler yapıyoruz. Çocukların aktif rol almasını sağlıyorum (Ö22).”*

Görüşmeye katılan 30 öğretmenden 15’i beyin fırtınası tekniğinin öğrencide eleştirel düşünmeyi sağlamada etkili olduğunu savunmuştur. Bu konuda bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir; *“Sınıf ortamı eğer uygunsa, yani çok kalabalık değilse, gerekli kontrol sağlanabiliyorsa beyin fırtınasının yaratıcı fikirlerin doğması için ideal olduğunu düşünüyorum. Öğrencinin beyin jimnastiği yapmasını, birçok farklı fikrin doğmasını, öğrencinin aktif olmasını sağlıyor. Ayrıca üretilen çözüm yolları öğrenciler tarafından tekrar gözden geçirilerek analiz ediliyor ve değerlendiriliyor. Bu teknik öğrencinin çözüm yolları aramak için düşünmesini, kendi potansiyelinin farkında olmasını sağlıyor. Bazen kendileri bile ürettikleri fikirlere şaşırıyorlar (Ö30).”*

Görüşmeye katılan 30 öğretmenden 12’si soru-cevap tekniğinin öğrencide eleştirel düşünmeyi sağlamada etkili olduğunu savunmuştur. Bu konuda bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir; *“Konuların tekrarında soru-cevap tekniğini kullanırım. Öğrencilerin birbirlerine sorular hazırlaması için belirli süre veriyorum. Bu şekilde hem öğrenilenler tekrar gözden geçiriliyor ve öğrenciler cevaplarını bildikleri sorular hazırlıyorlar. Bu durum öğrencileri düşünmeye yönlendiriyor. Durumları neden ve sonuçlarına göre değerlendirmelerine fırsat tanıyor. Ayrıca sınıf içerisinde öğrencilerin birbirleriyle etkileşimi, öğrencilerin aktif olması sağlanıyor. Tartışma ortamı yaratılıyor. Gerekirse sorular ve cevaplar ile ilgili eleştiriler yapılabiliyor. Öğrenciler tek doğru cevabın kendilerinin verdiği cevap olmadığını fark ediyorlar. (Ö13).”* Başka bir görüş; *“Kendilerini tam olarak ifade edebilen, düşünen ve*

sorgulayan bilinçli bireylere ihtiyacımız var. Ne kadar çok soru olursa o kadar çok düşünmeye ihtiyaç duyulur. Bu nedenle çocuklarda merak uyandıracak sorularla dersi zenginleştirmeliyiz (Ö23).”

Genel olarak öğretmenler öğrencinin bireysel gelişimini sağlayıcı, düşüncelerini serbestçe söyleyebilecekleri, kendilerini ifade edebilecekleri ve bilgiye kendilerinin ulaşmasını sağlayıcı tüm yöntem ve tekniklerin kullanılması gerektiğini savunmuşlardır.

4.14.3. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretiminde Performans Görevi, Proje Ödevi ve Yazılı Sorularının İçeriğine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Araştırmanın bu bölümünde Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin performans görevi, proje ödevi ve yazılı sorularının içeriğinin nasıl hazırlanması gerektiğine yönelik görüşleri tablolaştırılarak Tablo 4.14.3. ve 4.14.3.1.’de verilmiştir.

Tablo 4.14.3. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretiminde Performans Görevi, Proje Ödevlerinin İçeriğine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Proje Ödevi ve Performans Görevlerinin Konusu ve İçeriği	**f**
Araştırmaya yönelik	18
İhtiyaca uygunluk	14
Kolay ulaşılabilmesi	16
Güncel konular	12
Gelişime katkı sağlayıcı	6
Çevreye uyumlu	13
İlgi ve yeteneklerine göre	6
Yaratıcılıklarını geliştirici	4
Ekonomik külfetinin olmaması	5
Görüşler Toplamı	**94**

Tablo 4.14.3 incelendiğinde görüşmeye katılan öğretmenlerin proje ödevleri ve performans görevlerinin öncelikle araştırmaya yönelik, kolay ulaşılması ve ihtiyaca uygun hazırlanması gerektiğini belirtmişlerdir.

Görüşmeye katılan 30 öğretmenden 18'i proje ödevleri ve performans görevlerinin araştırmaya dayalı olması gerektiğini savunmuştur. Bununla ilgili bazı görüşler şu şekildedir; " *Öğrencilerin çok yönlü araştırma yapıp yapmadıklarına dikkat ederim. Bunun için kaynak zenginliği önemli. İnternetten hazır indirilmiş ödevleri kabul etmiyorum. Ayrıca öğrencinin konuya ne kadar hâkim olduğunu anlamak için de sunum yapmasını isterim (Ö12).*" Diğer bir görüş ise; " *Ödevlerin hazırlanmasında dikkat ettiğim en önemli nokta derin bir araştırmaya dayanmasıdır. Görsel ve yazılı kaynaklar, ansiklopediler ne kadar incelenmiş, kütüphanelerden ne kadar faydalanılmış dikkat ederim. Ayrıca bütün kaynakları düzenli bir şekilde birleştirmesi ve sunuma hazır hale getirmesini beklerim. (Ö28).*"

Görüşmeye katılan 30 öğretmenden 16'sı proje ödevleri ve performans görevlerinin kolay ulaşılabilmesi gerektiği noktasında ortak görüş bildirmişlerdir. Bazı öğretmenler bu konudaki düşüncelerini şu şekilde bildirmişlerdir; *"Öğrencilerin kolayca yapabileceği konuları tercih ediyorum. Bu şekilde kendisi yapmış oluyor ve zevk alıyor. Aksi takdirde hiç uğraşmadan velilere yaptırılıyor (Ö11).*" Diğer bir görüş ise; " *Öğrencilerin yakın çevrelerinde kolayca bulabilecekleri, genelde kitaptaki konuları tercih ediyorum. İnternet ya da ansiklopediden araştırma imkânları olmuyor. Kaynak yetersizliği nedeniyle çok ayrıntılı bir araştırma sağlayamıyorum. Genelde kaynak olarak kendi kitaplarını ya da öğretmenlere sorarak elde ettikleri bilgileri kullanıyorlar (Ö6).*"

Görüşmeye katılan 30 öğretmenden 14'ü proje ödevleri ve performans görevlerinin ihtiyaca uygun olması gerektiği noktasında ortak görüş bildirmişlerdir. Bazı öğretmenler bu konudaki düşüncelerini şu şekilde bildirmişlerdir; "*Merak uyandırıcı, çalışması sonucunda faydasını göreceğine inandığı çalışmaları tercih ediyorum. Aynı zamanda günlük yaşamında kullandığına dair geribildirimler alıyorum. Bu şekilde çalışma güncelliğini koruyor. Zaman sıkıntısı olmadığında öğrencilerden yaptığı çalışmasını sunmasını ve ne ölçüde faydalandığını arkadaşlarıyla paylaşmasını isterim. Sınıf içi etkileşim ve bilgi alışverişi de sağlanmış oluyor. Diğer yandan öğrencilerin anlamadığı bir nokta olduğunda sunumu hazırlayan farklı örneklerle anlatmaya çalışıyor. Araştırdıklarını kendi cümleleriyle ifade etmeyi öğreniyor. Dinleyicileri düşünmeye, eleştirmeye sevk ediyor.(Ö17 ve Ö16)".*

Görüşmeye katılan 30 öğretmenden 13'ü proje ödevleri ve performans görevlerinin çevreye uyumlu olması gerektiği noktasında ortak görüş bildirmişlerdir. Bazı öğretmenler bu konudaki düşüncelerini şu şekilde bildirmişlerdir; *" Sosyal, kültürel yaşamı anlatacak, ya da bölgelerle ilgili çalışmalarda, öğrencinin aşina olduğu çevresiyle uyum gösterecek ya da araştırdığında gözünde canlandırabileceği çalışmalar vermeye dikkat ediyorum. Aksi takdirde araştırılan bilgi ilgisizlik yaratabiliyor (Ö5)."*

Görüşmeye katılan 30 öğretmen yukarıda bildirdikleri görüşler dışında; araştırma konularına kendi yaratıcılıklarını eklemeleri, konular verilirken her öğrencinin ilgi ve yeteneklerinin farklı olacağının göz önünde bulundurulması, konuların güncellik taşıması ve gelişimlerine katkı sağlaması gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir. Ayrıca hazırlanan bu çalışmalarının gerekli sınıf koşulları sağlandığında, araç-gereç eksikliğinin olmadığı, görsel kaynaklardan da yararlanarak sunulması gerektiğinin üzerinde durmuşlardır. Bu şekilde öğrenciler toplum karşısında konuşurken daha rahat, özgüvenli olacaktır. Düşüncelerini rahatça ifade edebilecek, karşılıklı soru cevaplarla sınıf içi etkileşimi sağlanacaktır. Ayrıca öğrenci etkileşimini, karşılıklı yardımlaşmayı farklı bakış açılarını görebilmeyi sağlaması açısından işbirlikli öğrenmenin de üzerinde durulması gerektiğini söylemişlerdir.

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin yazılı sorularının hazırlanmasına ilişkin görüşleri de Tablo 4.14.3.1.'de sunulmuştur.

Tablo 4.14.3.1. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretiminde Değerlendirme Aşamasında Yazılı Sorularının İçeriğine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Yazılı Sorularının İçeriği	**f**
Kapsam geçerliliği	23
Kazanımlara uygunluğu	15
Seviyeye uygun	21
Bilgi ölçmeye dayalı	12
Yoruma dayalı	9
Tüm soru tekniklerini kullanma	20
Görüşler Toplamı	**91**

Tablo 4.14.3.1. incelendiğinde görüşmeye katılan 30 öğretmenin 23'ü yazılı soruları hazırlarken kapsam geçerliliğine dikkat edilmesi gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir. Bununla ilgili bazı görüşler şu şekildedir; *" Yazılı sorularını hazırlarken her konuyu içerecek sorular sormaya dikkat ediyorum. Bunun yanı sıra konuların güncelliğine, önem derecelerine göre bazı konulara daha çok ağırlık veriyorum. Ana temayı kavramış olmaları, konunun temelini anlamış, ayrıntılara dikkat etmiş olmalarına dikkat ediyorum. Yani genelden özele tüm üniteyi kapsayıcı sorular soruyorum (Ö4*)." Diğer bir görüş ise*; " Öğrenciler bazen bir konuyu diğer bir konuyla ilişkilendirerek hatırlıyorlar. Her konudan soru gelmesi öğrencinin öğrendiği tüm bilgiyi tekrar gözden geçirmesine, aralarında bağ kurmasına yardımcı oluyor. Bu sayede ben de hangi konunun ne derece öğrenilmiş olduğunu, en çok nerelerde eksik kaldıklarını belirliyor, ona göre ek ders yaparak telafi ediyorum (Ö13)."*

Görüşmeye katılan 30 öğretmenin 21'i yazılı soruları hazırlarken öğrencilerinin seviyelerine uygun olması gerektiğine, 20'si de tüm soru tekniklerinin kullanılması gerektiğine dair ortak görüş bildirmişlerdir. Bununla ilgili bazı görüşler birleştirilerek sunulmuştur. Görüşler şu şekildedir; *"Sınavlarımda her soru tekniğini kullanmaya çalışıyorum. Soruları çoktan seçmeli sorular, doğru-yanlış ve klasik sorular şeklinde hazırlıyorum. Her soru şeklini öğrenci görsün istiyorum. Bu şekilde hem bilgiyi, hem yorum gücünü ölçüyorum. Yalnız soruların çok zor olmamasına dikkat ediyorum. Bence sorular genel olarak sınıf seviyesine göre hazırlanmalı. Sınıf içerisinde durumu daha iyi düzeyde olanlar içinde zorlayıcı sorular eklenebilir. Aksi takdirde sınıf seviyesinin üzerinde öğrenciler sınavlara çalışmaya gerek duymuyor (Ö19)."* Diğer bir görüş ise; *"Öğrenciye çok zor sorular hazırlayarak çalışma isteğini azaltmaktansa, seviyesine uygun sorular hazırladığımda motivasyonunun arttığını gördüm. Diğer yandan her soru tekniğini sınavlarımda bir arada kullanmayı tercih ediyorum. Bazen hatırlamadıklarını örneğin çoktan seçmeli sorularda hatırlayıp yapabiliyorlar. Ya da doğru yanlış soruları sorarak öğrencinin önce düşünüp sonra bilgilerini tekrar gözden geçirerek yanıtlamasına olanak sağlıyorum (Ö25)."*

Görüşmeye katılan 30 öğretmenin 15'i sınavların kazanımlara uygunluğuna; 12'si bilgiyi ölçmeye ve 9'u yoruma dayalı olmasına dikkat ettiğini söylemişlerdir. Bununla ilgili bazı görüşler şu şekilde ifade edilmiştir; *" Sınavların hedeflenen kazanımları ölçmesine dikkat ediyorum. Bu kazanımlar doğrultusunda bilgiyi ölçen,*

aynı zamanda yorum yapmaya da gerek duyacakları sorular hazırlıyorum. Ezbere yönelik sorulardan kaçınıyorum. Ancak bilgi olmadan yorum yapılamayacağını da düşünüyorum. Bu şekilde öğrencilerimin daha geniş düşünüp, bilgiyi kullanarak çıkarsamalarda bulunmalarını sağlıyorum (Ö29).” Diğer bir görüş; *“Sınavları genelde bilgiyi ölçmeye dayalı yapıyorum. Ünite ile ilgili kazanımları ölçerim. Öğrenme düzeylerine bakarım. Yazılı sonrası soruları çözeriz. En çok takıldıkları sorulara ve sonrasında konulara ağırlık veririm. Anlamadıkları yerleri farklı yöntemlerle anlatmaya çalışırım (Ö14).*

Genel olarak öğretmenler sınav sorularını hazırlarken sınıf seviyesine uygun, daha çok bilgiyi ölçecek ve kapsam geçerliliğinin sağlanmış olması gerektiği kanısındalar. Ayrıca görüşmeye katılanların büyük çoğunlu her soru tekniğinin kullanılması gerektiğini savunmuşlardır.

4.14.4. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretiminde Öğrencilerde Özgüven Sağlayıcı Etkinliklere Yönelik Öğretmen Görüşleri

Araştırmanın bu bölümünde Sosyal Bilgiler Öğretiminde öğrencileri soru sormaya yönlendirecek ya da kendilerini ifade edebilecekleri özgüven geliştirmeye yönelik etkinlikler oluşturmaya yönelik öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuştur. Görüşme sonucunda elde edilen sonuçlar belirli başlıklar altında toplanıp tablolaştırılarak Tablo 4.14.4.’de sunulmuştur.

Tablo 4.14.4. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretiminde Öğrencilerde Özgüven Sağlayıcı Etkinliklere Yönelik Öğretmen Görüşleri

Etkinlikler	**f**
Soru sormalarını sağlama	9
Öğrenci merkezli faaliyetler	10
Sunum hazırlama	3
Ekip çalışması	5
Afiş hazırlama	3
Kendi tasarımlarını oluşturma	3
Ödüllendirme	4
Tartışma ortamı	5
Görüşler toplamı	**42**

Tablo 4.14.4. incelendiğinde görüşmeye katılan 30 öğretmenden 10'u öğrenci merkezli faaliyetlere yer verdiklerini ifade etmişlerdir. Bununla ilgili bazı görüşler şu şekildedir; *"Öğrencilerin kendilerini daha rahat ifade etmelerini sağlamak amacıyla her hangi bir konu üzerinde çok müdahale etmeden herkesin kendi fikrini rahatça söyleyebilecekleri bir ortam hazırlarım. Örneğin günlük yaşamlarında karşılaştıkları problemlere dair tiyatro hazırlamalarını, rol paylaşımlarını kendi aralarında yapmaları isterim. Bu şekilde öğrenciler hem bedenlerini kullanmasını öğreniyor, hem de sözlü olarak kendilerini ifade ediyorlar. Ayrıca oyunlaştırma sonunda dönütler sunarak öğrencinin kendine olan güveninin artmasını sağlıyorum (Ö20)."*Diğer bir görüş; *"Öğrencinin sınıf içerisinde eleştirilmekten korkmadan kendini ifade etmelerini sağlayıcı etkinlikler yapıyorum. Öncelikle soru sormaktan çekinen, yanlış yaptığında kendisine gülüneceğini düşünen öğrenciler var. Örneğin her öğrenciden kendisinde hoşlanmadığı yönlerini ve bunlardan neden hoşlanmadığını yazmasını ve sınıfta anlatmasını isterim. Eğer bu sorunlar günlük yaşamlarını olumsuz yönde etkiliyorsa neler yapılabileceğine dair arkadaşlarından da fikir alarak çözmesine yardımcı oluyoruz. Bu şekilde öğrenci olumlu olumsuz duygu ve davranışlarını paylaşmasını öğreniyor. Kendine olan güveni artıyor (Ö21)."*

Görüşmeye katılan 30 öğretmenden 9'u soru sormaların sağlarım şeklinde fikir belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler bu konudaki düşüncelerini şu şekilde ifade etmişlerdir; *"Bütün düşünceleri doğru ya da yanlış demeden dinlemeye çalışıyorum. Ayrıca her tür soruyu engellemeden sormalarını sağlamaya çalışıyorum. Genelde sorular konuyla ilgisiz ya da çok basit diye sormak istemiyorlar. Ama ben onları bu konuda yüreklendiriyorum. Sorarak nasıl soru sorması gerektiğini zamanla kavrıyor zaten. Ama başta engellersem tekrar soru sormak istemiyor. Bu nedenle konular işlendikten sonra serbest bırakıyorum. Birbirlerine sorular soruyorlar. İstenilen cevabı veren soru sorma hakkını elde ediyor. Bu şekilde derste eğlenceli hal alıyor (Ö23)."* Diğer bir görüş; *Öğrenciye direkt sorular sorarak ya da gönüllü olarak kaldırarak konuşmaya teşvik ederim. Cevaplar doğrultusunda notla ya da sözlü olarak ödüllendiririm. Derse aktif katılım sağlamaya çalışırım. Gerekli ortam oluştuğunda bu kez de öğrencilerin birbirlerine soru sormasını ve cevaplar doğrultusunda sembolik olarak ödüllendirmelerini isterim. Ödüllendirilen öğrencilerin motivasyonu da bu şekilde artıyor. Bir dahaki sefere soru sormak isteyenlerin sayısı artıyor. Soruları cevaplamaktan da çekinmiyor, eksikliklerini düzeltiyorlar (Ö26)."*

Yukarıdaki ifadelerin dışında öğretmenler öğrencilerin özgün tasarımlar yapmalarının, kendi yaratıcılıklarını kullanarak afiş hazırlamalarının, ayrıca yaptıkları çalışmaları ödüllendirmenin özgüven yaratacağını belirtmişlerdir.

4.14.5. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretiminde Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerini Geliştirme Çalışmalarına Yönelik Öğretmen Görüşleri

Araştırmanın bu bölümünde Sosyal Bilgiler dersi öğretiminde öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede kullanılabilecek yöntemlere ilişkin öğretmen görüşleri sunulmuştur. Görüşme sonuçları belli başlıklar altında toplanıp tablolaştırılarak Tablo 4.14.5.'da sunulmuştur.

Tablo 4.14.5. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretiminde Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerini Geliştirme Çalışmalarına Yönelik Öğretmen Görüşleri

Eleştirel düşünmeye yönelik çalışmalar	**f**
Güncel konularla drama	7
Empati kurma	11
Kitap okuma	6
Tartışma ortamı sağlama	14
Grup çalışmasına yönelik münazara hazırlama	7
Görüşler toplamı	**45**

Tablo 4.14.5. incelendiğinde görüşmeye katılan 30 öğretmenden 11'i sınıf içerisinde eleştirel düşünmeyi sağlamak için empati kurma becerileri geliştirmeye yönelik çalışmalar yapılması gerektiği kanısındalar. Bununla ilgili bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir; *"Öğrencilerden direkt bir olay ya da kişi hakkında eleştiri yapmalarını istediğimde, olumsuz noktaları bulmaya çalışıyorlar. Öncelikle bu anlayışın değişmesi için uğraşıyorum. Örneğin toplumsal yaşamın gerektirdiklerini tartışıyoruz diyelim. Daha önceden hazırladığım aynı durumla ilgili olumlu ve olumsuz sonuçların anlatıldığı hikayeler okuyorum. Okuma sonrası her bir öğrenciye 'sen olsaydın ne yapardın?' sorusunu yönelterek empati kurmasını sağlıyorum. Bu şekilde doğru davranışı onayladıklarını, yanlış davranışı da düşünerek düzeltebileceklerini fark ediyorlar. Öğrenci eleştiri yapabildiği ölçüde olayları her açıdan görmeye*

başlayabileceğini seziyor. Ayrıca eleştirinin çok da korkulacak bir şey olmadığını fark ediyor (Ö27).” Diğer bir görüş; *“Arkadaşlar aralarında çıkan anlaşmazlıkları genelde kavgayla ya da hiç konuşmayarak çözme yoluna gidiyorlar. Bu sınıf atmosferini de etkiliyor. Bu gibi durumlarda her iki tarafa da olayın nedeni, sonucu, arkadaşın hatasının ne olduğu gibi sorular sorarım. Sonrasında rolleri değişmesini ve hissettiklerini paylaşmalarını isterim. Bu sayede tepki vermeden önce kendini karşıdakinin yerine koyarsa olayları anlayışla çözebileceklerini kavrarlar. Sonuçlardan öte nedenlerden yola çıkarak olumlu ve olumsuz yönleri de göz önünde tutmak bakış açımızı genişletir, bize hoşgörü kazandırır. Öğrencilerimin de bu anlayışı kazanmaları için empatiden çok sık yararlanıyorum.(Ö1).”*

Görüşmeye katılan 30 öğretmenin 14’ü eleştirel düşünmeyi sağlamak için tartışma ortamı yaratacak çalışmaların yapılması gerektiği kanısındalar. Bununla ilgili bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir; “*Tartışma ortamı yaratmak bir konuya ait farklı fikirleri görmeyi, çok yönlü düşünmeyi sağlar. Öğrencilerimle demokrasi konusunu işlerken öncelikle ben fikir bildirmeden düşüncelerini söylemelerini istiyorum. Önemli gördüğümüz noktaları tahtaya yazıyoruz. Her öğrenci bir önceki arkadaşının eksikliklerini tamamlıyor, katılmadığı noktaları belirtiyor. Bu sayede öğrenciler hem tartışmanın nasıl yapıldığını öğreniyor hem de farklı düşüncelere saygı duymayı, fikir üretmeyi öğreniyor. Düşünen, sorgulayan, bilinçli bireylere toplumumuzun ihtiyacı var. Her şeyden önce birey olma yolunda düşünme büyük bir adımdır (Ö8).”* Diğer görüş ise; *“Her öğrencinin kendi fikrini çekinmeden söyleyeceği bir tartışma ortamı yaratmak kişisel gelişim açısından da önemlidir. Özgüveni olmayan bir gençlik yetişiyor. Öğrenciler genelde sessiz kalarak ya da arkadaşıma katılıyorum şeklinde cevaplarla geçiştirmeye çalışıyor. Bunu aşabilmek için tartışmaya katılan öğrencilere motivasyon sağlayıcı sözler söylüyorum. Örneğin güzel fikir, çok dikkatlisin, aferin gibi. İlerleyebilmemiz için üretken zihinlere ihtiyacımız var. Gelecek nesillere bunu önemini fark ettirmek bizlere düşüyor (Ö15).”*

Görüşmeye katılan 30 öğretmenin 7’si eleştirel düşünmeyi sağlamak için güncel konulara yönelik drama çalışmalarının yapılması gerektiği kanısındadırlar. Bununla ilgili bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir; *“Öğrencilerin dünyada neler olup bittiğinden, hatta ülkemizdeki gelişmelerden dahi haberleri yok. Bu nedenle her akşam haberleri takip etmelerini ve sınıfta paylaşmalarını istiyorum. Olaylar üzerinden*

değerlendirmeler yapıyoruz. Bu şekilde yorum gücü, öğrenmeye karşı merak duygusu gelişiyor, bakış açısı genişliyor. Düşünen insan her söylenene kanmaz ve çevresindeki olayları sorgular. Böylece bilinçli bir toplum yetişir. Ayrıca güncel olayları dersin konusuyla bağdaştırarak drama yapmalarını istiyorum. Hem grup çalışmasının getirdiği sorumluluğu kavrıyor, hem de duygu ve düşüncelerini güncel olaylarla birleştirerek kendi yorumuyla birlikte sunmasını öğreniyor (Ö22).” Diğer bir görüş ise; *Ülkemizde nüfus artışının yaratacağı olumsuzluklar üzerine bir drama hazırlamalarını istedim. İzleyicilere açıklama yapmadan oynadılar. Bunun üzerine yorumlarda bulundular. Sonuçlarıyla birlikte ne anlatılmak istendiğini, eksikliklerini belirlediler. Yorumlama güçleri zayıf, çok düşünmeden olayları genel hatlarıyla belirliyorlar. Çocuklara anında dönütler sunarak, sorgulama güçlerini geliştirmeye çalışıyorum. Ayrıca her drama sonrasında çocuklardan 5N 1K sorularıyla düşünmenin nasıl olması gerektiğini sezdirmeye yönelik çalışmalarımız oluyor (Ö3).”*

Görüşmeye katılan 30 öğretmenin 6’sı eleştirel düşünmeyi sağlamak için kitap okuma çalışmalarının yapılması gerektiği görüşünü savunmuşlardır. Bununla ilgili bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir; *“Kitap okuma her yaşta düşünce dünyasının gelişimini sağlayan en önemli etmendir. Ne yazık ki okuma alışkanlığı çocuklarda çok zayıf, meraklı değiller. Kitap okuyan kişi neden ve sonuçlar üzerinden kendi düşüncesini oluşturur ve bu anlayışı kendi yaşam pratiğine de dönüştürür. Çocuklara onları sıkmayacak tarihi romanları öneriyorum. Her öğrenciye bir kitap veriyorum. Okuyup, inceleyip, kendi düşüncelerini de yazacağı bir rapor hazırlamasını istiyorum. Sınıfta kendi aralarında tartışıyorlar. Bu sayede hem kitap okuma alışkanlığı kazanıyor, hem de düşünme gücünü geliştiriyorlar (Ö20).”*

Genel olarak öğretmenler öğrencide eleştirel düşünmeyi geliştirmek için zihnini harekete geçirecek faaliyetler üzerinde durmuşlar. Tartışma ortamı yaratılması, grup çalışması etkinliklerine yer verilmesi, sormaya, sorgulamaya, yorumlamaya ağırlık verilmesi gerektiğini savunmuşlardır.

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

İkinci kademe 6-7. sınıf Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerinin incelenmesine ilişkin yapılan bu çalışmada, eleştirel düşünme becerilerinin ve öğretmenlerin tercih edilen öğretim yöntemlerine ve bazı değişkenlere göre (cinsiyet, mesleki kıdem, mezun olunan yüksek öğrenim kurumu, aldıkları hizmet içi seminer) anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği araştırılmış, araştırmadan elde edilen bulgular alt amaçlar doğrultusunda aşağıda tartışılmış ve yorumlanmıştır.

5.1 Araştırmanın Alt Amaçlarına İlişkin Tartışma ve Yorumlar

Aşağıda araştırmanın alt amaçlarına yönelik tartışma ve yorumlara yer verilmiştir.

5.1.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Tartışma ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt amacı şu şekildedir; Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerileri ile öğretim yöntemleri tercihleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Araştırma sonucunda Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerileri ile öğretim yöntemleri tercihleri arasındaki orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur ($r=0.578$, $p<0.01$). Buna göre eleştirel düşünme becerileri artıkça öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik öğretim yöntemleri tercihi de artmaktadır.

Başka bir ifadeyle eleştirel düşünme sorgulamayı, araştırmayı, bilimsel düşünmeyi gerektirdiği için, eleştirel düşünme beceri düzeyi yüksek öğretmenlerin ders işlenişinde tercih ettikleri yöntemlerin de buna paralellik teşkil ettiği söylenebilir. Öğretmenlerin öğrencileri aktif hale getirecek, ezbercilikten çok anlamaya ve anlamlandırmaya yönelik, düşünmeye teşvik edici öğretim yöntemlerini kullandıkları görülmüştür.

Diğer bir açıdan bakarsak kullanılan öğretim yönteminin eleştirel düşünmeyi geliştirici yönde etki ettiğini söylenebilir.

Sarıaslan (2005)' ın yaptığı çalışma bu bulguyu destekler niteliktedir. Sosyal bilgiler dersinde yapılan ve yaptırılan etkinliklerin yaratıcı ve eleştirici düşünme yeteneğini geliştirdiğine inanma durumlarını değerlendirdiği çalışmasında 100 öğretmenin %54' ü "ara sıra", %42' si "her zaman", %4'ü "hiçbir zaman" diyerek, büyük çoğunluğu öğretim yöntemlerinin yaratıcı ve eleştirici düşünme gücünü geliştirdiğine dair fikir belirmişlerdir.

Ayrıca öğretim yöntemleri ile eleştirel düşünme becerileri arasında yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişkinin bulunması açısından Yıldırım (2005) tarafından yapılan "Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerinin incelenmesi" tez çalışmasında öğretmenlerin eleştirel düşünme becerileri ile tercih ettikleri öğretim yöntemleri arasında yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunması araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir.

5.1.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Tartışma ve Yorumlar

Aşağıda araştırmanın ikinci alt amacına yönelik bulgular ele alınıp tartışılmış ve yorumlanmıştır. Araştırmanın ikinci alt amacı şu şekildedir; Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünmeye yönelik görüşleri nelerdir?

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünmeye yönelik görüşlerine ait betimsel değerler Tablo 4.2.'de verilmiştir. Bu maddelerden 16, 33, 41 ve 46. madde olumsuz yapıdaki maddelerdir ve en düşük aritmetik ortalamaya sahiptir. Öğretmenler bu maddelere kesinlikle katılmadıklarını bildirmeleri eleştirel düşünmeye açık oldukları şeklinde yorumlanabilir.

En yüksek aritmetik ortalama 42 maddeye aittir. Bu madde "Alanımla ilgili bilgileri genişletmekten hoşlanırım." şeklindedir. Buna göre öğretmenlerin yeniliğe açık, gelişmeleri takip eden, tek yönlü bir bakış açısına sahip olmadıklarını söyleyebiliriz.

Analiz sonuçlarına baktığımızda öğretmenlerin büyük çoğunluğunun bir durum karşısında karar vermeden önce kaynak taraması yaptıklarını; düşünmeden karar vermediklerini; problemlerin çözümünde farklı çözüm yollarını göz önünde bulundurduklarını; öz değerlendirme yapmaktan kaçınmadıklarını söyleyebiliriz. Öğretmenlerin düşünmeye ve kendilerini geliştirmeye açık olmaları yenilikleri takip etmelerini de gerektirir. Böylece değişen dünya düzenine ayak uyduran, sorgulayan ve koşulsuz kabulü reddeden bir anlayış gelişebilir. Öğretmenler bu anlayışı öğrencilerine de yansıtabilirse yetişen yeni neslin araştırmacı, meraklı, düşünen ve eleştiren bilinçli bireyler olması kaçınılmazdır. Konuyla ilgili yapılan bazı çalışmaların da bu bulguyu desteklediği görülmüştür.

Hayran (2000) ilköğretim öğretmenlerinin düşünme beceri ve işlemlerine ilişkin görüşlerini araştırmış 240 öğretmene uygulamak üzere 42 maddelik bir anket hazırlamıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %88'inin eleştirici düşünme becerilerini kullandıklarını belirttiklerini belirlemiştir. Yıldırım (2005)'ın Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleriyle yaptığı çalışma da bu bulguyu destekler şekildedir. Öğretmenlerin ayrıntılı düşünebilme, bilgiyi organize edebilme, kendine güven duyma gibi konularda kendilerini yeterli gördüklerini belirtmişlerdir.

5.1.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Tartışma ve Yorumlar

Aşağıda araştırmanın üçüncü alt amacına ilişkin bulgular ele alınıp tartışılmış ve yorumlanmıştır. Araştırmanın üçüncü alt amacı şu şekildedir; Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünmeye yönelik tercih ettikleri öğretim yöntemlerine yönelik görüşleri nelerdir?

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin öğretim yöntemlerine yönelik görüşlerine ait betimsel değerler Tablo 4.3.'de verilmiştir. Yüksek aritmetik ortalamalara sahip 15. maddeyi (Öğrencilerden farklı düşünce geliştirenleri takdir ederim); 8. maddeyi (Sorduğum sorularla, öğrencilerin özgürce eleştiri yapabilmelerine imkan yaratmaya çalışırım); 9. maddeyi (Öğrencilerin soru sorması için gayret gösteririm) göz önünde bulundurduğumuzda öğretmenlerin öğrencilerini eleştirel düşünmeye teşvik edecek ifadelere yüksek oranda "her zaman" şeklinde cevap verdikleri görülmektedir. Buna göre öğrencilerin sınıf içerisinde rahatça fikirlerini söyleyebildikleri, soru sormaya

teşvik edildikleri, öğretmenlerin de öğrencilerin sahip oldukları farklı bakış açılarını sergilemelerine fırsat verdikleri, katı kurallar taşımadıklarını söyleyebiliriz. Diğer yandan öğretmenlerin ders içi faaliyetlerde zaman alıcı etkinliklere yer vermemelerine yönelik maddeye %7.3'ü "hiçbir zaman" şeklinde cevap vermiştir (bkz. Tablo 4.3. madde 12). Buna göre öğretmenlerin madde 12'deki ifadeye katılma oranları çok düşüktür. Yine gürültüye sebep olması itibariyle tartışma yöntemini kullanmamayı ifade eden madde 6'ya öğretmenlerin katılma oranı düşüktür (bkz. Tablo 4.3. madde 6).

Tablo 4.3. incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme gücünü geliştirmeye yönelik öğretim yöntemlerini tercih ettikleri tespitinde bulunabiliriz. Ancak görüşmeye katılan 30 öğretmenin 24'ü soru cevap tekniğini, yine 30 öğretmenin 23'ü anlatım yöntemini uyguladıklarını ifade etmiştir. Buna göre uygulanan eleştirel düşünme ölçeği ve öğretim yöntemleri anketi sonuçları ile görüşme sonuçları paralellik göstermemektedir. Yüksek düzeyde eleştirel düşünme becerisine sahip öğretmenlerin derslerinde öğrencinin aktif olacağı, yaparak yaşayarak öğreneceği yöntem ve teknikleri seçmeleri beklenir. Oysa öğretmenlerin geleneksel yöntemleri daha sık kullandığı ortaya çıkmıştır. Yapılan görüşme sonucunda öğretmenler bunun nedenini zaman problemi, sınıfların kalabalık oluşu, okul imkânlarının sınırlı oluşu gibi nedenlere bağlamaktadır.

Sarıaslan (2005) "Sosyal Bilgiler öğretiminde sınıf öğretmenlerinin öğretim yöntemleri ile ilgili bilgi ve becerilerini uygulama durumları" adlı yüksek lisans tez çalışmasında kendisi tarafından geliştirilen "sosyal bilgiler öğretimi öğretmen görüşü anketi" ni 193 öğretmene uygulamıştır. Çalışmaya göre öğretmenler en çok soru cevap ve anlatım yöntemini kullandıklarını, bunun sebebinin de okul imkânlarının bu yönteme uygun olduğunu, klasik yöntemlerin öğrencileri daha iyi yetiştireceğine inandıklarını ve alışkanlıklardan dolayı bu yöntemleri tercih ettiklerini ifade etmiştir.

Taşkaya (2002) "Türkçe öğretim yöntemleri ve bu yöntemlerin sınıf öğretmenleri tarafından algılanma düzeyleri" konulu çalışmasında İlköğretim I. kademede görev yapan sınıf öğretmenlerinin, Türkçe öğretiminde en çok "düz anlatım", "oyunlaştırma", "soru-cevap" yöntemini kullandıklarını belirlemiştir.

Yukarıdaki sonuçlar incelendiğinde öğretmenlerin yüksek düzeyde eleştirel düşünme becerisine sahip olduğunu ancak bunu okullarda öğrencilerin gelişimi yönünde kullanamadıklarını söyleyebiliriz. Bunun nedenleri arasında okulda karşılaşılan olumsuzluklara, öğrencilerin seviyelerindeki eksikliklere ya da öğretmenlerimizin uygulamada kolay yöntemleri tercih etmelerine bağlayabiliriz.

5.1.4. Dördüncü Alt Amaca İlişkin Tartışma ve Yorumlar

Araştırmanın dördüncü alt amacı şu şekildedir; Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin cinsiyete göre eleştirel düşünme becerileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular (bkz. Tablo 4.4.) öğretmenlerin eleştirel düşünme becerileri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı yönündedir ($p>0.05$). Buna göre cinsiyetin öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerini etkilemediğini söyleyebiliriz.

Literatür tarandığında da genel olarak eleştirel düşünmenin cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma sonuçlarından bazıları şunlardır; Kaloç (2005)'un "Ortaöğretim kurumu öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ve eleştirel düşünme becerilerini etkileyen etmenler" adlı yüksek lisans tez çalışmasında 153 öğrenciye araştırmacı tarafından geliştirilen "Eleştirel Düşünme Beceri Ölçeği" uygulanmıştır. Araştırma sonucunda Ortaöğretim Kurumu öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmaması çalışmayı destekler niteliktedir. Diğer bir çalışma olan Aral (2005)' ın devlet okullarında ve özel okullarda öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerine yaptığı araştırmada, her iki okul türünde de öğrencilerin cinsiyetleri ile eleştirel düşünme becerileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Demir (2006) "İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi" adlı tez çalışmasında 2004-2005 ve 2005-2006 olmak üzere iki eğitim öğretim yılında toplam 2488 öğrenciye anket ve gözlem teknikleri uygulamıştır. Buna göre 1998 Sosyal Bilgiler programı uygulanan dördüncü sınıf öğrencilerinin altı eleştirel düşünme beceri alanının dördünde (analiz, değerlendirme, yorumlama, açıklama) beşinci sınıf

öğrencilerinin ise altı eleştirel düşünme beceri alanının ikisinde (değerlendirme ve öz düzenleme) "öğretmen cinsiyeti" değişkenine göre öğretmenleri kadın olan öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık bulmuştur. Ancak 2005 Sosyal Bilgiler programı uygulanan dördüncü sınıf öğrencilerinin altı eleştirel düşünme beceri alanının tamamında öğretmenlerin cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Beşinci sınıf öğrencilerinin ise altı eleştirel düşünme beceri alanının dördünde (analiz, yorumlama, açıklama ve öz düzenleme) öğretmenleri kadın olan öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır.

Akar (2007) "Öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerileri ve eleştirel düşünme beceri düzeyleri arasındaki ilişki" adlı yüksek lisans tez çalışmasında 224 sınıf öğretmenine eleştirel düşünme beceri testi CEDTDX (Cornell Eleştirel Düşünme Testi Düzey X) kullanılmış, çalışma sonucunda öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerileri arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

5.1.5. Beşinci Alt Amaca İlişkin Tartışma ve Yorumlar

Araştırmanın beşinci alt amacı şu şekildedir; Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin mezun oldukları yükseköğrenim kurumuna göre eleştirel düşünme becerileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular öğretmenlerin mezun oldukları yüksek öğrenim kurumu ile eleştirel düşünme becerileri arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Bu sonuca dayanarak öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerini, mezun oldukları yükseköğrenim kurumunun etkilemediğini söyleyebiliriz. Başka bir ifadeyle öğretmenlerin eleştirel düşünme düzeylerini mezun oldukları fakültenin değil, kişisel merak ve çabanın, kişisel gelişimin bir ürünü olduğu düşünülebilir.

Düşünmeyi, insanları diğer canlılardan ayıran en temel özellik ve eleştiri yapabilmeyi bir olayın ya da durumun hoş olmayan, olumsuz yönlerini bulup çıkarmak olarak kabul ederiz. Ancak düşünme ve eleştiri yapabilme, olayları basit olarak algılayıp değerlendirmeden ziyade olayları olumlu ve olumsuz tüm yönleriyle ele alıp, analitik bir değerlendirme yapmayı, neden ve sonuçları irdelemeyi, çıkarsamalarda bulunmayı gerektiren zihinsel bir süreçtir. Bu nedenle bitirilen yükseköğrenim kurumunun eleştirel

düşünmede belirleyici bir etken olmadığını kabul edebiliriz. Bu konuda yapılan çalışmalar bu araştırma bulgusuyla paralellik göstermektedir.

Hayran (2000)'ın yaptığı çalışma sonucunda öğretmenlerin düşünme becerileri ile mezun oldukları fakülte arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.Yıldırım (2005)'ın yaptığı yüksek lisans tez çalışmasında da öğretmenlerin mezun oldukları fakülte ile eleştirel düşünme becerileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Yine Yağcı (2009)' nın çalışması da öğretmenlerin mezun oldukları okul türünün eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede kullandıkları etkinliklere yönelik bulgularda anlamlı bir farklılığa yol açmaması çalışmayı destekler niteliktedir.

5.1.6. Altıncı Alt Amaca İlişkin Tartışma ve Yorumlar

Araştırmanın altıncı alt amacı şu şekildedir; Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin mesleki kıdemleri ile eleştirel düşünme becerileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Araştırma sonucunda Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre eleştirel düşünme becerileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$F_{(4,105)}$=2.92, $p<0.5$]. Yapılan Scheffe testi sonucunda kıdemi 11-15 yıl olan öğretmenlerin ortalaması (284.09); kıdemi 0-5 yıl olan öğretmenlerin ortalamasından (264.14) ve kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenlerin aritmetik ortalamasından (278.56) daha büyük olduğu görülmüştür.. Ayrıca kıdemi 21 ve üzeri olan öğretmenlerin ortalaması (284.42) diğerlerinden daha yüksek çıkmıştır.

Buna göre öğretmenlerin mesleki deneyimleri ile birlikte eleştirel düşünme becerilerinin de geliştiği söylenebilir. Öğretmenlerin mesleki yaşamlarından elde ettikleri deneyimleri zamanın süzgecinden geçirerek değerlendirme fırsatlarının daha çok olduğu ve bunu günlük yaşamlarına da yansıttıklarını söyleyebiliriz. Öğretmenlerin mesleki anlamda kazanılan deneyim ve yaşla birlikte kazanılan olgunluk ile birlikte olaylardan daha kolay çıkarsamalarda bulunulabildiğini, değerlendirmelerin çok yönlü düşünülerek, neden ve sonuçların yaşam pratiğinden kazanılanlarla karşılaştırılarak analizlerin de daha farkında olarak yapıldığını söyleyebiliriz.

Kıdemi 0-5 yıl arası olan öğretmenlerin en düşük ortalamaya sahip olmaları, hayat karşısında pratik anlamda daha deneyimsiz olmaları, karşılaşılan bir problemle ya da durumla ilgili ne düşüneceğini ve nasıl baş edebileceği hakkında fikir sahibi olmamalarıyla açıklanabilir. Çünkü teorik anlamda bilgiye sahip olunsa da birçok kişinin meslek hayatına atıldıktan sonra sorumluluk almaya, kendi kararlarını vermeye, kendi ayakları üzerinde durmaya başladığını söyleyebiliriz.

En yüksek ortalamaya mesleki kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yaparak yaşayarak öğrenme, en kalıcı öğrenme yöntemlerinden biri olduğuna göre, karşılaşılan birçok olay insanın hayata bakış açısını, düşünce yapısını geliştirmektedir. Mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerinde yaşam tecrübelerinden yararlandıklarını, olaylara daha geniş bir perspektiften bakabildiklerini söyleyebiliriz.

5.1.7. Yedinci Alt Amaca İlişkin Tartışma ve Yorumlar

Araştırmanın yedinci alt amacı şu şekildedir; Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin hizmet içi eğitime katılma durumlarıyla eleştirel düşünme becerileri arasında anlamlı bir faklılık var mıdır?

Öğretmenlerin hizmet içi eğitime katılma durumlarına göre eleştirel düşünme becerileri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır [$t_{(108)=}1.12$, $p>.05$]. Buna göre hizmet içi eğitimlerin amacına ulaşamadığını, öğretmenlerin bu seminerin amacını tam olarak kavrayamadığını, hizmet içi eğitimi veren ve alanların eğitimin amacını karşılayamadığını söyleyebiliriz.

Nitekim öğretmenlere kişisel bilgi formunda şimdiye kadar düşünme ya da eleştirel düşünme ile ilgili herhangi bir hizmet içi eğitime katılıp katılmadıkları sorulmuş, katılanlardan eksik buldukları yönleri yazmaları istenmiştir. Öğretmenlerin bu soruya verdiği yanıtlar incelendiğinde öğretmenlerin, genel olarak verilen hizmet içi eğitimde zamanın kısa olması, seminerleri yeterli donanıma sahip kişilerin vermemesi, içeriğin yeterli olmaması, konuların yüzeysel sunulması ve hazırlanan slâytların okunup geçilmesi, tartışmaya yer vermeden düz anlatım yöntemiyle verilmesi gibi eksikliklerden şikayetçi oldukları belirlenmiştir.

Bu alanda yapılan çalışmalara baktığımızda genel olarak öğretmenlerin hizmet içi eğitim çalışmalarında aynı olumsuzları yaşadıkları saptanmıştır.

Özyürek (1981)'in araştırmasında, öğretmenlerin mevcut hizmet içi eğitim uygulamalarını yeterince etkin bulmadıkları, bu yetersizliğin programın hemen hemen her düzeyde (programlara katılma biçiminde, öğretici kadronun seçiminde, fiziki olanakların sağlanmasında, yöneticilerin davranışlarında, içeriğin saptanmasında, öğretim süreçlerinde ve değerlendirme yöntemlerinde) olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Uçar (2005) çalışmasında hizmet içi eğitim uygulamalarının etkililiği boyutuna ilişkin şu sonuçları bulmuştur;

1. Yönetici ve öğretmenler hizmet içi eğitim uygulamalarının uygun zaman ve ortamlarda yapılmadığını; ihtiyaç ve beklentilerini karşılamada yetersiz olduğunu belirtmişlerdir.
2. Faaliyetlerde program konularının katılımcıların ihtiyaç duyduğu kapsamda; uygun yöntem-teknik ve araç-gereçler kullanılarak işlenmediğini, dolayısıyla programda amaçlanan bilgi ve becerilerinin katılımcılara kazandırılamadığı ifade edilmiştir.
3. Yönetici ve öğretmenlerinin hizmet içi eğitim faaliyetleri sonucunda objektif kriterlere göre değerlendirme yapılmadığını düşündükleri anlaşılmıştır.

Asilsoy (2007) araştırma uygulanan hizmet içi eğitim kursunun katılımcı biyoloji öğretmenlerinin proje tabanlı öğrenme yaklaşımı konusundaki bilgi, beceri ve bakış açılarını arttırmada etkili olduğu anlaşılmıştır.

Şenel (2008) "Fen ve Teknoloji öğretmenleri için alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine yönelik bir hizmet içi eğitim programının etkililiğinin araştırılması" konulu çalışmasında Fen ve Teknoloji öğretmenlerine alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinden; öğrenci ürün dosyası, performans değerlendirme, yapılandırılmış grid ve tanılayıcı dallanmış ağaç ile ilgili olarak bir hizmet içi eğitim kurs programı hazırlamış ve etkililiğini araştırmıştır. Araştırma sonucunda; alternatif ölçme –değerlendirme teknikleri ile ilgili hazırlanan hizmet içi eğitim kursunun, kursa katılan öğretmenlerin bilgi ve becerilerinin gelişimine katkıda bulunduğunu

belirlemiştir. Araştırmanın izleme değerlendirilmesi aşamasında; kursa katılan 2 Fen ve Teknoloji öğretmeninin kursta kazandıkları bilgi ve becerilerin birçoğunu öğrenme ortamlarına aktardıkları, fakat analitik rubrik ve yapılandırılmış gridi hazırlama aşamasının zahmetli, zor olması ve zaman gerektirmesi nedeni ile derslerinde kullanmadıkları belirlenmiştir.

Yukarıdaki çalışma sonuçlarına baktığımızda öğretmenlere amaca yönelik hazırlanıp verilen hizmet içi seminerlerin amacına ulaştığını söyleyebiliriz. Bu doğrultuda öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi isteniyorsa, hizmet içi seminerlerin kontrollü yapılmasına ve amaca hizmet etmesine özen gösterilmelidir. Ayrıca öğretmenlerin hizmet içi eğitim seminerlerinde edindiği bilgi birikimini uygulayabilmesi için eğitim-öğretim ortamının da ona göre düzenlenmesi, eksikliklerin giderilmesi gerektiğini söyleyebiliriz. Çünkü ancak bu şekilde teori ve pratik birbirini tamamlayabilecektir.

5.1.8. Sekizinci Alt Amaca İlişkin Tartışma ve Yorumlar

Araştırmanın sekizinci alt amacı şu şekildedir; Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin cinsiyete göre eleştirel düşünmeye yönelik tercih ettikleri öğretim yöntemleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 4.8 incelendiğinde öğretmenlerin öğretim yöntemleri tercihleri cinsiyete göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark göstermemektedir [$t_{(108)}$=.192, p>.05). Bu sonuca göre öğretim yöntemleri tercihlerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı söylenebilir.

Öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerinin cinsiyete göre farklılaşmadığını göz önünde bulundurursak, yüksek düzeyde eleştirel düşünme gücüne sahip öğretmenlerin cinsiyetten bağımsız olarak, kullandıkları öğretim yöntemlerinin de öğrencilerinin aktif olmalarını sağlayıcı, sonuca kendilerinin ulaşacağı, yaparak, yaşayarak öğrenmelerini sağlayıcı, soran, sorgulayan, farklı fikirlere ve tartışmaya açık bireylerin hedeflendiği yöntemler olması beklenir.

5.1.9. Dokuzuncu Alt Amaca İlişkin Tartışma ve Yorumlar

Araştırmanın dokuzuncu alt amacı şu şekildedir; Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin mezun oldukları yüksek öğrenim kurumuna göre eleştirel düşünmeye yönelik tercih ettikleri öğretim yöntemleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 4.9.1. incelendiğinde öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim yöntemleri ile mezun olunan yükseköğrenim kurumu arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$F_{(2,107)}$= 1.033, p>.05).

Buna göre öğretmenlerin mezun oldukları yüksek öğrenim kurumunun tercih ettikleri öğretim yöntemini etkilemediğini söyleyebiliriz. Başka bir ifadeyle öğretmenlerin kullandıkları öğretim yöntemlerinin öğrenim gördükleri fakültede verilen eğitimden ziyade, öğretmenlerin mesleki hayatlarına başlamalarıyla birlikte düşünce yapılarına paralel olarak geliştiğini düşünebiliriz.

5.1.10. Onuncu Alt Amaca İlişkin Tartışma ve Yorumlar

Araştırmanın onuncu alt amacı şu şekildedir; Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre eleştirel düşünmeye yönelik tercih ettikleri öğretim yöntemleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile tercih ettikleri öğretim yöntemlerinin mesleki kıdemlerine göre farklılık gösterdiği bulunmuştur.

Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun tespiti için yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre; mesleki kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin aritmetik ortalaması (122.67); mesleki kıdemi 0-5 yıl olan öğretmenlerin aritmetik ortalamalarından (115.29) ve mesleki kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenlerin aritmetik ortalamalarından (115.42) daha büyüktür.

Buna göre mesleki kıdem artıkça kullanılan öğretim yöntemlerinin çeşitliliği de artmaktadır. Öğretmenlerin eleştirel düşünme düzeyleri ile mesleki kıdemleri arasında da mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılığın olduğu sonucundan yola çıkarsak; öğretmenlerin eleştirel düşünme düzeylerinin artmasıyla

birlikte kullandıkları öğretim yöntemlerini de eleştirerek her yöntemi artı ve eksileriyle değerlendirerek uygun zamanda ve uygun ortamda kullanılması gereken yöntemi tespit ettiklerini söyleyebiliriz.

Ayrıca Öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim yöntemlerinin mesleki kıdeme göre değişmesini mesleki hayatlarında tüm öğretim yöntemlerini deneme ve sonuçlarını görme fırsatı bulmalarına, sonuçlarına eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşarak değerlendirmelerine bağlayabiliriz. Taşkaya (2002)'nın çalışması bu bulguyu destekler niteliktedir.

Nitekim Taşkaya (2002) mesleki kıdem ile öğretmenlerin kullandıklarım öğretim yöntemlerinin çeşitliliği arasındaki ilişkiyi incelemiş ve aralarında anlamlı bir farklılık olduğunu belirlemiştir. Araştırmaya katılan 244 öğretmenden; 1-5 yıl arası çalışan öğretmenlerin % 46.86'sı 3 yöntem, 6-10 yıl çalışan öğretmenlerin %19.89'u 4 yöntem, 11-15 yıl çalışan öğretmenlerin % 28.57'si 4 yöntem, 16-21 yıl çalışan öğretmenlerin %35.7'si 5 yöntemden fazlasını kullandığını söylemişlerdir. Ayrıca araştırma sonucunda öğretmenlerin en çok kullandığı ve bildiği yöntemler arasında soru-cevap, düz anlatım ve oyunlaştırma bulunmuştur. Öğretim yöntemi seçimini en çok etkileyen faktörler arasında; öğrencinin katılımını artırıcı, düşünmeyi geliştirici olması yer almaktadır.

5.1.11. Onbirinci Alt Amaca İlişkin Tartışma ve Yorumlar

Araştırmanın onbirinci alt amacı şu şekildedir; İlköğretim ikinci kademe Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin hizmet içi eğitime katılma durumlarına göre eleştirel düşünmeye yönelik tercih ettikleri öğretim yöntemleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Öğretmenlerinin hizmet içi eğitime katılma durumlarına göre eleştirel düşünmeye yönelik tercih ettikleri öğretim yöntemleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını anlamak için t-testi yapılmış ve anlamlı bir farkın olmadığı bulunmuştur [$t_{(108)}$=1.376, p>.05)].

Bu sonuç öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim yöntemlerinin hizmet içi seminer alıp almamalarına göre değişmediğini göstermektedir. Diğer yandan öğretmenlerin hizmet içi seminere katılma durumunun da yetersiz olduğunu söyleyebiliriz. Bunun nedeninin hizmet içi seminerlerin amacına uygun yapılmamasından kaynaklandığı düşünülebilir.

Nitekim öğretmenler hizmet içi seminerlerin zaman açısından sınırlı bir zamanda yapıldığını, kalabalık gruplar halinde ve çoğu zaman konu alanında uzman kişilerce verilmediğini belirtmişlerdir. Bu durumda öğretmenlerimizin hizmet içi seminerlerden yeterince faydalanmadığını ya da hizmet içi seminerlerin amacına ulaşamadığını söyleyebiliriz. Oysa Sarıaslan (2005)' ın öğretmenlerin öğretim yöntemleri ile ilgili hizmet içi seminere katılma oranları ve nedenleri ile ilgili yaptığı araştırmada, öğretmenlerin %53.4'ünün kursa katıldığı ve kursa katılma amaçlarının büyük ölçüde yenilikleri görmek ve kişisel gelişimi sağlamak olduğu tespit edilmiştir. Buna göre olumsuzluklar giderildiği takdirde katılımın artacağı ve hizmet içi seminerlerin amacına ulaşacağını söyleyebiliriz.

5.1.12. Onikinci Alt Amaca İlişkin Tartışma ve Yorumlar

Araştırmanın onikinci alt amacı şu şekildedir; Sosyal Bilgiler öğretmenleri boş zamanlarında hangi etkinlikleri ne kadar sıklıkla yapmaktadırlar?

Tablo 4.12. incelendiğinde öğretmenlerin boş zamanlarında kitap okuma sıklıklarına baktığımızda; % 52.7' si "genellikle" seçeneğini işaretlemiştir. Öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerine ilişkin sonuçlara baktığımızda öğretmenlerin genel olarak değişime ve gelişime açık oldukları, kendilerini geliştirdikleri, yenilikleri takip ettikleri sonucuna ulaşmıştık. Öğretmenlerin kitap okuma sıklıklarına baktığımızda 110 öğretmenden 58' inin yani yarıdan fazlasının genelde kitap okumayı tercih ettiklerini görüyoruz. Kitap okumanın insanın zihnini özgürleştirdiğini, çok yönlü bakış açısı kazandırdığını, olayları farklı açılarıyla değerlendirme fırsatı kazandırdığını göz önünde bulundurursak, öğretmenlerin okuma oranının yüksek olmasının eleştirel düşünme becerilerini de etkilemesinin kaçınılmaz olduğunu söyleyebiliriz.

Öğretmenlerin boş zamanlarında gazete okuma sıklıklarına baktığımızda; % 43.6 'sı "her zaman" ve yine aynı oranda "genellikle" seçeneğini işaretleyerek günlük haberlerle ilgilendiklerini, dünyadaki değişimlerin ve gelişimlerin farkında olduklarını ve düşünmenin temelinde olan ilgi ve merak duygusuna sahip olduklarını söyleyebiliriz.

Bu araştırma sonucuna paralel olarak Kaloç (2005) yaptığı araştırmada orta öğretim öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerini boş zaman değerlendirme etkinliklerine göre karşılaştırmış şu sonuçlara ulaşmıştır; boş zaman etkinlikleri bütün olarak değerlendirildiğinde öğrencilerin bulmaca ve spor etkinlikleriyle uğraşmalarına göre eleştirel düşünme becerileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak kitap ve gazete okuyan öğrencilerin "Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeğinden" aldıkları puanların daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yani eleştirel düşünmeyi kitap ve gazete okuma olumlu yönde etkilemektedir.

5.1.13. Onüçüncü Alt Amaca İlişkin Tartışma ve Yorumlar

Araştırmanın onüçüncü alt amacı şu şekildedir; Sosyal Bilgiler öğretmenleri hangi televizyon programını ne kadar sıklıkla izlemektedir?

Bu amaca ilişkin bulgulara göre öğretmenlerin % 52'sinin "genellikle" tartışma programlarını; % 52'sinin bilgi yarışmalarını; % 45'inin belgesel izlediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin % 68'inin "ara sıra" eğlence; % 55'inin ise dizi seyrettiği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin genellikle seyrettikleri programlara baktığımızda kendilerini geliştirici, düşünmeye sevk edici programları seyrettikleri; öğrenmeye ve araştırmaya istekli oldukları söylenebilir. İnsanın düşünme şekli hayatının her noktasına etki etmektedir. İzlediği programlardan, günlük yaşamında karşılaştığı sorunlara, olaylara yaklaşımına kadar her alanda etkisini gösterdiği belirtilebilir. Çünkü düşünme kişiden bağımsız değil kişi ile bütünlük halindedir. Bu nedenle eleştirel düşünmenin insanların izledikleri programları şekillendirdiği söylenebilir.

İlköğretim ikinci kademede seçmeli ders olarak düşünme eğitiminin yanı sıra medya okuryazarlığı da konulmuştur. Bu dersleri Sosyal Bilgiler öğretmenleri vermektedir. Bu durumda öğretmenlerin de doğru düşünen ve nasıl eleştiri yapacağını bilen kişiler olması beklenir. Milli Eğitim Bakanlığı yayınladığı Medya Okuryazarlığı

Dersi Programı ve Kılavuzu'nda medya okuryazarlığının neden gerekli olduğunu; görsel, işitsel ve yazılı medya karşısında savunmasız bir alıcı durumunda bulunan çocukların ilköğretimden başlayarak bilinçlendirilmesinin gerekliliğine bağlamıştır. Aynı zamanda medya okuryazarlığı öğretim programı, öğrencileri, gözlem, araştırma yapmaya ve çevresine yapıcı eleştirel gözle bakmaya özendirmektedir (MEB, 2007, 5).

Yukarıda da belirtildiği gibi Medya Okuryazarlığı Dersi Programı'nın kazandırmayı amaçladığı becerilerden birisi de eleştirel düşünme becerisidir. Özden (2003, 169) var olan gerçeklik ve medyada sunulan gerçeklik arasındaki fark ne kadar erken yaşta öğretilirse medyanın bireyler üzerindeki olumsuz etkilerinin o derece azalacağını belirtmiştir. Medyayı eleştirel gözle takip eden kişilerin televizyondaki programları bilinçli, aklın süzgecinden geçirerek değerlendirdiğini, olaylara eleştirel yaklaştığını söyleyebiliriz. Ya da eleştirel düşünme becerisini kazanmış kişilerin medya okuryazarlığı konusunda bilinçli olduğunu, izlediği televizyon programlarını değerlendirmeleri sonucunda seçtiğini ve ayrıca izlediği televizyon programlarının da insan beynini uyuşturan, sığ programlar olmaması gerektiğini söyleyebiliriz.

5.1.14. On dördüncü Alt Amaca İlişkin Tartışma ve Yorumlar

Araştırmanın on dördüncü alt amacı şu şekildedir; Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin sınıfta yaptıkları çeşitli etkinliklere yönelik (kullandıkları yöntem ve teknikler, verdikleri ödevler, sordukları sorular, yer verdikleri faaliyetler) görüşleri nelerdir?

Öğretmenlerin sınıfta yaptıkları etkinliklere yönelik görüşlerini almak üzere yapılandırılmış görüşme soruları hazırlanmıştır. Öğretmenlerin kullandıkları yöntem ve teknikler, verdikleri ödevler, sordukları sorular ve yer verdikleri faaliyetlere yönelik görüşleri alınmıştır. Görüşme sonucunda elde edilen bulgular belirlenen başlıklar altında sunulmuştur. Bulgulardan yola çıkılarak yapılan tartışma ve yorumlar aşağıda verilmiştir.

Öğretmenlere en çok hangi yöntemi kullandıkları sorulmuştur. Görüşmeye katılan 30 öğretmenden 24'ü soru cevap tekniğini kullandığı, yine görüşmeye katılan 30 öğretmenden 23'ü anlatım yöntemini tercih ettiklerini söylemiştir. Sonuçlara

baktığımızda öğretmenlerin anlatım ve soru cevap yöntem ve tekniğini daha çok kullandıkları belirlenmiştir. Genelde sınıfların kalabalık oluşu, anlatım yöntemiyle kısa zamanda çok fazla bilgi verebildiklerini, soru cevap tekniği ile de çocukların soru sormasına fırsat tanıdıklarını ifade etmişlerdir.

Saban (2000,186-187) anlatım yönteminin eğitimde öğretmen merkezli bir anlayışı temsil ettiğini belirtmiştir. Öğretmeni anlatıcı, öğrenciyi de bilgiyi pasif bir şekilde alan kişi olarak ifade etmiştir. Ancak; etkili bir ses tonunun kullanılmasının, anlatımın görsel ve işitsel araçlarla desteklenmesinin, öğrencilere söz hakkı tanımanın ve onların konuya ilişkin soru sormasını sağlamanın etkili bir kullanım için rehber olabileceğini belirtmiştir.

Öğretmenlere eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için hangi yöntemleri tercih ettikleri sorulmuştur. Görüşmeye katılan 30 öğretmenden 15'i en çok beyin fırtınasını, yine 30 öğretmenden 12'si soru cevap tekniğini tercih ettiklerini ancak yine sınıfların kalabalık oluşu, gürültüye sebep oluşu gibi olumsuzluklardan ötürü çok kullanamadıklarını ifade etmişlerdir.

Yukarıdaki her iki durumu değerlendirdiğimizde öğretmenlerin kullandıkları ve öğrencilerde eleştirel düşünmeyi geliştirmek için tercih ettikleri yöntem ve tekniklere baktığımızda büyük ölçüde farklılık görülmektedir. Örneğin görüşmeye katılan öğretmenlerin 23'ü en çok anlatım yöntemini kullandıklarını söylerken bu sayı eleştirel düşünmeyi geliştirmede tercih edilen yöntemlerde 5'e düşmüştür. Bu sonuç öğretmenlerin yöntem ve teknikleri bildikleri ancak bazı olumsuzluklar nedeniyle uygulamada sorun yaşadıkları şeklinde yorumlanabilir. Bu olumsuzlukları araç gereç eksikliği, gürültüye neden olması itibariyle okul idaresinin olumsuz tutumu, öğretmenlerin uygulamada daha kolay, kontrolü sağlayabilecekleri yöntem ve teknikleri tercih etmeleri ile açıklanabilir.

Cengiz (2004) eleştirel düşünme etkinliklerinin, üniversite ikinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri (tutumları) ve becerileri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırmada "Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği" kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubu 10'ar kişi olmak üzere, eleştirel düşünme etkinliklerinin uygulandığı deney grubunun eleştirel düşünmeye ilişkin tutumlarında

olumlu yönde bir değişim gerçekleştiği ve başlangıç düzeyde davranış değişimi olduğu bulunmuştur. Buna göre eğer sınıflarda eleştirel düşünme etkinliklerinin olumsuzluklar ortadan kaldırılarak yürütülürse amacına ulaşabileceği söylenebilir.

Öğretmenlere uygulanan anket sonuçlarını değerlendirdiğimizde, daha çok soran, sorgulayan, araştırmacı öğrenci profillerine önem verdikleri, yüksek düzeyde eleştirel düşünme gücüne sahip oldukları, özgün fikirlere açık olduklarını ifade eden maddelere yüksek oranda katıldıkları görülmüştür. Ancak uygulamada karşılaştıkları sorunlar nedeniyle problem yaşadıklarını belirtmişlerdir. Buna göre anket verilerinden elde edilen sonuçların daha çok öğretmenlerin istedikleri anlayışı yansıttığını, uygulamada tam karşılığını bulamadığı söylenebilir.

Özdemir (2006)'in Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler dersinin düşünme becerilerini kazandırma düzeyine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmasında, öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersinde düşünme becerilerinin kazandırılmasını etkileyen etmenlerin en etkili olanlarının "Sosyal Bilgiler dersinde düşünme becerilerinin kazandırılması için yeterli ortam ve olanakların sağlanamaması" ve "Öğrencilerin okulda öğrendikleri ile okul dışında öğrendikleri arasında bir tutarlılık sağlanamaması" olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir.

Öğretmenlerin genel olarak soru cevap tekniğini çok kullandıkları ve eleştirel düşünmeyi geliştirmede de yine tercih ettiklerini söylemişlerdir. Ancak sadece bilgi düzeyinde sorular öğrencilerin sadece bildiklerini yinelemelerini sağlamaktadır. Bu nedenle soru cevap tekniği eğer öğrenciyi sorgulamaya, öğrendikleri ile arasında bağ kurmaya ve sonuçlarını oluşturmasına fırsat tanıyorsa eleştirel düşünmeyi geliştirebilir. Öğretmenler genelde soru cevap tekniğini konuların tekrarında ya da ders sonlarında uyguladıklarını ya da öğrencilerin birbiriyle etkileşimde bulunmalarını sağlamak için kullandıklarını söylemişlerdir. Bu nedenle soru cevap tekniğinin klasik olarak uygulandığını söyleyebiliriz.

Özsoy (2003, 94) soru cevap uygulamalarında, önceden öğretmen tarafından belirlenen soruların öğrencilere yöneltilebileceği gibi, dersin akışı içinde, öğrenme düzeylerini test etmek amacıyla spontane olarak da kullanılabileceğini belirtmiştir. Ayrıca sorular öğrenciden öğretmene yönelik de sorulabilir. Doğru zaman ve yerde

yöneltilen soruların, öğrencilerin düşünme, değerlendirme, yorumlama ve yaratma yeteneklerini de geliştirmektedir.

Karadeniz (2006) "Liselerde eleştirel düşünme eğitimi" adlı tez çalışmasında 100 öğretmene anket uygulamış ve sonucunda öğretmenlerin eleştirel düşünme eğitimine sıcak baktıkları ancak öğrencilerine sınıfta eleştirel düşüme ortamı hazırlarken engellerle karşılaştıklarını belirtmiştir.

Öğretmenler proje ödevi ve performans görevi verirken 30 öğretmenin genelde araştırmaya yönelik (18'i), kolay ulaşılabilmesi (16'sı), ihtiyaca uygunluk (11'i) gibi faktörleri göz önünde bulundurduklarını belirtmişlerdir. Bu yönüyle öğretmenlerin çalışmaları verirken öğrencilerin sıkılmadan yapacakları, aynı zamanda çok yönlü araştırmaya girebilecekleri ve ulaşabilecekleri konuları tercih ettiklerini söyleyebiliriz. Öğretmenler hazırlanan bu çalışmaların sınıf içerisinde zaman yettiği sürece sunmalarını tercih ettiklerini söylemişlerdir. Bu da zaman yettiği ölçüde öğretmenlerin öğrencilerine kendilerini ifade etmelerine fırsat verdikleri, özgüven kazandırmaya çalıştıkları şeklinde yorumlanabilir. Bir başka deyişle zamanın az olmasının öğrencilerin proje ve performans ödevlerini sınıfta sunmalarını engellediği söylenebilir.

Nitekim Ayhan (2008) yeni sistemin uygulanabilirlik durumunu ve hedeflenen amaçlara yaklaşılma düzeyini tespit etmek üzere "İlköğretim 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde verilen performans ödevleri hakkında öğretmen-veli-öğrenci görüşleri araştırmıştır. Araştırma sonucunda; uygulanan sistemin bir parçası olan performans görevleri hakkında veliler ve özellikle öğretmenlerin, tam anlamıyla bilinç yönünden zayıf olduğu; internette hazırlanan ödevler başta olmak üzere, ödevlerin hazırlanışında "kes-kopyala-yapıştır" mantığının yattığı; sınıf sayısının yüksek olmasının ödevlerin tam anlamıyla incelenmesini zorlaştırdığı bulunmuştur.

Görüşmeye katılan 30 öğretmenin yazılı sınavları daha çok kapsam geçerliliğine (23'ü), seviyeye uygunluğuna (21'i) ve kazanımlara uygunluğuna (15'i) göre hazırladıklarını belirtmişlerdir. Görüşmeye katılan öğretmenlerin sadece 9'u yoruma dayalı sorulara önem verdiğini ve yine 12'si bilgiye dayalı soru hazırladığını söylemiştir. Buna göre öğrencilerin eleştirel düşünmeyi sağlayacak, bildiklerini yorumlama ve kendi ifadelerini kullanma fırsatlarının çok olmadığını söyleyebiliriz. Bir

başka deyişle öğretmenlerin daha çok öğrencilerin seviyesini gözeterek ve her konuyu içeren bilgi düzeyinde sorulara ağırlık verdiklerini söyleyebiliriz. Ayrıca bu şekilde cevabı tek olan soruların değerlendirilmesinin kolay oluşu da öğretmenlerin yorum gücüne dayalı soruları tercih etmemelerinin bir nedeni olarak düşünülebilir.

Görüşmeye katılan 30 öğretmen öğrencilerin kendini ifade edebileceği etkinliklere yönelik öğrenci merkezli (10'u), soru sormalarını sağlayıcı (9'u), ekip çalışmasını sağlayıcı faaliyetlerin yapılması gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir. Yine görüşmeye katılan 30 öğretmen eleştirel düşünmeyi sağlayıcı etkinliklere empati kurma (11'i), tartışma ortamı (14'ü) sağlayıcı faaliyetlerin yapılması yönünden görüş bildirmişlerdir. Buna göre öğretmenlerin öğrencilerin eleştirel düşünmesi ve kendilerini daha rahat ifade edebilmeleri için öğrencinin aktif olduğu, kendini ve karşıdakini anlama, değerlendirme fırsatının yaratıldığı faaliyetlere önem verdikleri söylenebilir. Yine öğretmenlerin bu faaliyetleri çok sık kullanmamalarını ders saatlerinin sınırlı olmasıyla açıklayabiliriz. Çünkü böyle bir durumda konuların eksik kalmasının öğretmenlerin teftişi esnasında sorun yarattığı, bu nedenle öncelikle tüm konuların yıllık plan dâhilinde bitirilmesine özen gösterdikleri söylenebilir.

Öğrencilerin kendilerini ifade edebilmelerinin ancak hoşgörülü, açık fikirli öğretmenlerin varlığıyla mümkün olabileceğini söyleyebiliriz. Öğrencilerin aktif olmasını gerektiren öğretim programlarıyla birlikte yapılandırmacı yaklaşım okullarımızda daha çok önem kazanmıştır. Bu konuyla ilgili olarak Güdül (2007) "Oluşturmacı yaklaşımda öğretmen, öğrenci ve yönetici özelliklerine bakış" adı altında yüksek lisans tez çalışması yapmıştır. Buna göre; öğretmenlerin oluşturmacılık yaklaşımında, sahip olması gereken özelliklere ilişkin bulgular ışığında, yönlendirici, cesaretlendirici, hoşgörülü ve açık fikirli olma özelliklerinin frekansları daha yüksek çıkmıştır.

Baykara (2006) "Sosyal Bilgiler Dersinin Düşünme Becerileri Açısından Değerlendirilmesi" adlı yüksek lisans tez çalışmasında Sosyal Bilgiler dersinde düşünme becerisi etkinliklerine yer verilip verilmediğini araştırmıştır. Araştırmanın evrenini Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Antalya ili Alanya ilçe merkezi ve merkeze bağlı kasabalarda bulunan ilköğretim okullarında 2005-2006 öğretim yılında, öğrenim gören 383 yedinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Yedinci sınıf öğrencilerine uygulanan

likert tipi anket sonucunda öğretmenlerin eleştirel düşünme becerisine derslerinde çoğu zaman yer verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ancak şehir merkezindeki okullarda bulunan öğrenciler bu etkinliklere daha çok yer verildiğini belirtmişlerdir. Köydeki okullarda bulunan öğrencilerin ise daha çok ders kitaplarındaki bilgilerle yetindiği, grup çalışmasına yer verildiği tespit edilmiştir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulguları doğrultusunda ulaşılan sonuçlarına ve hem uygulamalara hem de araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

6.1. Sonuçlar

Araştırmaya ilişkin sonuçlar alt amaçlar doğrultusunda sırayla aşağıda verilmiştir.

1. Öğretmenlerin eleştirel düşünme becerileri ile kullandıkları öğretim yöntemleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.
2. Öğretmenlerin yüksek düzeyde eleştirel düşünme becerilerine sahip oldukları bulunmuştur.
3. Öğretmenlerin kullandıkları öğretim yöntemlerinin uygulanan anket sonucunda elde edilen veriler doğrultusunda eleştirel düşünme becerilerini geliştirici yönde olduğu ancak görüşme sonuçlarının bu sonucu desteklemediği, öğretmenlerin daha çok soru cevap ve anlatım yöntemini tercih etikleri bulunmuştur.
4. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre eleştirel düşünme becerileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.
5. Öğretmenlerin mezun oldukları yüksek öğrenim kurumuna göre eleştirel düşünme becerileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.
6. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre eleştirel düşünme becerileri arasında mesleki kıdemi fazla olan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur.
7. Öğretmenlerin hizmet içi eğitime katılma durumlarına göre eleştirel düşünme becerileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.
8. Öğretmenlerin eleştirel düşünmeye yönelik tercih ettikleri öğretim yöntemleri arasında cinsiyetlerine göre arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

9. Öğretmenlerin eleştirel düşünmeye yönelik tercih ettikleri yöntemleri arasında mezun oldukları yüksek öğrenim kurumu arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.
10. Öğretmenlerin eleştirel düşünmeye yönelik tercih ettikleri öğretim yöntemleri arasında mesleki kıdemi fazla olan öğretmenler lehine anlamlı bir ilişki bulunmuştur.
11. Öğretmenlerin hizmet içi eğitim alma durumlarına göre ile eleştirel düşünmeye yönelik tercih ettikleri öğretim yöntemi arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.
12. Öğretmenlerin boş zamanlarında daha çok kitap ve gazete okudukları ve kültürel aktivitelerle ilgilendikleri bulunmuştur.
13. Öğretmenlerin izledikleri televizyon programlarının yüksek oranda tartışma programları, bilgi yarışmaları ve belgeseller olduğu bulunmuştur.
14. Yapılan görüşmeler sonunda Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin en çok anlatım yöntemi ve soru cevap tekniğini kullandıkları; eleştirel düşünmeyi geliştirmek için en çok beyin fırtınası ve soru cevap tekniğini kullandıkları; proje ödevi ve performans görevi verirken araştırmaya ve kolayca ulaşılabilecek, ihtiyaca uygun çalışmalara özen gösterdikleri; yazılı soruları hazırlarken kapsam geçerliliğine, seviyeye ve kazanımlara uygunluğuna ve bilgi ölçücü olmasına dikkat ettikleri bulunmuştur. Ayrıca öğrencilerde eleştirel gücü ve kendini ifade etme gücünü geliştirmeye yönelik faaliyetlerde öğrenci merkezli, ekip çalışmasına uygun ve tartışma yaratacak faaliyetlerin tercih ettiklerini ancak sınıfın kalabalık oluşu, zamanın sınırlı olması, araç-gereç eksikliği, çevresel koşullar gibi olumsuzluklar nedeniyle çoğunu uygulayamadıkları bulunmuştur.

6.2. Öneriler

Aşağıda öncelikle uygulamaya yönelik öneriler verilmiş daha sonra ise araştırmacılara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerini geliştirici,

düşünmenin ve olaylara eleştirel yaklaşmanın önemini daha ayrıntılı olarak incelemelerini sağlayıcı hizmet içi eğitim kursları artırılabilir. Ayrıca araştırma sonucuna göre hizmet içi eğitim seminerlerinin öğretmenlerin eleştirel düşünme ve tercih ettikleri öğretim yöntemleri etkilemediği göz önünde bulundurulursa kursların amacına hizmet edebilmesi için kursu verecek olanların donanımlı olmaları, kursu alacak olanların da önceden bilgilendirilmelerine ve gereken ciddiyeti göstermelerine yönelik önlem alınabilir.

2. Sosyal Bilgiler öğretmenleri derslerinde eleştirel düşünmeyi geliştirici yöntemlerin kullanılmasını engelleyen güçlüklerden bahsetmişlerdir. Bu güçlüklerin okulun sosyal, ekonomik ve kültürel yapısına göre değiştiği görüşmeler sonucunda da tespit edilmiştir. Buna göre her okulda idare ve öğretmenlerin durum değerlendirmesi yaparak eksikliklerin giderilmesini sağlayıcı önlemler alınabilir.
3. Sosyal Bilgiler dersinde eleştirel düşünmeyi kazandırmada yaşanılan güçlükleri ve ders kitaplarındaki eksiklikleri belirlemek amacıyla öğretmenler ve konu alanında uzman kişilerce toplantı ve konferanslar düzenlenebilir. Bu alanda yaşanılan eksikler ve güçlükler rapor edilerek düzeltmek için önlemler alınabilir.
4. Eleştirel düşünme becerisinin okullarda öğrencilere kazandırılmasının sağlanması, eleştirel düşünen ve bunu destekleyen öğretmenlerle mümkündür. Bu nedenle öğretmenlerin de bu beceriyi kazanmalarını ve de geliştirmelerini sağlamak amacıyla üniversitelerde eleştirel düşünme eğitimi öğretmen adaylarına ayrıca bir ders olarak verilmelidir. Ayrıca ilköğretim okullarında düşünme eğitimi dersi de bu alanda eğitim almış öğretmenler tarafından verilmelidir.
5. Öğretmenlerin kendilerini değerlendirmede etkili olması maksadıyla uzmanlar tarafından eleştirel düşünme gücünü ölçen ölçme araçları hazırlanarak öğretmenlere uygulanmalı ve öğretmenlerin kendisini bu alanda geliştirmesi için öğretmenler sonuçlardan haberdar edilmelidir.
6. Öğretmenlere derslerde eleştirel düşünmeyi geliştirmeye yönelik öğretim stratejileri, yöntemleri ve teknikleri konusunda üniversitedeki akademisyenler tarafından uygulamalı olarak hizmet içi eğitim seminerleri verilmelidir. Çünkü öğretmenler görüşme sırasında bazı yöntemleri hiç bilmediklerini ya

da sadece yöntemin adını bildiklerini ve ayrıca verilen hizmet içi eğitim seminerlerinde bu yöntemlerin sadece teorik olarak verildiğini uygulamalı verilmediği için çok etkili olmadığını belirtmişlerdir.

6.2.2. İlerde Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Araştırmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin düşünme boyutlarından sadece eleştirel düşünme becerisi ele alınmıştır. Oysa düşünme becerileri; eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcı düşünme vb. birçok beceriyi içermektedir. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerileriyle birlikte diğer düşünme becerilerini inceleyen çalışmalar yapılabilir.
2. Bu araştırmada sadece Sosyal Bilgiler öğretmenleri ele alınmıştır. Diğer branş öğretmenleri üzerinde de benzer bir çalışma yapılabilir.
3. Araştırmada öğretmenlerin eleştirel düşünme becerileri ve kullandıkları öğretim yöntemleri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Gardner'in çoklu zeka kuramı göz önünde tutularak, öğretmenlerin sahip oldukları zeka türlerine göre (matematiksel, dilsel, işitsel, görsel, içsel, müziksel, bedensel zeka) eleştirel düşünme becerilerinin de incelenmesine yönelik çalışmalar yapılabilir.
4. Araştırmada veri toplamı aracı olarak ölçek, anket ve görüşme formu uygulanmıştır. Yapılacak benzer çalışmalarda çalışmanın daha çok nitel boyutu üzerinde veriler toplamak amacıyla gözlem tekniği kullanılabilir.
5. Araştırmada öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin eleştirel düşünme becerilerini etkilediği ortaya çıkmıştır. Mesleki kıdem yılı 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin aritmetik ortalaması, mesleki kıdem yılı 0-5 ile 6-10 yıl arasında olan öğretmenlerin aritmetik ortalamalarından daha yüksek, yine mesleki kıdemi 11-15 yıl olan öğretmenlerin aritmetik ortalaması, mesleki kıdemi 0-5 ile 6-10 yıl arasında olan öğretmenlerin aritmetik ortalamalarından daha yüksek olarak bulunmuştur. Bu farklılığa neden olan değişkenler araştırılabilir.
6. Bu araştırmada sadece öğretmenler üzerinde çalışılmıştır, öğretmenlerle birlikte öğrencilerin de görüşlerine başvurulabilecek benzer çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

Akar, Ü. (2007), "Öğretmen Adaylarının Bilimsel Süreç Becerileri ve Eleştirel Düşünme Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişki'', *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.

Aral, H. (2005), "Devlet ve Özel Ortaöğretim Kurumlarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerileri", *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Asilsoy, Ö. (2007), "Biyoloji Öğretmenleri İçin Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı Konulu Bir Hizmet İçi Eğitim Kurs Programı Geliştirilmesi ve Etkililiğinin Araştırılması", "*Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Ata, B.(2006), "Sosyal Bilgiler Eğitiminde Yansıtıcı Soruşturma Geleneği ve Oluşturmacılık Yaklaşımı", http://www.acikarsiv.gazi.edu.tr/dosya/sosyabilolustumacilik.doc adresinden 15 Nisan 2008 tarihinde alınmıştır.

Ayhan, Y. (2008), "İlköğretim 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Verilen Performans Ödevleri Hakkında Öğretmen-Veli-Öğrenci Görüşleri", *Yayınlanmamış Doktora Tezi,* Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Aybek, B. (2006), "Konu Beceri ve Temelli Eleştirel Düşünme Öğretiminin Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Düzeyine Etkisi", *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

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

Budak, S. (2003), *Psikoloji Sözlüğü*, (2. Basım), Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.

Bulut, İ. (2006), "Yeni İlköğretim Birinci Kademe Programlarının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi", *Yayınlanmamış Doktora Tezi,* Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Can, S. (2006), "Türkiye'de Sosyal Bilimler Üzerine Düşünmek", *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, c.7, s.75.

Cengiz, E.G. (2004), "Üniversite Öğrencilerine Yönelik Eleştirel Düşünme Etkinliklerinin Düşünme Eğilimi ve Becerileri Açısından Değerlendirilmesi", *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi,* Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Chiodo, J. J., Tsai, M. (1997), "Secondary School Teachers' Perspectives of Teaching Critical Thinking in Social Studies Classes in The Republic of China", *Journal of Social studies Research,* October 1997.

Cüceloğlu, D. (2001), *İyi Düşün Doğru Karar Ver,* (36. Baskı), İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Connerly, D. (2006), "Teaching Critical Thinking Skills to Forth Grade Students İdentified As Gifted And Talented", *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi,* Graceland University, Cedar Papids, Iowa.

Critical Thinking Skills and Teacher Education (1988), ED297003, http://www.ericdigests.org/pre929/critical.htm adresinden 10 Kasım 2008 tarihinde alınmıştır.

Çerçi, A., Semerci, Ç. (2004), "Yapılandırmacı Bilişsel Çıraklık Modelinin Yapı Tekniği ve Uygulaması-I Dersinde Psiko-Motor Öğrenmeye Etkisi". *G.Ü. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,* c.2, s.2, ss. 207-220.

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

Doğanay, A. (2004), Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi, C. Öztürk, D. Dilek (Edt.). *Sosyal Bilgiler Öğretimi,* ss.15-46, Ankara: Pegema Yayıncılık.

Doğanay, A. ve F. Ünal (2006), Eleştirel Düşünmenin Öğretimi, A. Şimşek (Edt.). *İçerik Türlerine Dayalı Öğretim, ss.209-264*, Ankara: Nobel Yayınevi.

Doyle, W.(1985), "Recent Research on Classroom Management: Implications for Teacher Preparation", *Journal of Teacher Education, c.36, s.3 ss.31-35.*

Dura, C. (2005), *Düşünme Araştırma Yazma*, Ankara: Ekin Kitabevi.

Ekici, A. (2007), "İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Yapılandırmacı Yaklaşım Bağlamında Değerlendirilmesi", *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Ece, B. (2007), " İlköğretim Birinci Kademe 2005 Sosyal Bilgiler Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi", *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.

Ergin, H. (2007), "Çocuklara Düşünmeyi Öğretmek", http://www.psikoloji.gen.tr/modules.php adresinden 21 Kasım 2008 tarihinde alınmıştır.

Eğitim Programları ve Öğretim Alanı Profesörler Kurulu İlköğretim 1-5. Sınıflar Öğretim Programlarını Değerlendirme Toplantısı (Eskişehir) Sonuç Bildirisi (2005), http://ilkogretimonline.org.tr/vol5say1/ sbildirge %5B1%5D .pdf adresinden 15 Şubat 2008 tarihinde alınmıştır.

Gelen, İ. (1999), ''İlköğretim Okulları 4. Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Eleştirel Düşünme Becerilerini Kazandırma Yeterliklerinin Değerlendirilmesi'', *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Güdül, F. (2007), "Oluşturmacı Yaklaşımda Öğretmen, Öğrenci ve Yönetici Özelliklerine Bakış", *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.

Gürkaynak, İ., Üstel, F., Gülgöz, S. (2008), *Eleştirel Düşünme,* İstanbul:Eğitim Reformu Girişimi.

Güven,N. (1999), "Düşünmeyi Öğretme". http://okulweb.meb.gov.tr/06/01/353575/ rehber/dusunme1.htm adresinden 10 Eylül 2007 tarihinde alınmıştır.

Hayran, İ. (2000), "İlköğretim Öğretmenlerinin Düşünme Becerileri ve İşlemlerine İlişkin Görüşleri'', *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi,* Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

Huang,E. (2009), "Teaching Button-Pushing Versus Teaching Thinking", *The International Jornal of Research into New Media Technologies, c.15, s.2, ss. 233-247.*

Kaloç, R. (2005), "Ortaöğretim Kurumu Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri ve Eleştirel Düşünme Becerilerini Etkileyen Etmenler'', *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kan, A. Ü. (2006), "Yeni İlköğretim Programında Öngörülen Temel Becerileri Kazanmada Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler ve Türkçe Derslerinin Etkilerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi", *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Karadeniz, A. (2006), "Liselerde Eleştirel Düşünme Eğitimi", *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Karasar, N. (1995), *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, (7. Baskı), Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık.

Kazancı, O. (1989), *Eğitimde Eleştirici Düşünme ve Öğretimi*, İstanbul: Kazancı Kitap A.Ş. Ankara.

Kızıloluk, H. (2002), "Eğitim ile İlgili Temel Kavramlar", A. Türkoğlu (Ed.). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, (Birinci Baskı), Ankara: MikroYayıncılık,

Kuran, K. (2002), "Eğitim ile İlgili Temel Kavramlar", A. Türkoğlu (Ed.). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, (Birinci Baskı), Ankara: MikroYayıncılık,

Kürüm, D. (2002), "Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Gücü", *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kurland, D.J. (2000), "What is Critical Thinking", http://www.criticalreading.com/critical_reading.htm adresinden 29 Haziran 2008 tarihinde alınmıştır.

MEB (2004), *Tebliğler Dergisi, c. 67, s. 2563, ss. 734.*

MEB (2005), *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi 6-7. Sınıflar Öğretim Programı ve Kılavuzu(Taslak Basım)*, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

MEB (2007), *İlköğretim Düşünme Eğitimi Dersi Öğretim Programı*, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

Özdemir, S.M. (2005), "Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi", *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, c.3 s.3.

Özden, Y. (2002), *Eğitimde Yeni Değerler*, Ankara: PegemA Yayıncılık.

Özden, Y. (2003), *Öğrenme ve Öğretme*, (5.Baskı), Ankara: PegemA Yayıncılık.

Özdemir, D. (2006), "Sosyal Bilgiler Dersinin Düşünme Becerilerini Kazandırma Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşleri", *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi,* Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Özer, B. (2007), "Öğrenci Merkezli Karma Öğretim Yönteminin Öğretiminde Planlama ve Değerlendirme Dersinde Akademik Başarı ve Eleştirel Düşünmeye Etkisi", *Yayınlanmamış Doktora Tezi,* Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Özsoy, O. (2003), *Etkin Eğitim*, (2. Baskı), İstanbul: Hayat Yayıncılık.

Öztürk, C. (2006), Sosyal Bilgiler: Toplumsal Yaşama Disiplinlerarası Bir Bakış C. Öztürk (Ed.), *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi, Ankara*: PegemA Yayıncılık.

Öztürk, C. ve Baysal, N. (Tarihsiz), "İlköğretim 4-5. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumu", *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* s.6(2).

Punch, K.F. (2005), *Sosyal Araştırmalara Giriş (Çev: D. Bayrak, H.B. Arslan, Z. Akyüz),* Ankara: Siyasal Kitabevi.

Recalde, X. (2008), "Teachers' Critical Thinking Skills and Classroom Activities" http://www.allacademic.com/meta/p274012_index.html adresinden 25 Şubat 2009 tarihinde alınmıştır.

Reed, J.H. (1998), " Effect of A Model For Critical Thinking On Student Achievement In Primary Source Document Analysis and Interpretation, Argumentative Reasoning, Critical Thinking Dispositions and History Content in A Community College History Course", *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, University of South Florida, Tampa, Florida.

Scanlan, J.S. (2006), "The effect of Richard Paul's Universal Elements and Standarts Of Reasoning On Twelfth Grade Composition", *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi,* Alliant International University, San Diego.

Saban , A. (2000), *Öğrenme ve Öğretme Süreci Yeni Teori ve Yaklaşımlar*, Ankara: Nobel Yayın.

Sarıaslan, Y. (2005), "Sosyal Bilgiler Öğretiminde Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Yöntemleri İle İlgili Bilgi ve Becerilerini Uygulama Durumları", *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi,* Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Seferoğlu, S. S., Akbıyık, C. (2006), "Eleştirel Düşünme ve Öğretimi," *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* s.30, ss. 193-200.

Semerci, N. (200), "Kritik Düşünme Ölçeği", *Eğitim ve Bilim,* c.25, s.116. 23-27.

Sönmez, V. (1998), *Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Öğretmen Kılavuzu*, Ankara: Anı Yayıncılık.

Sözer, E. (1998), *Kuramdan Uygulamaya Sosyal Bilimlerin Öğretimi,* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Kurnaz, A. (2007), "İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Beceri ve İçerik Temelli Eleştirel Düşünme Öğretiminin Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerileri, Erişi ve Tutumlarına Etkisi", *Yayınlanmamış Doktora Tezi,* Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Şaşan, H. (2002). "Yapılandırmacı Öğrenme", *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 74-75, 49-52.

Şenel, A. (1996), *Siyasal Düşünceler Tarihi,* (6. Baskı). Ankara: Bilim Sanat Yayınları.

Şenel, T. (2008), "Fen ve Teknoloji Öğretmenleri İçin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine Yönelik Bir Hizmet İçi Eğitim Programının Etkililiğinin Araştırılması", *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Swan, B.S., Cano, J. (2004), "Teaching Thinking Skills", *NACTA Journal,* http://findarticles.com/p/articles/mi_qa4062/is_200412/ain9472440/pg2/ adresinden 25 Kasım 2008 tarihinde alınmıştır.

Tama, M.C. (1989), *"Critical Thinking: Promoting It in the Clasroom",* ED306554, http://www.ericdigests.org/pre-9211/critical.htm adresinden 28 aralık 2008 tarihinde alınmıştır.

Tobin, K. (1987), "The Role of Wait Time in higher Cognitive Level Learning", *Review of Educational Research, s.57, 69-95.*

Taşkaya, M. S. (2002), "Türkçe Öğretim Yöntemleri ve Bu Yöntemlerin Sınıf Öğretmenleri Tarafından Algılanma Düzeyleri", *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi,* Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Titiz, O. (2005), *Yeni Öğretim Sistemi*, İstanbul: Zambak Yayınları.

Tokyürek, T.(2001), ''Öğretmen Tutumlarının Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi'', *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi,* Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Uçar, R. (2005), "İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin MEB Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarına İlişkin Görüşleri", *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi,* Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yang, S.C., Lin, W.C. (2004), The Relationship Among Creative, Critical Thinking and Thinking Styles in Taiwan High School Students, *Journal of Instructional Psychology*, c.31, s.1, ss.33-45.

Yağcı, R. (2009), "Sosyal Bilgiler Öğretiminde Eleştirel Düşünme: İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretiminde, Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Becerilerini Geliştirmek İçin Uyguladıkları Etkinliklerin Değerlendirilmesi", *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi,* Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (1999), *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, (Birinci Baskı), Ankara: Seçkin Yayınevi.

Ek-1: KİŞİSEL BİLGİLER

Bu bölümde kişisel bilgilerinize ilişkin sorular bulunmaktadır. Maddeleri dikkatli okuyarak size en uygun olan seçeneğe ayrılan parantez içine çarpı (x) işareti koyunuz.

Okulun Adı:……

Sınıfı ve Şubesi:……

1. Cinsiyetiniz ( ) 1.Kadın ( ) 2.Erkek

2. Mezun olduğunuz yüksek öğrenim kurumu

( ) 1. Eğitim Enstitüsü

( ) 2. Eğitim Fakültesi

( ) 3. Fen-Edebiyat Fakültesi

4. Mesleki kıdeminiz?

( ) 1. 0-5 yıl

( ) 2. 6-10 yıl

( ) 3. 11-15 yıl

( ) 4. 16-20 yıl

( ) 5.21 yıl ve üzeri

5. Şimdiye kadar düşünme ya da eleştirel düşünme ile ilgili bir hizmet içi eğitim kursuna katıldınız mı?

( ) 1. Evet

( ) 2. Hayır

6. Cevabınız "Evet" ise katıldığınız kursun eksik bulduğunuz yönleri varsa lütfen yazınız.

. . . . . .

. . . . . .

. . . . . .

7. Boş zamanlarınızda aşağıdaki etkinlikleri hangi sıklıkla yaparsınız?

	Her Zaman	Genellikle	Ara sıra	Hiç
1.Kitap okuma	( )	( )	( )	( )
2.Gazete okuma	( )	( )	( )	( )
3.Bulmaca çözme	( )	( )	( )	( )
4.Kültürel etkinliklere katılma	( )	( )	( )	( )
5.Spor yapma	( )	( )	( )	( )
6.Diğer belirtiniz. (…….....)	( )	( )	( )	( )

8. Aşağıdaki televizyon programlarını ne kadar sıklıkla izlersiniz?

	Her Zaman	Genellikle	Ara sıra	Hiç
1.Eğlence programları	( )	( )	( )	( )
2.Tartışma programları	( )	( )	( )	( )
3.Bilgi yarışmaları	( )	( )	( )	( )
4. Belgesel	( )	( )	( )	( )
5.Dizi filmler	( )	( )	( )	( )
6.Diğer belirtiniz. (……..)	( )	( )	( )	( )

EK -2 GÖRÜŞME SORULARI

AÇIKLAMA

Merhaba benim adım Nuray NARİN. Adana'nın Pozantı ilçesinin Aşçıbekirli köyünde sınıf öğretmeni olarak görev yapmaktayım. Aynı zamanda Çukurova Üniversitesi Eğitim Bilimleri bölümünde yüksek lisans yapıyorum. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerine ve kullandıkları öğretim yöntemlerine ilişkin bir araştırma yapıyorum ve bununla ilgili olarak sizinle görüşmek istiyorum. Bu konudaki görüşlerinizi tüm samimiyetinizle benimle paylaşacağınızdan eminim, ayrıca görüşlerinizle araştırmaya katkıda bulunacaksınız. Görüşme esnasında isim belirtmeniz gerekmemektedir. Yardımlarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Görüşme Soruları

1.Ders anlatımında en sık kullandığınız yaklaşım, strateji ve teknikler hangileridir?

2. Size göre eleştirel düşünmenin öğretiminde en etkili olduğuna inandığınız yaklaşım, strateji ve teknikler hangileridir?

3. Öğrencilere proje ve performans ödevi verirken nelere dikkat edersiniz? Ne tür konuları tercih edersiniz? Konuları öğrencilerle mi belirlersiniz?

4. Öğrencilerden ödevlerini sunmalarını ister misiniz? Niçin? Sunarken nelere dikkat edersiniz?

5. Öğrencileri ölçüp değerlendirirken nelere dikkat edersiniz? Sınavda neleri ölçmeyi amaçlarsınız? Yazılı sorusu hazırlarken nelere dikkat edersiniz?

6. Sınıf ortamında öğrencilerde özgüven sağlayıcı ne tür etkinliklere yer verirsiniz?

7. Öğrencilerde eleştirel düşünme becerisini geliştirmek için hangi etkinlikleri ne tür yöntemlerle uygularsınız?

8. Düşünmenin öğrencilere öğretilmesinin öğrenciye ve topluma ne gibi kazanımlar sunacağını düşünüyorsunuz?

EK 3. İZİN YAZISI

T.C
ADANA VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.04.MEM.4.01.00.05.040-20139 30.04/2008
Konu : Tez Çalışması

ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
(Sosyal Bilimler Enstitüsü)

İlgi : 04.04.2008 tarih ve ~~1201~~ 1249 sayılı yazınız.
09.4.08

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Nuray NARİN 'in danışmanı Öğr.Gör.Dr. Birsel AYBEK yönetiminde hazırlamakta olduğu tez çalışmasını İlimiz ilçelerinde bulunan ekli listede belirtilen okullarda yapmasının uygun görüldüğüne dair 25.04.2008 tarih ve 19433 sayılı valilik oluru örneği ilişikte sunulmuştur.

Bilgilerinizi ve Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi'nin 5.maddesinin (o) bendine istinaden araştırmanın tamamlanmasından itibaren en geç iki hafta içerisinde araştırmanın iki örneğinin CD'ye kayıtlı olarak müdürlüğümüze (Ek-1) formu ile teslim edilmesini rica ederim.

Abdullah Zühtü OVALI
Vali a.
Müdür V.

Eki :
1- Onay
2- Mühürlü Çalışma Formları
3- Ek-1 Formu (Boş)
4- Liste

T.C
ADANA VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.04.MEM.4.01.00.05.040 19433 25/04/2008
Konu : Tez Çalışması

VALİLİK MAKAMINA
ADANA

Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Nuray NARİN'in danışmanı Öğr.Gör.Dr.Birsel AYBEK yönetiminde hazırlamakta olduğu "İlköğretim İkinci Kademe Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Düzeylerinin İncelenmesi" konulu tez çalışmasını İlimizde bulunan ve ekli listede belirtilen okullarda yapmak isteğine dair Çukurova Unıversitesi Sosyal Bilimler Enstıtusu Müdürlüğünün 04/04/2008 tarih ve 1201 sayılı yazısı ve ekindeki anket formları ile liste ilişikte sunulmuştur.

Adı geçenin "Bakanlığımıza Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi"ne istinaden ilimizdeki ekli listede belirtilen okullarda, okul müdürlüğünün denetiminde ekli anket formunu 26 Mayıs 2008 tarihine kadar uygulaması müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

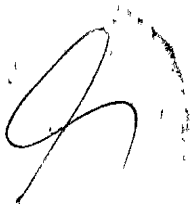
Abdullah Zühtü OVALI
Müdür V.

OLUR
24/04/2008

Erdem KIYAK
Vali a.
Vali Yardımcısı

OKUL LİSTESİ

1. Atatürk İlköğretim Okulu
2. Adana Genç İşadamları Derneği Ilköğretim Okulu
3. Baraj DSİ İlköğretim Okulu
4. Cebesoy İlköğretim Okulu
5. Gazi İlköğretim Okulu
6. İsmet İnönü İlköğretim Okulu
7. Kazım Karabekir İlköğretim Okulu
8. Recep Birsin Özen İlköğretim Okulu
9. Sıtkı Kulak İlköğretim Okulu
10. Vakıfbank İlköğretim Okulu
11. Ziyapaşa İlköğretim Okulu
12. Mimar Kemal İlköğretim Okulu
13. İnönü İlköğretim Okulu
14. Ertuğrul Gazi İlköğretim Okulu
15. Hoca Ahmet Yesevi İlköğretim Okulu
16. İnkılap İlköğretim Okulu
17. Manas İlköğretim Okulu
18. Gazeteci Adem Yavuz İlköğretim Okulu
19. Töbank İlköğretim Okulu
20. Yahya Kemal Beyatlı Yüzüncü Yıl İlköğretim Okulu
21. Yavuzlar İlköğretim Okulu
22. Ticaret Borsası İlköğretim Okulu
23. Mehmet Adil İkiz İlköğretim Okulu
24. Fezziye Çelik İlköğretim Okulu
25. Cumhuriyet İlköğretim Okulu
26. Ramazanoğlu İlköğretim Okulu
27. Şükran Çobanoğlu İlköğretim Okulu
28. Ömer Haluk Özuçak İlköğretim Okulu
29. ÇEAŞ Sofulu İlköğretim Okulu
30. Kiremithane İlköğretim Okulu
31. Nemciye Coşkun Tuncel İlköğretim Okulu
32. Sarıçam İlköğretim Okulu
33. Ulubatlı Hasan İlköğretim Okulu
34. Ömer Kanaat Bilen İlköğretim Okulu
35. Tahsilli İlköğretim Okulu
36. Dervişler İlköğretim Okulu



ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı : Nuray NARİN
Doğum Tarihi : 28/08/1981
Doğum Yeri : Tunceli
Yabancı Dil : İngilizce
Adres : Güzelyalı mahallesi 109 sokak Abdullah Dönmez Apt. Çukurova/ ADANA
Telefon : 0 539 288 61 07
E-Posta :nuray-narin@hotmail.com

EĞİTİM DURUMU

2004-2009 : Yüksek Lisans, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
1999- 2003 : Lisans, Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü.
1995-1999 : Lise, Adana İncirlik Lisesi.
1992-1995 : Ortaokul, Adana Yavuzlar İlköğretim Okulu.
1987- 1992 : İlkokul, Adana Kışla Yüzüncü Yıl İlkokulu.

İŞ DENEYİMİ

2007- : Aşçıbekirli İlköğretim Okulu, Pozantı/ Adana
2006-2007 : Göcekli İlköğretim Okulu, Pozantı/ Adana
2006 : Doruk Girne İlköğretim Okulu Ceyhan/ Adana
2004-2006 : Cumhuriyet İlköğretim Okulu, Hilvan/ Şanlıurfa