

**T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**2006 TÜRKÇE PROGRAMININ İLKÖĞRETİM
6. SINIF DÜZEYİNDE ELEŞTİREL DÜŞÜNME
BECERİSİNE ETKİLİLİĞİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Özlem YAŞI CEVHER

Enstitü Anabilim Dalı: Türkçe Eğitimi

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Mustafa ALTUN

HAZİRAN - 2008

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

2006 TÜRKÇE PROGRAMININ İLKÖĞRETİM
6. SINIF DÜZEYİNDE ELEŞTİREL DÜŞÜNME
BECERİSİNE ETKİLİLİĞİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Özlem YAŞI CEVHER

Enstitü Anabilim Dalı: Türkçe Eğitimi

Bu tez 26/05/2008 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından oybirliği ile kabul edilmiştir.

Yrd. Doç. Dr. Mustafa ALTUN Yrd. Doç. Dr.Havva YAMAN Yrd. Doç. Dr.Ergün ÖZTÜRK

Jüri Başkanı

- Kabul
 Red
 Düzeltme

Jüri Üyesi

- Kabul
 Red
 Düzeltme

Jüri Üyesi

- Kabul
 Red
 Düzeltme

BEYAN

Bu tezin yazılmasında bilimsel ahlak kurallarına uyulduğunu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunulduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin herhangi bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitedeki başka bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim.

Özlem YAŞI CEVHER

Mayıs, 2008

ÖNSÖZ

Eğitim sistemimizde bireylere eleştirel düşünme becerisi kazandırmadaki en büyük görev eğitim kurumları ve öğretmenlere düşmektedir. Eğitim kurumlarının aktif, kendine güvenen, girişken öğrencileri yetiştirmesinde ise en büyük sorumluluk öğretmenlere düşmektedir. Öğretmenlerin eleştirel düşünebilen bireyler yetiştirebilmesi için bu konuda bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Öğretmenlerin bu konu hakkında bilgi sahibi olabilmeleri için hizmetiçi eğitimlere ağırlık verilmesi ve üniversitelerin öğretmenlik mesleği programlarında eğitim programı kısmında okuyan öğrencilere ise eleştirel düşünme becerileriyle ilgili dersler verilmesi büyük önem taşımaktadır. Günümüz eğitim sisteminde yapılan değişiklikler sonucu ders planlarına konulan eleştirel düşünme becerilerinin öğretmenler ve eğitim kurumları tarafından ne derecede uygulanıp uygulanmadığının öğrenilmesi gerekmektedir.

Bu araştırmada, Adapazarı İli Hendek İlçesindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Cumhuriyet İlköğretim Okulu'nda 6. sınıf Türkçe dersinde öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin ne durumda olduğu, yeni konulan programa göre geliştirilip geliştirilemediği ve eleştirel düşünme becerisinin değişkenlerle ilişkisinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu araştırmada elde edilen bulguların, eğitim kurumları ve öğretmenlere eleştirel düşünme becerilerini kazandırmaya dönük uygulamalarda katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Araştırma süreci boyunca yardımlarını esirgemeyen tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Mustafa ALTUN'a, görüşleriyle ve bilgisiyle beni yönlendiren ve yardımını hiçbir zaman eksik etmeyen hocam Yrd. Doç. Dr. Havva YAMAN, Yrd.Doç.Dr. Ergün ÖZTÜRK, Doç.Dr. Engin Yılmaz'a; her zaman varlıklarını ve sevgilerini yanımda hissettiğim ailem ve eşim Barış CEVHER'e çok teşekkür ederim.

ÖZLEM YAHŞI CEVHER

Mayıs, 2008

İÇİNDEKİLER

KISALTMALAR.....	iii
TABLolar LİSTESİ	iv
ŞEKİLLER LİSTESİ	vii
ÖZET.....	viii
SUMMARY.....	ix
GİRİŞ.....	1
BÖLÜM 1: GENEL KAVRAMLAR.....	6
1.1. Eğitim.....	6
1.1.1. Geleneksel Eğitim.....	10
1.1.2. Çağdaş Eğitim.....	13
1.2. Türkçe Eğitimi.....	16
1.3. Düşünme.....	19
1.3.1. Eleştirel Düşünme.....	26
1.3.2. Eleştirel Düşünme Becerileri ve Eğilimleri.....	32
1.3.3. Eleştirel Düşünme Öğretimi ve Öğretim Programları.....	39
1.3.4. Eleştirel Düşünme Öğretimi ve Öğretmen Uygulamaları.....	41
BÖLÜM 2: İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	46
BÖLÜM 3: YÖNTEM.....	54
3.1. Araştırmanın Evreni.....	54
3.1.1. Problem Durumu.....	54
3.1.2. Problem Cümlesi.....	55
3.1.3. Önem.....	56
3.1.4. Sayıtlılar.....	57
3.1.5. Sınırlılıklar	57
3.1.6 Tanımlar.....	57
3.2. Araştırmanın Modeli.....	58
3.3. Evren ve Örneklem.....	59
3.4. Veri Toplama Tekniği.....	60
3.4.1. Anket.....	60

3.4.2.	Eleştirel Düşünme Ölçeği.....	60
3.4.3.	Açık Uçlu Sorular.....	61
3.5.	Verilerin Çözümü ve Yorumlanması.....	61
BÖLÜM 4: BULGULAR VE YORUMLAR.....		63
4.1.	Öğrencilerin Kişisel Özellikleriyle İlgili Bulgular.....	63
4.2.	Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerisiyle İlgili Bulgular.....	67
4.3.	Cinsiyet Faktörünün Etkisiyle İlgili Bulgular.....	69
4.4.	Yaş Faktörünün Etkisiyle İlgili Bulgular.....	70
4.5.	Ailenin Aylık Geliri Faktörünün Etkisiyle İlgili Bulgular.....	71
4.6.	Anne Eğitim Durumu Faktörünün Etkisiyle İlgili Bulgular.....	72
4.7.	Baba Eğitim Durumu Faktörünün Etkisiyle İlgili Bulgular.....	73
4.8.	Haftalık Okunan Gazete Sayısı Faktörünün Etkisiyle İlgili Bulgular.....	74
4.9.	Aylık Okunan Kitap Sayısı Faktörünün Etkisiyle İlgili Bulgular.....	74
4.10.	Aylık İzlenen Tartışma Programı Sayısı Faktörünün Etkisiyle İlgili Bulgular.....	75
4.11.	Açık Uçlu Sorularla İlgili Bulgular.....	76
SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....		88
KAYNAKLAR.....		94
EKLER.....		103
ÖZGEÇMİŞ.....		113

KISALTMALAR

CCTDI	: The California Critical Thinking Disposition Inventory
CoRT	: Cognitive Research Trust
DG	: Deney Grubu
KG	: Kontrol Grubu
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
SPSS	: Statistical Package for Social Sciences
vb.	: ve benzeri
vs.	: vesaire

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1:	Öğretmen ve Öğrenci Merkezli Eğitimin Karşılaştırılması.....	8
Tablo 2:	Davranışçı, Bilişsel ve Yapıcı Öğrenmenin Özellikleri.....	17
Tablo 3:	Geleneksel ve Yapıcı [Yapılandırıcı] Sınıfların Karşılaştırılması.....	18
Tablo 4:	Düşünme Çeşitleri.....	23
Tablo 5:	Eleştirel Düşünmenin Öğretiminde Öğretmenin Rolü.....	31
Tablo 6:	Ennis' e Göre Eleştirel Düşünme Becerileri.....	35
Tablo 7:	Delphi Projesi' nde Ortaya Çıkan Eleştirel Düşünme Beceriler	36
Tablo 8:	Araştırmamızda Kullanılan Deneysel Araştırma Modeli.....	59
Tablo 9:	Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	63
Tablo 10:	Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	63
Tablo 11:	Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yaşlarına Göre Frekans ve Yüzde Dağılımlar.....	63
Tablo 12:	Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Aile Aylık Gelirlerine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	64
Tablo 13:	Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Anne Eğitim Durumlarına Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	64
Tablo 14:	Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Baba Eğitim Durumlarına Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	65
Tablo 15:	Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Haftada Okuduğu Gazete Sayısına Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları	65
Tablo 16:	Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Aylık Okuduğu Kitap Sayısına Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	66
Tablo 17:	Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Aylık İzlediği Tartışma Programı Sayısına Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	66
Tablo 18:	Değişkenlerin Dağılım Normallliğini İnceleyen Shapiro-Wilk Testi Değerleri.....	67
Tablo 19:	Deney Grubu ile Kontrol Grubuna Ait Ön Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Mann Whitney U Testi Değerleri.....	67
Tablo 20:	Deney Grubu ile Kontrol Grubunun Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Mann Whitney U Testi Değerleri.....	68

Tablo 21:	Deney Grubuna Ait Ön Test Puanları ile Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon Testi Değerleri.....	68
Tablo 22:	Kontrol Grubuna Ait Ön Test Puanları ile Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon Testi Değerleri.....	69
Tablo 23:	Örneklem Grubundaki Öğrencilerin Ön Test Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Mann Whitney U Testi Değerleri.....	69
Tablo 24:	Örneklem Grubundaki Öğrencilerin Son Test Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Mann Whitney U Testi Değerleri.....	70
Tablo 25:	Örneklem Grubundaki Öğrencilerin Ön Test Puanlarının Yaşa Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Mann Whitney U Testi Değerleri.....	70
Tablo 26:	Örneklem Grubundaki Öğrencilerin Son Test Puanlarının Yaşa Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Mann Whitney U Testi Değerleri.....	70
Tablo 27:	Örneklem Grubundaki Öğrencilerin Ön Test Puanlarının Ailenin Aylık Gelirine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Kruskal Wallis Testi Değerleri.....	71
Tablo 28:	Örneklem Grubundaki Öğrencilerin Son Test Puanlarının Ailenin Aylık Gelirine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Kruskal Wallis Testi Değerleri.....	71
Tablo 29:	Örneklem Grubundaki Öğrencilerin Ön Test Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Kruskal Wallis Testi Değerleri.....	72
Tablo 30:	Örneklem Grubundaki Öğrencilerin Son Test Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Kruskal Wallis Testi Değerleri.....	72
Tablo 31:	Örneklem Grubundaki Öğrencilerin Ön Test Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Kruskal Wallis Testi Değerleri.....	73
Tablo 32:	Örneklem Grubundaki Öğrencilerin Son Test Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Kruskal Wallis Testi Değerleri.....	73
Tablo 33:	Örneklem Grubundaki Öğrencilerin Ön Test Puanlarının Haftalık Okunan Gazete Sayısına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Kruskal Wallis Testi Değerleri.....	74
Tablo 34:	Örneklem Grubundaki Öğrencilerin Son Test Puanlarının Haftalık Okunan Gazete Sayısına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Kruskal Wallis Testi Değerleri.....	74

Tablo 35:	Örneklem Grubundaki Öğrencilerin Ön Test Puanlarının Aylık Okunan Kitap Sayısına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Mann Whitney U Testi Değerleri.....	74
Tablo 36:	Örneklem Grubundaki Öğrencilerin Son Test Puanlarının Aylık Okunan Kitap Sayısına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Mann Whitney U Testi Değerleri.....	75
Tablo 37:	Örneklem Grubundaki Öğrencilerin Ön Test Puanlarının Aylık İzlenen Tartışma Programı Sayısına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Kruskal Wallis Testi Değerleri.....	75
Tablo 38:	Örneklem Grubundaki Öğrencilerin Son Test Puanlarının Aylık İzlenen Tartışma Programı Sayısı Sayısına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Kruskal Wallis Testi Değerleri.....	75

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1:	Düşüncenin Elemanları.....	21
Şekil 2:	Eleştirel Düşünme Modeli.....	27

Tezin Başlığı: 2006 Türkçe Programının İlköğretim 6. Sınıf Düzeyinde Eleştirel Düşünme Becerisine Etkililiği

Tezin Yazarı: Özlem YAHŞİ CEVHER **Danışman:** Yrd.Doç.Dr.Mustafa ALTUN

Kabul Tarihi: 24 Mayıs 2008

Sayfa Sayısı: IX (ön kısım) + 102 (tez) + 10 (ekler)

Anabilimdalı: Türkçe Eğitimi

Bilimdalı: Türkçe Eğitimi

Bu araştırmayla, ilköğretim 6.sınıf Türkçe derslerinde uygulanmakta olan yeni milli eğitim programının kullanılmasıyla öğrencilerin eleştirel becerilerinin geliştirilip geliştirilemediğinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırmanın problem cümlesi şudur: “İlköğretim 6.sınıfta öğrenim gören öğrencilerin Türkçe derslerinde eleştirel düşünme düzeylerinin öğrencinin öğrenci cinsiyeti, öğrenci yaşı, ailenin aylık geliri, annenin eğitim durumu, babanın eğitim durumu, haftada okuduğu gazete sayısı, aylık kitap okuma sayısı, aylık tartışma programı izleme sayısı ile değişmekte olup olmadığıdır”.

Bu deneysel araştırmanın evreni ve örneklemini, Sakarya İli Hendek İlçesi’nde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı Cumhuriyet İlköğretim Okulunun 6. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma 2007-2008 öğretim yılında toplam 78 öğrenciden oluşmaktadır.

Araştırmada, tüm gruplara öğrencilerin kişisel bilgilerini belirlemek için anket; eleştirel düşünmeye ait ön bilgilerini ölçmek için “CCTDI eleştirel düşünme ve becerileri” anketi ve “Açık Uçlu Sorular” uygulanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde hem nicel, hem de nitel çözümleme teknikleri kullanılmıştır. Kişisel bilgiler anketi ile eleştirel düşünme ölçeği verilerinin çözümlenmesinde nicel çözümleme teknikleri kullanılmış, veriler SPSS 13.00 paket programına aktarılmıştır. Kişisel bilgilerle ilgili çapraz tablo (Crosstab) analizi yapılmış, frekans (n) ve yüzde (%) değerleri verilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının ön testleri arasındaki ilişki ve son testlerindeki ilişki Mann Whitney U testi ile analiz edilmiştir. Deney gruplarının ön test ve son testleri arasındaki ilişki ve kontrol gruplarının ön test ve son testleri arasındaki ilişki ise Wilcoxon testi ile analiz edilmiştir. Cinsiyet, yaş ve aylık okunan kitap sayısı değişkenlerinin ön test ve son testle ilişkisi Mann Whitney U testi ile analiz edilmiştir. Ailenin aylık geliri, anne-baba eğitim durumu, haftada okunan gazete sayısı, aylık izlenen tartışma programı sayısı değişkenlerinin ön test ve son testle ilişkisi Kruskal Wallis testi ile analiz edilmiştir. Açık uçlu soruların değerlendirilmesinde içerik analizi uygulanmıştır.

Araştırmanın sonucuna göre, ilköğretim 6. sınıf öğrencilerine çalışmanın başında uygulanan eleştirel düşünme anketi ile öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin düşük olduğu tespit edilmiştir. Bu uygulamadan sonra ise öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeleri için yeni ders programına uygun dersler işlenmiştir. Derslerde kullanılan çalışma kâğıtları, slayt ve bilgisayarın öğrencilerin eleştirel düşüncelerini geliştirmede önemli bir etkisi olduğu söylenebilir. Bu derslerin sonucunda tekrarlanan eleştirel düşünme anketi ile öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştiği ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin cinsiyet, yaş, ailenin aylık geliri, annenin eğitim durumu, babanın eğitim durumu, haftada okuduğu gazete sayısı, aylık kitap okuma sayısı, aylık tartışma programı izleme sayısı gibi değişkenlere bağlı olarak değişmediği ortaya çıkmıştır.

Anahtar Sözcükler: İlköğretim okulu, Türkçe eğitimi, Eleştirel düşünme

Title of the Thesis: Effectiveness of the Critical Thinking Ability in the 6th Grade of Elementary the 2006 Turkish Program.

Author: Özlem YAHŞİ CEVHER

Supervisor: Assist.Prof.Dr.Mustafa ALTUN

Date: 24th May 2008

Nu. of pages: IX (pre text) + 102 (main body) + 10 (appendices)

Department: Turkish Education

Subfield: Turkish Education

This study aims to reveal whether the implementation of the latest method in National Education has improved the critical thinking ability of students in Turkish classes in the 6th grade. The key question of the research is whether the level of critical thinking ability of these children is determined by such divert factors as gender, age, educational level of the parents, their income and the number of newspapers or books they read weekly and the frequency of watching debate programs on TV.

The scope and sample of this research consists of 6th grade students in Hendek Cumhuriyet Secondary School of Ministry of Education. The study covers 78 students in the 2007-2008 educational years.

Within the research, a survey was conducted to find out personal information. Additionally, an open ended question and a CCTDI survey were carried out to evaluate the information on critical thinking. In the analysis period, both quantitative and qualitative techniques were used. In the personal information test and evaluation of critical thinking test, quantitative analysis techniques were used, and the data was conveyed to SPSS13.00 program. A cross-tab analysis on personal information was put through, along with their frequency (n) and percentage values. Mann Whitney U test was made use of to analyse the relationship to compare among the first tests and among the last tests. However, in both experiment group and the control group, the relationship between the first and the last tests was exposed to Wilcoxon test. Finally, Kruskal Wallis test was used to evaluate the relationship of such variables as monthly income, educational status of the parents, the number of newspapers read weekly and the number of debate programs watched monthly with the first test and the last test. Open ended questions were exposed to content analysis.

The survey conducted at the end of the study concluded that the critical thinking ability of the 6th grade students, which was found to be quite low before the experiment, has improved. It can be said that study papers used in classes and slides as well as computer programs are efficient in the improvement critical thinking ability. Furthermore, the study showed that the level of critical thinking ability of these children does not depend on such divert factors as gender, age, educational level of the parents and their income and the number of newspapers or books they read weekly and the frequency of watching debate programs on TV.

Keywords: Elementary School, Turkish education, Critical thinking

GİRİŞ

Bu araştırmanın konusu; ilköğretim 6.sınıf Türkçe derslerinde uygulanmakta olan yeni 2006 Türkçe Ders Programı'nın kullanılmasıyla öğrencilerin eleştirel becerilerinin geliştirilip geliştirilemediğinin incelenmesini kapsamaktadır.

Araştırmanın Amacı

Araştırmada Adapazarı İli Hendek ilçesindeki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olan Cumhuriyet İlköğretim Okulu'nda 6. sınıf Türkçe dersinde öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin ne durumda olduğu, yeni konulan programa göre geliştirilip geliştirilemediği ve eleştirel düşünme becerisinin değişkenlerle ilişkisinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmada elde edilen bulguların, eğitim kurumları ve öğretmenlere eleştirel düşünme becerilerini kazandırmaya dönük uygulamalarda katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın problem cümlesi, “İlköğretim 6.sınıfta öğrenim gören öğrencilerin Türkçe derslerinde eleştirel düşünme düzeylerinin cinsiyet, yaş, ailenin aylık geliri, annenin eğitim durumu, babanın eğitim durumu, haftada okuduğu gazete sayısı, aylık kitap okuma sayısı, aylık tartışma programı izleme sayısı ile değişmekte olup olmadığıdır”.

Araştırmanın Önemi

Eğitim sistemimizde bireylere eleştirel düşünme becerisi kazandırmadaki en büyük görev eğitim kurumları ve öğretmenlere düşmektedir. Eğitim kurumlarının aktif, kendine güvenen, girişken öğrencileri yetiştirmesinde ise en büyük sorumluluk öğretmenlerindir. Sönmez'e göre öğrenme ve öğretme ortamlarını öğrencinin yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirecek biçimde düzenlenmelidir. Bunu sağlayacak, en önemli kişi ise öğretmenlerdir. Öğretmen, çocukların çok boyutlu düşüncelerini sağlamak için uygun strateji, yöntem ve teknikleri eğitim ortamında kullanmalıdır. Öğrenciler eğitim ortamında sürekli desteklenip, yüreklendirilmeli ve yeni tutarlı ürünler ortaya koyduklarında davranışları pekiştirilmelidir (Sönmez, 1993).

Ann, öğrencilerin bilgiye nasıl ulaşacakları, nasıl yerleştirilecekleri ve eleştirilecekleri, nasıl tanıtılabilecekleri ve kullanılabilecekleri konusunda öğretmenlerin öğrencilere rehber

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

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

Walsh ve Paul, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için, öncelikle öğretmenlerin bu alanda eğitilmesi gerektiğini ve onlara hizmet öncesi ve hizmet sonrasında eleştirel düşünme bilişsel beceri derslerinin verilmesinin zorunlu olduğunu belirtmişlerdir. Walsh ve Paul'a göre ancak, bu şekilde öğretmenler öğrenciler için etkin düşünen örnek modeller olabilirler (Walsh ve Paul, 1986).

Karagözoğlu'na göre Atatürk: "Bugüne kadar izlenen eğitim ve öğretim yöntemlerinin milletimizin tarihsel gerilemesinde en önemli etken olduğu kanısındayım" diyerek geleneksel eğitimin yanlışlığını vurgulamıştır (Karagözoğlu, 1981: 217).

Ezberden uzak, çağdaş öğretim yaklaşımlarının kullanıldığı, özgür ve esnek, öğrencinin kendini ifade ettiği, düşüncelerini serbestçe tartıştığı, korku ve otoritenin olmadığı bir sınıf ortamında ancak düşünebilen, sorgulayabilen bireyler yetiştirebiliriz. Böyle bir ortamı sağlayacak en önemli kişiler ise öğretmenlerdir. Bu nedenle öncelikle öğretmenlerin böyle bir ortam yaratabilmesi için gerek hizmet öncesi gerekse hizmet sonrasında, eleştirel düşünme bilgi ve becerisini geliştirecek şekilde sürekli olarak yetiştirilmesi gerekmektedir (Aybek, 2002).

Ashton, okulların eleştirel düşünen bireyler yetiştirme amacının önündeki en büyük engelin, öğretmenlerin eleştirel düşünme bilgi ve becerisinden yoksun olmasını belirtmiştir. Ashton'a göre, bu engelin aşılması için, öğretmenlerin uzun dönem içerisinde gerek hizmet öncesi, gerekse hizmetleri sırasında eleştirel düşünme alanında

yetiştirilmesi gerekir ve bunun için de öğretmenlere çeşitli kurum ve kuruluşlar tarafından gerekli destek sağlanmalıdır (Aybek, 2002).

Öğretmenlerin eleştirel düşünebilen bireyler yetiştirebilmesi için bu konuda bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Öğretmenlerin bu konu hakkında bilgi sahibi olabilmeleri için hizmet içi eğitimlere ağırlık verilmesi ve hâlihazırda üniversitelerin eğitim programı kısmında okuyan öğrencilere ise eleştirel düşünme becerileriyle ilgili dersler verilmesi büyük önem taşımaktadır. Günümüz eğitim sisteminde yapılan değişiklikler sonucu ders planlarına konulan eleştirel düşünme becerilerinin öğretmenler ve eğitim kurumları tarafından ne derecede uygulanıp uygulanmadığının öğrenilmesi gerekmektedir.

Geleneksel eğitim sisteminde öğrenci, katılımı olmayan bir alıcıdır. Eğitmenin aktardığı bilgi mutlak doğrudur, tartışmaya açık değildir. Aktarılan bilgiler kesindir ve değişmez. Bilgilerin sunumunda akıl yürütmeye gerek yoktur, ezberlenmeye hazır bir şekilde iletilirler. Eğitmen bir otoritedir, alanında söz sahibidir ve bir öğrencinin onun bilgisine yeni bir şey katması mümkün değildir. O, zaten her şeyi biliyordur (Kökdemir, 2003).

Günümüzde, okulda yapılan her şey, çocukları yanıt-merkezli kişiler haline getirme eğilimlidir. Çünkü okullarda doğru yanıtlara önem verilir. Oysa yanıt avcılığından önce, çocukların düşünmelerini sağlamak gerekir (Yavuzer, 2002).

Günümüz bilgi toplumunda eğitimin üstlendiği görev, bireylerini değişen toplumsal şartlara uyumunu sağlamaktır. Bu şekilde eğitim vermeyi hedefleyen eğitim kurumlarının bilgiyi hazır şekilde alarak sorgu sualsiz kabul eden bireyler yetiştirmek yerine ilk karşılaştığı bilginin birçok yönünü düşünen ve olumlu olumsuz taraflarını ortaya koyan, onu geliştiren ve yeni bilgi üreten bireyler yetiştirmelidir. Bireylerin bu şekilde yetiştirilmeleri onlara günlük yaşamları boyunca karşılaştıkları birçok problemle sorun yaşamadan kolay bir biçimde çözmelerini sağlamaktadır.

Araştırmanın Yöntemi

Araştırma, deneysel bir çalışma niteliği taşımaktadır ve gerçek deneme modellerinden 'ön test-son test kontrol gruplu deneme modeli' kullanılmıştır. Uygulama, araştırmacı tarafından yürütülmüştür.

Araştırmada tüm gruplara, öğrencilerin kişisel bilgilerini belirlemek için kişisel bilgi anketi; eleştirel düşünmeye ait ön bilgilerini ölçmek için “CCTDI eleştirel düşünme ve becerileri” ölçeği ve “Açık Uçlu Sorular” uygulanmıştır. Kontrol grubunda dersler geleneksel eğitim anlayışıyla yani mevcut programın dışında; deney grubunda ise dersler Milli Eğitim Bakanlığının uygulanmasını öngördüğü yeni ders programı örnek alınarak işlenmiştir. Verilerin çözümlenmesinde hem nicel, hem de nitel çözümleme teknikleri kullanılmıştır. Kişisel bilgiler anketi ile Eleştirel düşünme ölçeği verilerinin çözümlenmesinde nicel çözümleme teknikleri kullanılmış, veriler SPSS 13.00 paket programına aktarılmıştır. Kişisel bilgilerle ilgili çapraz tablo (Crosstab) analizi yapılmış, frekans (n) ve yüzde (%) değerleri verilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının ön testleri arasındaki ilişki ve son testlerindeki ilişki Mann Whitney U testi ile analiz edilmiştir. Deney gruplarının ön test ve son testleri arasındaki ilişki ve kontrol gruplarının ön test ve son testleri arasındaki ilişki ise Wilcoxon testi ile analiz edilmiştir. Cinsiyet, yaş ve aylık okunan kitap sayısı değişkenlerinin ön test ve son testle ilişkisi Mann Whitney U testi ile analiz edilmiştir. Ailenin aylık geliri, anne-baba eğitim durumu, haftada okunan gazete sayısı, aylık izlenen tartışma programı sayısı değişkenlerinin ön test ve son testle ilişkisi Kruskal Wallis testi ile analiz edilmiştir.

Açık uçlu soruların değerlendirilmesinde içerik analizi uygulanmıştır. İçerik analizi, toplanan verilerin kavramsallaştırılması, kavramların düzenlenmesi ve bunu tanımlayan örneğin saptanmasıdır. Analiz için eleştirel düşünmenin alt boyutları belirlenmiştir. Bu kapsamda, öğrencilere uygulanan çalışma kâğıtları ve öğrencilerin açık uçlu sorulara verdiği cevaplar değerlendirilerek her alt başlık için bir öğrencinin verdiği yanıt örnek olarak verilmiştir. Öğrencilerin “Eleştirel düşünme becerileri ve eğilimleri” konusuyla ilgili yazılı ifade becerilerini ölçmeye yönelik araştırmacı tarafından hazırlanmış ve kapsam geçerliliği konu alanı uzmanlarınca denetlenmiş üç çalışma kâğıdı bulunmaktadır. Sorular uzman görüşü alınarak “bilgi, kavrama, analiz ve sentez” basamaklarını ölçecek düzeyde oluşturulmuştur. Çalışma kâğıtlarından biri altı şapka düşünme tekniği ile ilgili hazırlanmış ve konu ile ilgili düşünceler tespit edilmiştir. Diğer bir çalışma kâğıdında ise gösterilen bir slâytle ilgili beş etkinlik oluşturulmuştur. En son olarak izlettirilen bir çizgi filmle ilgili verilen çalışma kâğıdında ise dört etkinlik bulunmaktadır.

Sorular öğrencilerin mevcut eleştirel düşünme düzeyini belirleyecek nitelikte hazırlanmıştır. Ayrıca öğrencilerin film ve resim yorumlama becerileri de ölçülmüştür. Açık uçlu sorular, uygulama öncesinde ve sonrasında tüm gruplara uygulanmıştır.

Sınırlılıklar

Bu deneysel araştırmanın evreni ve örneklemini, Sakarya İli Hendek İlçesi'nde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Cumhuriyet İlköğretim Okulu'nun 6. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma 2007-2008 öğretim yılında toplam 78 öğrenci üzerinde uygulanmıştır.

Sonuç

Araştırmanın sonucuna göre, ilköğretim 6. sınıf öğrencilerine çalışmanın başında uygulanan eleştirel düşünme anketi ile öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin düşük olduğu tespit edilmiştir. Uygulamadan sonra ise öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeleri için yeni ders programına uygun dersler işlenmiştir. Derslerde kullanılan çalışma kâğıtları, slayt ve bilgisayarın öğrencilerin eleştirel düşüncelerini geliştirmede önemli bir etkisi olduğu söylenebilir. Bu derslerin sonucunda tekrarlanan eleştirel düşünme anketi ile öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştiği ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin cinsiyet, yaş, ailenin aylık geliri, annenin eğitim durumu, babanın eğitim durumu, haftada okuduğu gazete sayısı, aylık kitap okuma sayısı, aylık tartışma programı izleme sayısı gibi değişkenlere bağlı olarak değişmediği ortaya çıkmıştır.

Sayıtlar

Araştırmaya katılan tüm öğrencilerin, veri toplama aracını gerçekçi ve içten yanıtladıkları varsayılmaktadır.

BÖLÜM 1: GENEL KAVRAMLAR

Bu bölümde araştırmanın konusu ile ilgili kavramlar ve araştırmanın alt dallarını oluşturan temel problemlere yer verilmiş ve bu konuda çeşitli araştırmacıların görüşleri sunulmuştur.

1.1. Eğitim

Eğitim sistemi dünyada en çok konuşulan ve üzerinde durulması gereken en önemli, süreklilik gerektiren konulardan birisidir.

Yeniçeri'ye göre “ Eğitim ailede başlayan, eğitim kurumlarınca devam ettirilen ve ömür boyu birçok etkenin sürece dâhil olmasıyla süreklilik kazanan bir yapıdır (Yeniçeri, 2005).

Uzun yıllarca üzerinde çalışılan eğitim sistemi ile ülke insanları ve ülkenin kalkınması, ekonomik, sosyal, kültürel açılardan gelişmeleri sağlanmaktadır. Bu yüzden eğitimin içermesi gereken birçok özelliği vardır:

Dewey'e göre “ Eğitim “*açık fikirlilik*” gibi düşünceler üzerinde yoğunlaşmalı, yaşam deneyimleri temelinde yapılandırılmalı ve amaca yönelik etkinlikleri barındırmalıdır. Ayrıca, çocuklara kendi bilgilerini oluşturabilecekleri konusunda güven duyulmasını ve çocukların kendileri için hedefler belirlemelerine imkan tanınması gerektiğini vurgulamıştır” (Denizel Güven, 2005).

Sönmez'e göre “ Eğitim, insan davranışlarını istendik yönde değiştirmek için düzenlenip işe koşulan bir sistemdir (Sönmez, 1991).

“Eğitim en genel anlamıyla, insanları belli amaçlara göre yetiştirme sürecidir. Eğitimin iki türü vardır. Bunlarda ilki formal eğitimidir. Bu eğitim, önceden hazırlanmış bir program çerçevesinde planlı ve amaçlı olarak yapılır, öğretim yoluyla gerçekleştirilir. Okullarda verilen eğitim formal eğitimidir ve yapılan değerlendirme işlemleri ile geri bildirimler sağlanır. Eğitimin diğer türü olan informal eğitim ise, yaşam içinde kendiliğinden oluşur. Bu eğitim amaçlı ve planlı değil, gelişigüzelemdir” (Fidan ve Erden, 1998: 2-4).

İnsanların eğitime verdiği değer geçmişte ne kadar fazlaysa günümüzde de bu önem devam etmektedir. Bu nedenle birçok devlet adamı geldikleri günden itibaren eğitim

üzerinde yenilikler meydana getirmek istemektedirler. Bu yüzden eski ve yeni eğitim sistemlerini ve zamanla meydana getirilen değişimleri öğrenmemiz gerekmektedir:

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

Eski eğitim sistemiyle, "Eleştirel düşünme yetisini kaybetmiş, pasif, itaatkâr birey (öğrenci) modelinin ortaya çıkmasına neden olmuştur" (Şahin, 2003).

"Eski öğretim sisteminde konuların seçimi ve işlenişi, tamamen yetişkinlerin isteklerine göre yapılır, sınıfta da "öğretmen merkezli" bir ders işlenişi sergilenirdi. Bu ilke esas alındığında ise, gerek konu seçim ve işlenişinde gerek okul binası, sınıftaki oturma düzeni, ders kitabı ve diğer ders malzemeleri ve dersin işlenişi sırasında "öğrenci merkezli" bir öğretim ortaya çıkmıştır. Birçok çağdaş eğitim akımları, önerdikleri eğitim düzenlerinde öğrencinin fizyolojik ve psikolojik düzeyi ve yapısı ile ilgi ve yetenek gibi bireysel farklılıkları esas almışlardır" (Özdaş, 1997).

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

Eski eğitim sisteminin öğretmen merkezli, yeni eğitim sisteminin de öğrenci merkezli olduğu düşünülürse aşağıdaki tablo ile kısa bir özet görmek mümkündür:

Tablo 1: Öğretmen ve Öğrenci Merkezli Eğitimin Karşılaştırılması

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

Kaynak: Titiz (1998).

Eleştirel düşünmenin önemini idrak eden, üzerinde duran bir eğitim sisteminin öğrencilerini yetiştirebilmesi için buna imkan ve olanak sağlaması gerekmektedir. Sınıf ortamında düzen sağlayıcı ve yönlendirici görevi olan öğretmene bu konuda çok görev gerekmektedir:

Ennis'e göre, "Eleştirel düşünme becerilerinin öğretilmesinde en önemli faktör öğretmendir. Hazırlanan metinler, çalışma kitapları, önceden düzenlenmiş planlar öğretim yardımcıları olabilir. Ancak, düşünme becerilerini geliştirmede tek başlarına yetersizdirler. En etkin öğretim, konu ve düşünme süreçlerinde bilgili, sürekli olarak düşünme ile ilgili beceri ve davranışları sergileyen ve öğrencilerde yazma ve konuşma çalışmalarında sistematik ve dikkatli düşünebilme beklentisi olan öğretmenden çıkar. Bu nedenle düşünme becerilerinin öğretiminde iyi yetiştirilmiş öğretmenlerin özel bir yeri vardır" (Demirci, 2002).

"Demirci'ye göre öğrencinin eleştirel düşünmeyi öğrenmesi, öğretmenin bu konuda eğitilmiş olmasına bağlıdır. Eleştirel düşünmenin faydaları her yönüyle belirlenmeli ve öğretmenlere öğretilmelidir. Öğretmen soru sorarak öğrencilerin konuyu yeniden değerlendirmelerine yardımcı olur. Burada, amacı doğru cevaba ulaşmak değil, eleştirel düşünmeyi kolaylaştırmaktır. Öğretmen, soru sorarken öğrencisinin gözünü korkutmaktan kaçınmalı ve düşüncelerini sağlıklı bir şekilde ifade etmelerine yardımcı olmalıdır. Sınıf ortamı tartışmaya, eleştirmeye, sorgulamaya uygun olmalıdır" (Demirci, 2002).

Ashton'a göre, "Okulların eleştirel düşünen bireyler yetiştirme amacının önündeki en büyük engelin, öğretmenlerin eleştirel düşünme bilgi ve becerisinden yoksun olması, olduğunu belirtmiştir. Bu engelin aşılması için, öğretmenlerin uzun dönem içerisinde gerek hizmet öncesi, gerekse hizmetleri sırasında eleştirel düşünme alanında yetiştirilmesi gerekir ve bunun için de öğretmenlere çeşitli kurum ve kuruluşlar tarafından gerekli destek sağlanmalıdır" (Aybek, 2002).

Eleştirel düşünmenin geliştirilmesi için öğretmenlerin yetiştirilmesinin yanı sıra çeşitli eğitim programlarının düzenlenmesi gerekmektedir. Bu eğitim programları;

Proje Yaklaşımı (Project Approach) ve Anti-Ayrımcılık Eğitim Programı (Anti-Bias Curriculum)'dır. Çocuk merkezli olması ve araştırmaya, eleştirel düşünmeye, toplumsal sorunlarla ilgilenmeye yönlendirmesi ve tüm gelişim alanlarını desteklemesi açısından, iki alternatif eğitim programıdır (Güven, E.D., 2005).

"Ülkeden ülkeye değişse de eğitimin genel olarak tüm dünyada yetiştirmek istediği insan topluluğu belirli özellikleri taşımaktadır. Bu özellikleri taşıyan bireyler; ülkesini seven, ülkesinde yaşayan milletin ahlaki ve kültürel özelliklerine sahip, ülkesinin gelişmesi için bir vatandaş olarak taşıması gereken sorumlulukların bilincinde olan, vatandaşlık görevlerini yerine getiren, haklarını bilen, haklarını aramaktan çekinmeyen, eleştirel olarak düşünebilen, düşündüklerini özgürce ifade edebilen bireyler olarak kısaca belirtilebilir. Şüphesiz ki bu özellikleri arttırmak mümkündür. Eğitimin bu özellikleri taşıyan bireyleri yetiştirip yetiştiremediği konusu ise tartışmalı bir konudur. Bu konuda okula giden ya da diploma sahibi olan ülke nüfusu kadar örnek verilebilir. Dünyanın birçok ülkesinde olduğu gibi eğitimin doğrudan uygulanma ortamı olan sınıflarda gerçekleştirilen uygulamalar ülkemizde de "geleneksel" ve "çağdaş" olarak nitelenmektedir. Eğitim alanında yapılan her yenilik çağdaşlığa, çağın gereklerine ulaşma anlamında yapılmaktadır. Bu yenilik ya da değişikliklerin sonucu da uzun vadeli bir yatırım olan eğitimin başarısını göstermektedir, gösterecektir" (Demir, 2006).

Eğitim alanında yapılan değişiklikler ve düzenlemelerle ülke insanlarının ve dolayısıyla toplumların daha ileri gitmesi gelişmesi sağlanmaktadır.

1.1.1. Geleneksel Eğitim

Son zamanlarda geleneksel eğitim üzerine pek çok araştırma yapılmakta ve geleneksel eğitimde geleneksellik eleştirilerek artık değiştirilmesi gerektiği pek çok yerde vurgulanmaktadır. Bu da demektir ki; uygulanmakta olan öğretim programları içerik, hedef, yöntem ve diğer unsurlarıyla birlikte değişmeli ve yenilenmelidir. Yapılan çalışmalarda geleneksellik dendiğinde “öğretmen merkezilik” ortaya çıkmaktadır. Şu anki eğitim sistemimizde de bunun var olduğunu görmekteyiz. Geleneksel eğitime göre öğrenciler boş bir kâğıda benzemektedirler. Öğretmenlerde ders saatlerinde bunları doldurtan bir kalemdir. Öğrenciler hiçbir sorgulama olmadan, uysal, sorunsuz şekilde kâğıtları doldurur ise bu öğrenciler en çalışkan öğrenci olarak gösterilir.

Eğitimde 20. Yüzyıl içerisinde yapılan araştırmalar sonucunda öğrenci yetiştirmede yapılan hataların nelere mal olduğunu açıklayan en güzel sözlerden biri Atatürk’ün söylevidir (Karagözoğlu, 1981: 217):

“Bugüne kadar izlenen eğitim ve öğretim yöntemlerinin milletimizin tarihsel gerilemesinde en önemli etken olduğu kanısındayım” diyerek bu konunun önemini dile getirmiştir.

Öğretim programlarındaki en önemli unsurlar o programın uygulamaları, hedefleri, öğretim biçimleri vs. lerdir. Ülkemizde uygulanan öğretim yönteminin öğretmen merkezli yani aktif öğretmen ve öğrencilerin pasif öğrenci olduğu, sunuş ve ezber yöntemlerinin ağırlıklı olarak uygulandığını pek çok araştırmaya dayanarak belirlenmiştir. Böyle bir sınıf ortamında öğrenciler edilgen olarak bilgiyi alır ve yüksek düşünme becerisi gerektirmeyen sorularda yanıt verme eğilimindedir. Bunun sonucu olarak da o sınıfta eğitimin gerçekleştiğini söyleyemeyiz. Bunun yerine öğrencilerin bilgiyi öğretmenden emercesine aldığı, öğretmeni bilgi açlığıyla zorladığı ve hakkını aradığı konumunda olması gerekmektedir. Öğretmenler ise öğrencilerin bir köle gibi istediğini yaptırdığı bir yapıda değil, onların rahat bir biçimde görüşlerini söyleyebilmesine izin veren, itirazlarını dinleyen bir düşünce yapısında olmalıdır.

Geleneksel eğitim sistemi ve bu sistemin içerisinde yer alan öğretmen ve öğrenci üzerine düşen görev ve sorumluluklarla ilgili pek çok konu uzmanının ortaya koyduğu düşünceler aşağıda verilmektedir:

“Klasik eğitim sisteminde öğrenci, katılımı olmayan bir alıcıdır. Eğitmenin aktardığı bilgi mutlak doğrudur, tartışmaya açık değildir. Aktarılan bilgiler kesindir ve değişmez. Bilgilerin sunumunda akıl yürütmeye gerek yoktur, ezberlenmeye hazır bir şekilde iletilirler. Eğitmen bir otoritedir, alanında söz sahibidir ve bir öğrencinin onun bilgisine yeni bir şey katması mümkün değildir. O, zaten her şeyi biliyordur” (Kökdemir, 2003: 3).

Günümüzde, okulda yapılan her şey, çocukları yanıt-merkezli kişiler haline getirme eğilimlidir. Çünkü okullarda doğru yanıtla önem verilir. Oysa yanıt avcılığından önce, çocukların düşüncelerini sağlamak gerekir (Yavuzer, 2002: 87).

Hirose ise eğitim sistemi içinde öğretimin çoğunlukla konferanslar aracılığıyla yapılmasını eleştirir. Ona göre geleneksel öğretimde öğretmen sınıfın önünde dikilir, öğrencilerin bilgileri hatırlamalarına ve düşünmeden bilgiyi ezberlemelerine yardım eder (Hirose, 1992: 2).

Çakmak (2002: 22)’ a göre geleneksel eğitimde yani öğretmenin sadece sunan-aktaran olduğunda; iletişim tam olamamakta, öğretim sırasında öğrencilerin tepki verip vermedikleri, verilen tepkilerin doğru olup olmadığı anlaşılamamaktadır. Geleneksel eğitim, öğretmenin sunu yaparak dersi işleme yöntemine dayandığından öğrenci, sunular üzerine düşünemez, düşünüp eleştirilerini dile getiremez.

Kazancı’ ya göre de bugünkü durumu itibariyle ve geleneksel olarak eğitim, bireylere bilgiyi öğretmektedir. Bilgi, insan düşüncesinin yerini alamaz. Düşünmeyse, bilginin yerini alır, onun bıraktığı boşluğu doldurur. Bilginin ne sonu vardır ne de her zaman mükemmeldir. Öyleyse düşünmeye bilgi edinmede, kullanmada ve onun bıraktığı boşluğu doldurmada gerek vardır (Kazancı, 1995: 19).

İpşiroğlu (1988)’ na göre yıllar yılı bilgi aktarmacılığı ve ezberciliğe alışmış olan öğrencilere okudukları bir yazı, şiir vb. üzerine kendi düşünceleri sorulduğunda şaşkına dönüyorlar. Düşünmeyi bilmediklerinden, önemini ve gerekliliğini de kavramamış olduklarından işi hemen basit bir alışverişe dönüştürüp onların adına düşünen birini buluyorlar. Böylece her dönem çoğunluğu yönlendiren birkaç “düşünen” çıkıyor, onların anlattıkları dinleniyor, notları ezberleniyor, düşünceleri benimseniyor. Bunun nedenini eleştirel düşüncenin bize yabancı oluşuna bağlayabiliriz (Aktaran: Şahbat, 2002: 14).

Titiz de ezber olgusunun günümüz eğitim sistemlerinin en büyük sorunu olduğunu vurgulamakta ve ezberi “kişinin çeşitli yollarla edindiği bilgileri, alışkanlığın yol açtığı koşullanmayla, akıl yoluyla araştırmadan mutlak doğrular olarak benimsemesi” olarak ifade etmektedir. Buna göre, ezber sürecinden geçen bireyler, karşılaştıkları bir bilgiyi hiç düşünmeden, sorgulamadan, doğruluğunu yanlışlığını araştırmadan, merak etmeden doğru kabul etmekte ya da önyargılı biçimde kabul etmemektedir. Ezberin en baskın öğrenme biçimi, yolu olduğu eğitim ortamlarında ise eleştirel düşünme becerisinden ve onun gelişiminden söz edilemez (Titiz, 2001).

Özden’ e göre eğitim sistemi hakkındaki eleştirilerin çoğu eğitimde yapılacak yeni düzenlemelerin öğrencilerin entelektüel gelişimine odaklaşması gerektiğini ortaya koymaktadır. Eğitim sisteminin öğrencilere potansiyellerini geliştirme fırsatı vermesi ve ülke kalkınmasında etkin rol oynayabilmesi için öğretimin içerik ve yöntemleri, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, bilimsel düşünme, ilişkisel düşünme, akıl yürütme gibi becerileri kazandıracak şekilde yeniden düzenlenebilir. Görüldüğü gibi eğitim kurumları, eğitimciler, kullanılan yöntem ve teknikler dünyanın değişik yerlerindeki uzmanlarca sorgulandığında ülkemizde de var olan birçok eksiklik, olumsuzluk ortaya çıkmaktadır. Bu eksiklikler de genellikle “geleneksellik” ile tarif edilmektedir. Özetlemek gerekirse ülkemizde eğitimin daha çağdaş hale getirilmesini gerektiren nedenler şunlardır (Özden, 1999: 88–89):

- Öğretmen merkezli yöntemler,
- Bilgi aktarıcısı rolündeki öğretmenler,
- Demokratik davranışlar sergilemeyen öğretmenler,
- Sınavlara hazırlayan okullar,
- Ezbere dayalı eğitim,
- Not alma, sınıf geçme amaçlı eğitim,
- Düşünmeye, eleştirel olarak düşünmeye ve düşünceleri ifade etmeye yeterince olanak tanımayan eğitim.

Kazancı(Kazancı, 1989: 55) insanlara “ne” düşüneceklerinin öğretildiğini ama esas öğretilmesi gereken “nasıl” düşünülmesi gerektiğinin öğretilmediğini. Bu bakımdan ise eleştirel düşünmenin eğitimde uygulanmak istenen ama güç görünen zihinsel davranış olduğunu söylemektedir.

Yukarıdaki tüm düşünce biçimlerinde de görüldüğü gibi herkesin eğitim alanında gördüğü bir eksiklik ise “Eleştirel Düşünme Becerisinin Gerekliliği”dir.

1.1.2. Çağdaş Eğitim

Bu yüzyılda insanların, bir kısım bilgilerle donanmış biçimde eğitim kurumlarına geldiği açıktır. İnsanların temellerinde yer alan bu bilgilerin üzerine yeni bilgiler inşa etmek için geleneksel yöntemin bir işe yaramadığı çok açık ortadadır. Bunun için farklı yöntem ve teknikler kullanarak insanlara yeni donanımlar eklemek gerekmektedir. Dolayısıyla değişen insan tipine göre eğitim sisteminin de değişmesi gerekmektedir. Bu sebeple günümüzde eğitim sisteminde değişiklikler meydana gelmiş, yüksek boyutlu düşünme becerileri girmiş, öğretmen merkezli bir eğitim yerine öğrenci merkezli bir eğitim oluşturulmuştur.

Eğitim öğretim etkinliklerinin başlıca öğelerinden biri de öğretmendir. Öğretmen, bir toplumun geleceği olan, ülkeyi daha ileri noktalara götürecektir olan bireyleri yetiştiren, çocukları hayata hazırlayan kişidir. Öğretmene toplumun şekillenmesinde, geleceğin oluşturulmasında önemli görevler düşmektedir. Bu önemli görev öğretmenin daha yeterli ve bir çok niteliğe sahip olmasını gerekli kılmaktadır. Öğretmen, mesleğinin getirdiği özellikler itibariyle toplumu önemli derecede etkileyen, toplumsal. Yükümlülüğü son derece yüksek olan bir insandır (Earged).

Giroux ve McLaren’e göre eleştirel eğitim, bilinmesi gereken şeyle, bu bilginin nasıl öğrenileceği ve öğretilenlerin bireylerin kimliklerini nasıl şekillendirecekleri ile ilgilidir. Eğitim, eleştirel ve demokratik vatandaşlar yetiştirmeyi hedeflemelidir. Öğrenci düşüncesini ifade etmede kendisini özgür hissetmeli, kendisine sunulanlara karşı durabilmeli, meydan okuyabilmelidir (Giroux ve McLaren, 1992: 19).

Öğrencilere maksimum düzeyde zihinsel gelişme olanağı sağlaması ve demokratik tutum ve davranışların kazanılmasındaki etkileri nedeniyle düşünme becerilerini kazandırma eğitimin özü olmalıdır. Kalkınmanın ancak ülkenin bütün insanların

kapasitelerinin değerlendirilmesiyle sağlanabileceği gerçeği, gelişmiş ülkelerde eğitimde yeniden yapılanmanın özünü oluşturmaktadır (Özden, 1999: 92).

Gerçeğin tek boyutlu olmadığını, siyah ve beyazın renk olmadığını, dünyadaki olaylar ve olguların birden çok nedeninin, birden çok çözümünün var olduğunu öğretmek okulların sorumluluğudur. Düşünme ve duyguların okul programlarında yer alması, okulların yeni paradigması haline gelmiştir (Sungur, 2001: 61).

Okul(Sungur, 2001: 30),

- Daha fazla bilgi vermekten çok daha fazla merak ve heyecan ögesini kullanmalıdır.
- Ezberci eğitimin yerine daha fazla eleştirel ve yaratıcı düşünceyi hakim kılmalıdır.
- Tek kitap ve tek test yerine çoklu kaynaklardan öğrenme ve kendini değerlendirmeyi amaçlamalıdır.
- Dünyayı tek neden ve tek sonuç ile açıklamaktan daha fazla çoklu neden sonuç ilişkilerini çocuğun öğrenmesine sunmalıdır.

Çağdaş eğitimde öğrencilerin sessizce öğretmenlerini dinlemeleri, derste anlatılanları tekrar etmeleri, öğretmenin ders esnasında uyguladığı öğretim programıyla öğrencinin tüm duyularına hitap etmesi ve nasıl eleştirel düşünecekleri öğretmesi yer almaktadır. Yapılacak olan bu düzenlemelerle birlikte ise öğrenciler öğrendikleri bilgileri yorumlayarak daha iyi öğrenme süreci oluştururlar.

Çağdaş öğretmen konu alanına hâkim olmalı ve konusu hakkındaki gelişmeleri yakından izleyebilmelidir. Öğrenci gelişimi boyutunda; öğrenciyi tanıma becerisine sahip olmalı, bireysel farklılıkları görebilmeli, öğrenci gelişimi ile öğrenmesi arasında bağ kurabilmeli, öğrenciyi güdüleyici etkinliklerde bulunabilmeli, sempatik olmalı, öğrencinin problemlerinin çözülmesinde yardımcı olabilmeli, fiziksel ve zihinsel yönden farklılığı olan öğrencilerin eğitim öğretimlerine devam edebilecekleri tedbirleri ve çevrenin öğrenciyi olumlu yönde etkilemesini sağlayıcı tedbirleri alabilmelidir. Öğretimi plânlama boyutunda; ders etkinliğini nasıl plânlayacağını bilmeli, plânlarını hazırlarken diğer öğretmenlerle bilgi alış verişinde bulunabilmeli ve olası değişik durumlara karşı plânlarını esnek tutabilmeli, eğitim öğretim araçlarından yeterince yararlanmalıdır. Çağdaş bir öğretmen, öğrencilerine bilimsel yöntemi öğretmeli ve

onları, karşılaştıkları problemleri bilimsel yolla çözebilecek duruma getirebilmelidir. Sınıf içi etkinliklerde çağdaş bir öğretmen öğrencileri ile sağlıklı iletişim kurabilmeli, öğrenme ortamını öğrencilerin ve konuların özelliklerine uygun hale getirebilmeli, öğrencilerin derse aktif katılımını sağlayabilmelidir. Ayrıca, ders sırasında etkili ve akıcı bir konuşmaya sahip olmalı, zamanı, tahtaya ve eğitim öğretim araç-gereçlerini verimli ve etkili bir biçimde kullanabilmeli, jest, mimik ve vücut hareketlerinde ölçülü olabilmelidir (Earged, 2008).

Gazetelerden birinde “6’ncı sınıf öğrencilerine ‘Düşünme Eğitimi’ dersi verilecek”, başlığı altında yeni müfredatla ilgili bilgi verilerek derste öğrencilere 'eleştirel düşünce' üzerine eğitim verileceği, tartışma ortamları yaratılarak farklı düşüncelere saygı duymanın nasıl olacağına gösterileceği belirtilmektedir. Dersin öğrencilere kazandırmayı hedeflediği konular ise şöyle sıralanmaktadır:

- Düşünme yollarının farkına varma
- Düşünme üzerine düşünme
- Düşünmenin geliştirilebilir yollarının farkına varma
- Farklı düşüncelere saygı
- Düşünürken milli, manevi ve evrensel değerleri gözetme
- Kuşku, güven, dikkat ve sabrı bu süreçte bir değer olarak kabullenme
- Ne bildiğinin ve bilmek istediğinin farkında olma
- Düşüncelerini aktarırken dili doğru kullanma
- Dünyayı ve bilgiyi sorgulayarak değerlendirme
- Tartışma kültürünü geliştirme
- Ayrıca öğrencilerin, 'Neden böyle düşündüm?', 'Nasıl anlatırım?', 'Ne anlama geliyor?' gibi soruları kendilerine sormaları da planlanıyor (EL, 2008).

“Milli Eğitim Bakanlığı, seçmeli dersler arasına ilk kez 'Sanat Etkinlikleri', 'Spor Etkinlikleri', 'Satranç', 'Düşünme Eğitimi' ve 'Halk Kültürü' dersleri koydu” şeklinde gazetede yayınlanan bir diğer yazıda ise yeni öğretim programıyla ilgili halkı bilinçlendirmeye yönelik, “İlköğretim okullarında bu yıl 'Sanat Etkinlikleri, Spor Etkinlikleri, Düşünme Eğitimi Satranç ve Halk Kültürü' dersleri seçmeli okutulacak. Bazı derslerin de adı değişti” şeklindeki yazıyla insanlar bilinçlendirilmektedir (RADİKAL,2008).

1.2. Türkçe Eğitimi

Ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı, Türkçenin yurttaşlarına düzgün ve doğru bir şekilde öğretilmesi için eğitim kurumlarında değişik programlar uygulamaktadır. Günümüze kadar birçok eğitim programı uygulamaya konmuş, bilimin gelişmesi ile birlikte programlarda da yenileştirmeler yapılmıştır.

Türkiye’de program geliştirme çalışmaları Osmanlı Devleti döneminde başlamıştır. II. Mahmut’tan itibaren Türkçenin eğitim dili olarak önemini yansıtan gelişmeler yaşanmış, 1839 Tanzimat Fermanı’nın ilanından Cumhuriyet’e kadarki süreçte okuma ve yazmayı artırıcı değişik programlar yürürlüğe konmuş, ancak bu programlar bütüncül olmaktan çok uzak kalmıştır. Bugünkü anlamda programlara ise ancak Cumhuriyet sonrasında çalışmalar sonucunda ulaşılmıştır. Cumhuriyet’in ilanından itibaren bugüne değin, ilköğretimde, aralarında taslak niteliği taşıyanlar dışında, 1926, 1936, 1948 ve 1968 olmak üzere belli başlı dört programdan söz edilebilir. Bu programların genel olarak ulusalcılık, laiklik, pozitif bilimler ve batılılaşma ekseninde hazırlandıkları ifade edilebilir. 1924 Tevhid-i Tedrisat Kanunu (Eğitim Birliği), 1928’de Harf İnkılâbı, 1932’de Türk Dil Kurumu’nun kurulması 1948’e kadarki programların niteliklerini belirlemiştir. 1926’daki programda Türkçe dersinin hedefleri arasında öğrencilerin İstanbul Türkçesine alıştırmaları esas kabul edilmiştir. 1936 programında ise “*Türk dil inkılâbının ilkokulun payına düşen gayelerini tahakkuk ettirmek*” ifadesi dikkati çekmektedir. Bu programla, Türkçenin bir dil bilgisi kitabının henüz hazırlanmamış olması dolayısıyla dil bilgisi öğretimine ara verilmiştir. 1948 programı önceki öğretim programlarından farklı olarak derslerin genel amaçlarına özel amaçlarda eklenmiştir. Programda, Türkçe dersinin amaçları arasında gösterilen “*Dilimizin bağlı olduğu ana kuralları sezdirip onlara Türk dilini kullanmada güven kazandırmak*” ifadesi, 2005 Yeni Türkçe Programı’nda yer alan “*dil bilgisi kural ve ilkelerinin sezdirilmesi*” yaklaşımıyla benzeşmesi bakımından önemlidir. Program, 20 yıl yürürlükte kalmıştır. 1968 programı, 1962 program taslağının kabul edilmesiyle yürürlüğe girmiştir. Programda 1936 ve 1948 programlarında kaldırılan inşaat dersi tekrar eklenmiştir. 1981’de ilk ve ortaokulların birleştirilmesi ile “*ilköğretim okulları için Türkçe programı*” yayınlanmıştır. Programda, ölçme ve değerlendirme bölümü, diğerlerine göre yetersiz görülmektedir. 2004’te taslağı yayınlanan, 2005’te pilot okullarda uygulaması yapılan Yeni Türkçe Programı, Yapılandırmacı Yaklaşım ve Çoklu Zekâ Kuramı’nı

temel alan yeni bir anlayışla hazırlanmış, 2006 yılında tüm Türkiye genelinde uygulanmaya başlamıştır. Programın iddialı bir biçimde kamuoyuna sunulması, beklentilere yol açmış, eleştirileri de beraberinde getirmiştir (Öztürk ve diğ., 2007).

Günümüzde Yeni Türkçe Programının yer aldığı İlköğretim Programında Çoklu Zeka Kuramı ve Yapılandırıcı Yaklaşım Kuramı yer almaktadır. Bu programla birlikte öğretimde öğretmen merkezli bir eğitim ortamının yerine, bilgiyi özümseyen, aktif olan bir öğrenci profilinin geliştirildiği eğitim programı amaçlanmıştır.

Aşağıda verilen 2 ve 3 no'lu iki tabloda eski ve yeni eğitim sistemlerinin içerdiği özelliklerin karşılaştırması yapılmaktadır.

Tablo 2: Davranışçı, Bilişsel ve Yapıcı Öğrenmenin Özellikleri

Temel öğeler	Davranışçı [Behaviorist]	Bilişsel [Cognitive]	Yapıcı [Yapılandırıcı, Constructivist]
Bilginin Niteliği	<i>Nesnel gerçekliğe dayalı, bilen kişiden bağımsız</i>	<i>Nesnel gerçekliğe dayalı, bilen kişinin önbilgilerine bağlı</i>	<i>Bireysel ve toplumsal olarak yapılandırılan öznel gerçekliğe dayalı</i>
Öğretmenin Rolü	<i>Bilgi aktarma</i>	<i>Bilgi edinme sürecini yönetme</i>	<i>Öğrenciye yardım etme. işbirliği yapma</i>
Öğrencinin Rolü	<i>Edilgen</i>	<i>Yarı etkin</i>	<i>Etkin</i>
Öğrenme	<i>Koşullama sonucu açık davranıştaki değişim</i>	<i>Bilgiyi işleme</i>	<i>Bireysel olarak keşfetme ve bilgiyi yapılandırma</i>
Öğretim Türü	<i>Ayırma Genelleme 'İlişkilendirme Zincirleme</i>	<i>Bilgileri kısa dönemli bellekte işleme, uzun dönemli belleğe depolama</i>	<i>Gerçek durumlara dayalı sorun çözme</i>
Öğretim Türü	<i>Tümevarımcı</i>	<i>Tümevarımcı</i>	<i>Tümdengelimci</i>
Öğretim Stratejileri	<i>Bilgiyi sunma, alıştırma yaptırma, geribildirim verme</i>	<i>Öğrencinin bilişsel öğrenme stratejilerini harekete geçirme</i>	<i>Etkin, özdenetimli, içten güdülenmiş araştırmacı öğrenme</i>
Eğitim Ortamları	<i>Çeşitli geleneksel ortamlar, (programlı öğretim, bilgisayar destekli öğretim vb.)</i>	<i>Öğretmen ve bilgisayara dayalı öğretim</i>	<i>Öğrencinin ilerlemek için fiziksel/zihinsel tepkiler göstermesini! gerektiren etkileşimli ortamlar</i>
Değerlendirme	<i>Öğretim sürecinden ayrı ve ölçüte dayalı</i>	<i>Öğretim sürecinden ayrı ve ölçüte dayalı</i>	<i>Öğrenme süreci içinde ve ölçütten bağımsız</i>

Kaynak: Seels, B. (1989), Scheurman, G. (1998); Akt: Deryakulu (2001).

Tablo 3: Geleneksel ve Yapıcı [Yapılandırıcı] Sınıfların Karşılaştırılması

Geleneksel Sınıflar	Yapıcı [Yapılandırıcı] Sınıflar
<i>Eğitim programı temel becerileri vurgular, ilerleme parçadan bütüne doğrudur.</i>	<i>Eğitim programı önemli kavramları vurgular, ilerleme bütünden parçaya doğrudur.</i>
<i>Programa sıkı sıkıya bağlılık önemlidir.</i>	<i>Öğrenci soruları üzerinde durma ve öğretimi bunlara göre yönlendirme önemlidir.</i>
<i>Programdaki etkinlikler büyük ölçüde ders ve çalışma kitaplarına dayalıdır.</i>	<i>Programdaki etkinlikler büyük ölçüde birincil bilgi kaynaklarına ve öğrenci materyallerine dayalıdır.</i>
<i>Öğretmenler genellikle didaktik biçimde davranırlar ve öğrencilere bilgi sunarlar.</i>	<i>Öğretmenler genellikle etkileşimli biçimde davranırlar ve öğrencilerin kişisel bir anlayış geliştirmeleri için çalışırlar.</i>
<i>Öğrenmeyi değerlendirme etkinliği genellikle öğretimden ayrı olarak görülür ve her zaman sınavlarla yapılır.</i>	<i>Öğrenmenin değerlendirilmesi, öğretme işiyle iç içedir ve öğretmenin öğrenci çalışmalarının sonuçlarını gözlemlemesiyle yapılır.</i>
<i>Her öğrenci temelde yalnız başına çalışır.</i>	<i>Öğrenciler genellikle gruplar halinde çalışırlar.</i>
<i>Öğrenciler, öğretmenin üzerine türlü bilgileri yazacağı boş bir levha olarak görülür.</i>	<i>Öğrenciler, gerçek dünyaya ilişkin kuramlar oluşturabilen düşünürler olarak görülür.</i>

Kaynak: Brooks, J.G. & Brooks, M.G. (1993); Akt: Deryakulu (2001).

Sonuç olarak öğretmenler günümüz eğitim sistemiyle klasik anlayışın dışına çıkartılarak, öğrencilere kılavuzluk etme misyonunu üstlenmişlerdir. Bu sayede öğretmen kalitesi de yükseltilmiştir.

1.3. Düşünme

Düşünme tarihin başlangıcından beri insanoğlunun sahip olduğu zihinsel bir zenginliktir. Düşünmenin insanlığa faydaları yaşamın her anında görülebilmektedir. Çünkü her insan her an düşünür ve bunu uygulayarak doğru ya da yanlış, iyi ya da kötü sonuçlar ortaya koyar. Düşünmenin bu derece önemli olmasından dolayı birçok tanımı ve incelemesi yapılmıştır. Bu incelemelerden bazıları şunlardır:

Gibson'a (1995) göre, düşünme, nefes almak kadar doğaldır, ancak iyi düşünme kendiliğinden gerçekleşmez, bunun için eğitim gerekir (Kökdemir, 2003).

Düşünme; insanın doğuşu ile başlayan, sonraki süreçte doğrudan veya dolaylı olarak geliştirilebilen insana özgü niteliklidir. İşte bu düşünebilme ayrıcalığından dolayı, diğer canlılardan farklı olarak kendisi üzerine düşünmeye başlaması ile insan varoluşunun anlamını ve nedenini fark edebilmiş ve bu yolda edindiği bilgiler ona kendi geleceğini belirleyebilme, hak ve imkânını tanımıştır. Günümüzde en çok kabul gören tanımı ile "düşünme"; "Bir sonuca varmak amacıyla bilgileri, kavramları incelemek, karşılaştırmak ve aralarında ilişkiler kurarak başka düşünceler üretmek işlemidir." Bu işlemlerin neticesinde ortaya çıkan zihinsel ürüne de "düşünce" denir (Afyon Meb.).

Düşünme; içinde bulunulan durumu anlayabilmek amacıyla yapılan aktif, amaca yönelik organize zihinsel sürece verilen addır. Aktif olarak düşünen kişi kendini etkileyen olayın dışında seyirci olarak kalmaz; kolları sıvar ve elinden geldiğince olaylara yön vermeye çalışır. Harekete geçmek için başkasından bir buyruk ya da dürtüleme beklemez, kendisinin vermiş olduğu kararlarla faal duruma düşer. Sorunla uğraşmaktan hemen vazgeçmez, çözmeye karar verdiği sorunu sonuç alınca kadar izler. Kendi düşüncesinden farklı düşünceleri dinlemek istemeyen, başka kişilerin aynı konuyla ilgili algılamalarını öğrenmek istemeyen kişi savunucu bir kişidir. Savunuculuk kalıplaşmış insan paradigmasının doğasında vardır. Diğer yandan "gelişmiş" insan paradigması birbirinden farklı değişik algılama yollarına daha açıktır, değişik seçeneklerin daha çabuk farkına varabilir. Kendi düşüncelerinin dışına çıkmayan kişi, insan ilişkilerinde başarılı olamaz. Ancak şunu da belirtmekte yarar vardır. Başkalarına ait her görüşü savunucu olmaktan çekindiğimiz için hemen kabul etmek savunucu olmak kadar zararlı bir davranıştır. Kişinin karşılaştığı fikirleri destekleyen neden ve kanıtları iyice incelemesi gerekir. İşte bu açıklık boyutlarıyla anlatılmak istenen şudur, eleştirel düşünen kişi kendi düşüncelerinden, farklı düşünceleri dikkatle dinlemesini ve incelemesini bilir. Farklı düşüncelerden yararlanarak ilk düşüncesini zenginleştirir ve daha boyutlu hale getirir (Gen Bilim, 2008).

Düşünebilmek, insanoğlunun belirgin özelliklerinden birisidir. O, davranışlarını içgüdüleri ile değil, bilinçlice sürdürmek zorundadır. Bu nedenle düşünme yeteneği geliştirilmelidir. İnsan, ancak düşünme gücü geliştirilerek bütün çevresi ile barışık

yaşayabilir. İnsanla ilgili bilimler, düşüncenin belli aşamalardan geçerek şekillendiğini, kimi ortamlarda gelişmenin çok yetersiz kaldığını dile getirmektedir. Eğitim ekonomistleri, düşünme eğitimi adına yapılan yatırımların karşılıklarının fazlası ile alınacağı kanısındadırlar. Eğitim felsefecileri, ancak düşünme yeteneğini geliştirerek insanın kendisini gerçekleştirebileceğini, varlık ve olayların anlamlarını bu şekilde kavrayabileceğini düşünmektedirler. Eğitim sosyologları, toplum koşulları da dikkate alınarak düşünme eğitimi verilmesi gerektiği inancındadırlar. Program temelleri hazır görünen düşünme eğitiminin doğuşla başladığını, okul öncesi hızlı, bilinçli ya da bilinçsiz biçimde sürdüğünü gözden uzak tutmamak gerekir. İlköğretim dönemindeki düşünme eğitimi, yaşamın çeşitli evrelerine yayılmış olan bu olayın küçük fakat önemli bir bölümüdür (Çakmak, 2002: 51).

Doğru düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirebilmesi için çocuk öğrenmeye aktif olarak katılmalıdır. Öğrenmeye aktif katılım; çocuğun çevresiyle ilişkisinde tüm duyularını kullanması (dokunması, koklaması, duyması, görmesi ve tatması), çevresinde bol miktarda malzeme olması ve bu malzemeleri farklı şekillerde kullanabileceği ortamın hazırlanmasıdır (AÇEV, 1999).

Düşünme, içinde bulunulan durumu anlayabilmek için yapılan amaca yönelik, aktif bir zihinsel süreçtir. Düşünmenin en sık kullanıldığı alanlar, sorun çözme, belirli amaçları gerçekleştirme, bilgi ve olayları anlamlandırma ve karşılaştığımız kişileri daha iyi tanıma alanlarıdır. Sorun çözümüne ilişkin düşünme beş adımdan oluşmaktadır. Sorunu tanımlama, farklı çözüm yollarını belirleme, çözüm yollarını her yönüyle karşılaştırma, çözüm yollarından birini seçme ve seçilen çözümün işleminde problem olup olmadığını takip etmedir.

Presseisen (1985), düşünme becerilerini "temel işlemler, problem çözme, karar verme, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme" olmak üzere aşamalı bir biçimde ele almaktadır. Temel işlemler neden sonuç ilişkilerini belirleme, benzetmeleri belirleme, ilişkileri belirleme, sınıflandırma ve nitelikleri belirleme olarak ele alınmaktadır. Problem çözme kısaca; tanımlanmış bir zorluğun üstesinden gelme, zorlukla ilgili bilinenleri birleştirme, zorlukla ilgili toplanması gereken veriyi belirleme, çözümler üretme, üretilen çözümleri sınama, problemlerin daha basit ifade edilişlerini arama becerilerini içermektedir. Karar verme ise, konuyla ilgili bilgileri birleştirme, seçenekleri kıyaslama, gereksinim

duyulan bilgiyi belirleme ve nihayet seçenekler içinde en uygununu belirleme becerilerinden oluşmaktadır. Eleştirel düşünme becerileri kısaca; ifadeleri çözümlenme, ifade edilmemiş düşüncelerin farkına varma, önyargıların farkına varma, düşüncelerin farklı ifade edilişlerini arama olarak özetlenebilir. Yaratıcı düşünme ise temel olarak düşünmenin mantığa, sezgiye dayalı yönlerini kullanarak özgün, estetik bir ürün ortaya koyma becerilerinden oluşmaktadır (Seferoğlu ve Akbıyık, 2006).

Öte yandan 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 (Seferoğlu ve Akbıyık, 2006).

Özden (1999), düşünme becerilerinin; eleştirel düşünme, problem çözme, okuduğunu anlama, yazma, bilimsel düşünme, yaratıcı düşünme ve yaratıcı problem çözme becerilerinden oluştuğunu belirtmektedir.

Düşünme eğitimi, çocuk ve gençleri mutlu, üretken, özgür, çağdaş, sorunlarıyla baş edebilen bir yaşama hazırlar (Munzur, 1999: 61). İnsan hayatında insanı 'insan' yapan düşünme zihinsel sürecinin düşünme becerileri olduğu gibi düşünme elemanları da bulunmaktadır. Düşünme elemanları aşağıda bulunan tablo ve etkinlik ile açıklanmaya çalışılmıştır.

Şekil 1: Düşüncenin Elemanları



Kaynak: Paul R. ve L. Elder, (2008).

Düşüncenin Elemanlarını Kullanan Sorular (Paul R. ve L. Elder, 2008); (bir yazıda, etkinlikte ya da bir okuma ödevinde...)

Amaç : Neyi başarmaya çalışıyorum?

Temel amacım nedir? Hedefim nedir?

Bilgi : O sonuca varmak için hangi bilgiyi kullanıyorum?

Bu iddiayı destekleyecek hangi deneyime sahibim?

Bu soruyu doğru yere oturtabilmek için hangi bilgiye ihtiyacım var?

Çıkarımlar/ Sonuçlar : Bu sonuca nasıl vardım?

Bilgiyi yorumlayacağım başka bir yol var mı?

Kavramlar : Burada temel görüş nedir?

Bu fikri açıklayabilir miyim?

Varsayımlar : Neyi varmış gibi kabul ediyorum?

Hangi varsayımlar beni bu sonuca götürdü?

İşaretler/Sonuçlar : Eğer bir başkası söylediklerimi/duruşumu kabul edecek olursa bu ne gibi sonuçlar doğurur?

Bakış açıları : Konuya hangi bakış açısından bakıyorum?

Neyi ima ediyorum?

Sorular : Hangi soruyu soruyorum?

Hangi soruya cevap arıyorum?

Düşünmenin oldukça geniş bir evreni olduğundan bunu inceleyen araştırmacılar pek çok düşünme çeşitlerinin olduğunu ortaya koymuşlardır:



Tablo 4: Düşünme Çeşitleri

Eleştirel Düşünme	Eleştirel Olmayan Düşünme
Mantıksal Düşünme	Mantıksal olmayan Düşünme
Ampirik Düşünme	Sezgisel Düşünme
Pragmatik Düşünme	Arzuya dayalı Düşünme
Şüpheli Düşünme	Otoriterci Düşünme
Yansıtımlı Düşünme	Doğmatik Düşünme
Realist Düşünme	İdealist Düşünme
İstatistikî Düşünme	Mutlakçı Düşünme
Analitik Düşünme	Vasat Düşünme

Kaynak: Vikipedi Özgür Ansiklopedi (2008).

Günümüz eğitim sisteminde düşünmeye verilen önemin ne kadar fazlaştığını aşağıda verilmiş olan internette yayınlanmış olan bazı haberler ve gazetelerden anlamaktayız.

Düşünmeyi Öğrenecekler; Tarih: 05.09.2005; İlköğretimden itibaren öğrencilere farklı bir ders vermeye başlanıyor: Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Genel Müdürü Servet Özdemir, çocuklara farklı düşünmenin sevdireceğini aktarırken, "Farklı düşünerek problemlere farklı ve daha kolay çözümler bulabileceklerini insanın temel eğitimde öğrenmesi gerekiyor" dedi. Düşünce kitabı hazırlanıyor. Günümüzde insanların tek tip düşünmesini istemenin çağdışı kaldığını vurgulayan Özdemir, yenilenen ilköğretim müfredatının en önemli özelliğinin eleştirel düşünmeyi öğretmesi olduğunu aktardı. "Düşünme Eğitimi" dersi bu yıl ilk olarak, Ankara, Bolu, Diyarbakır, Hatay, İstanbul, İzmir, Kocaeli, Van ve Samsun olmak üzere 9 ilde 120 ilköğretim okulunda, 6, 7. ve 8. sınıflarda seçmeli ders olarak okutulmaya başlanacak. Ders önümüzdeki yıl tüm okullarda yer alacak. Eleştirel düşüncenin öğretileceği ders için Talim Terbiye Kurulu da halen "Düşünme Eğitimi" adlı bir kitap hazırlıyor. Haftada 1 saat olmak üzere gösterilecek ders için hazırlanan kitapta, ilköğretim öğrencilerine düşüncelerinden dolayı mahkum olan aydın, sanatçı, bilim adamları ve politikacıların yaşadıkları da ayrıntılı olarak anlatılacak. 'Düşünme Eğitimi' kitabında şiddete yol açmadıkça

düşüncenin özgür olduğu vurgulanarak, öğrencilere basit araştırma çalışmaları yaptırmaya yönelik konular verilecek (Samanyolu Eğitim Kurumları, 2005).

İlköğretimde düşünce dersi çalışmaları. İlköğretim okullarında bu yıl 'Sanat Etkinlikleri, Spor Etkinlikleri, Düşünme Eğitimi Satranç ve Halk Kültürü' dersleri seçmeli okutulacak. Bazı derslerin de adı değişti. İlköğretimdeki Fen Bilgisi 'Fen ve Teknoloji', Resim-İş 'Görsel Sanatlar' olarak isim değiştirdi. Ayrıca ilköğretime 'Sanat Etkinlikleri', 'Spor Etkinlikleri', 'Satranç', 'Düşünme Eğitimi' ve 'Halk Kültürü' seçmeli ders olarak konuldu. Milli Eğitim Bakanlığı, (MEB) 2005-2006 eğitim yılından itibaren uygulanmaya başlanacak olan 'İlköğretim Okulları Haftalık Ders Çizelgesi'ni belirledi. 6, 7 ve 8. sınıflara ait ders çizelgesinin ise 2006-2007 eğitim yılından itibaren 6. sınıftan başlamak üzere kademeli olarak uygulanacağı öğrenildi. Yeni çizelgeye göre; 1, 2 ve 3. sınıflarda zorunlu ders saati toplam 27; 4 ve 5. sınıflarda 26; 6, 7 ve 8. sınıflarda 28 olacak. Zorunlu derslere ek olarak 1, 2 ve 3. sınıflar üç; 4 ve 5. sınıflar dört; 6, 7 ve 8. sınıflar iki saat seçmeli ders alacaklar. Fen Bilgisi 'Fen ve Teknoloji', Resim-İş de 'Görsel Sanatlar' olarak isim değiştirdi. 'Teknoloji ve Tasarım' ile 'Rehberlik/Sosyal Etkinlikler' dersleri de yeni dersler olarak zorunlu dersler arasında yerini aldı. Fen ve Teknoloji dersi haftada dört saat işlenecek. 'Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi' dersi kaldırılırken, bu derste konular 'Hayat Bilgisi', 'T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük' gibi derslerin içinde işlenecek. MEB, seçmeli dersler arasına ilk kez 'Sanat Etkinlikleri', 'Spor Etkinlikleri', 'Satranç', 'Düşünme Eğitimi' ve 'Halk Kültürü' dersleri koydu. 1, 2 ve 3. sınıf öğrencileri Sanat Etkinlikleri ile Spor Etkinlikleri dersini haftada bir, diğer sınıflar ise iki saat alacak. Sanat ve Spor etkinlikleri derslerinde, öğretmen durumuna göre drama, tiyatro, halkoyunları, resim, fotoğrafçılık, heykel, güreş, futbol, basketbol gibi etkinlikler yapılacak. Yeni çizelgeye Satranç Federasyonu'nun isteği doğrultusunda 'satranç' ilköğretimin tüm sınıflarına haftada bir saat okutulacak şekilde ders olarak konuldu. 'Düşünme Eğitimi' de 6, 7 ve 8. sınıflarda felsefe ağırlıklı olarak verilecek. Öğrenciler 4. sınıftan itibaren bir dönem haftada iki saat Görsel Sanatlar dersi, diğer dönemde ise haftada iki saat Müzik dersi alacaklar. Yeni ders programı:

Zorunlu dersler: Türkçe, Matematik, Hayat Bilgisi, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler, İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, Yabancı Dil, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Görsel Sanatlar, Müzik, Beden, Teknoloji ve Tasarım, Trafik, Rehberlik/Sosyal Etkinlikler.

Seçmeli dersler: Yabancı Dil, Sanat Etkinlikleri, Spor Etkinlikleri, Bilgisayar, Satranç, Düşünme Eğitimi, Halk Kültürü, Tarım/Hayvancılık, Takviye ve Etüt (RADİKAL, 2008).

Öğrencilere 'düşünce eğitimi' dersi; Düşünce özgürlüğüne dönük tartışmalar sıcaklığını sorarken, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), öğrencilere düşünmeyi öğretmek için yola çıktı. Bu çerçevede, yeni eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde 6'ncı sınıf öğrencilerine 'Düşünme Eğitimi' dersi verilecek. Düşünme, sorgulama, tartışma, sonuca ulaşma, çıkarsama yapma, risk alma ve fikirlerini açıklayabilme gibi konular öğretilecek. Ders programına göre, öğrencilerin düşünmesi gereken ilk konu ise, 'Plüton gezegen mi, değil mi?' sorusu olacak. MEB, böylece geçen aylarda gezegen olmadığına karar verilen Plüton hakkında öğrencilerin bilgilerini de yenilemiş olacak. Derste öğrencilere, 'eleştirel düşünce' üzerine eğitim verilecek. Tartışma ortamları yaratılarak, farklı düşüncelere saygı duymanın nasıl olacağı gösterilecek. Ders, öğrencilerin 'düşünme geleneği' oluşturmasını da hedefliyor. Dersin öğrencilere kazandırmayı hedeflediği konular şöyle:

- Düşünme yollarının farkına varma
- Düşünme üzerine düşünme
- Düşünmenin geliştirilebilir yollarının farkına varma
- Farklı düşüncelere saygı
- Düşünürken milli, manevi ve evrensel değerleri gözetme
- Kuşku, güven, dikkat ve sabrı bu süreçte bir değer olarak kabullenme
- Ne bildiğinin ve bilmek istediğinin farkında olma
- Düşüncelerini aktarırken dili doğru kullanma
- Dünyayı ve bilgiyi sorgulayarak değerlendirme
- Tartışma kültürünü geliştirme

Ayrıca öğrencilerin, 'Neden böyle düşündüm?', 'Nasıl anlatırım?', 'Ne anlama geliyor?' gibi soruları kendilerine sormaları da planlanıyor (EL, 2006).

1.3.1. Eleştirel Düşünme

Eleştirel düşünme analiz, akıl yürütme, değerlendirme gibi zihinsel süreçlerden oluşan bir düşünme biçimidir. Eleştirel düşünme bağımsızlık, açıklık, mantık, güvenilirlik taşır. Eleştirel düşünme ile ilgili yapılan bazı görüşler şunlardır:

Eleştirel düşünme sürecinin içerdiği beceriler arasında;

- (1) kanıtlanmış gerçekler ve öne sürülen iddialar arasındaki farklılığı yakalayabilme,
- (2) elde edilen bilgilere ait kaynakların güvenilirliklerini test edebilme,
- (3) ilişkisiz 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 vardır.

Bu beceriler, eleştirel düşünme eğitiminin de temellerini oluşturmaktadır (Kökdemir,2000).

Eleştirel düşünme; tenkitçi, değerlendirmeci, şüpheci, analitik, sentezci, açık, dikkatli, mantıksal ve bağımsız düşünme anlamlarında kullanılmaktadır (Özden,1999).

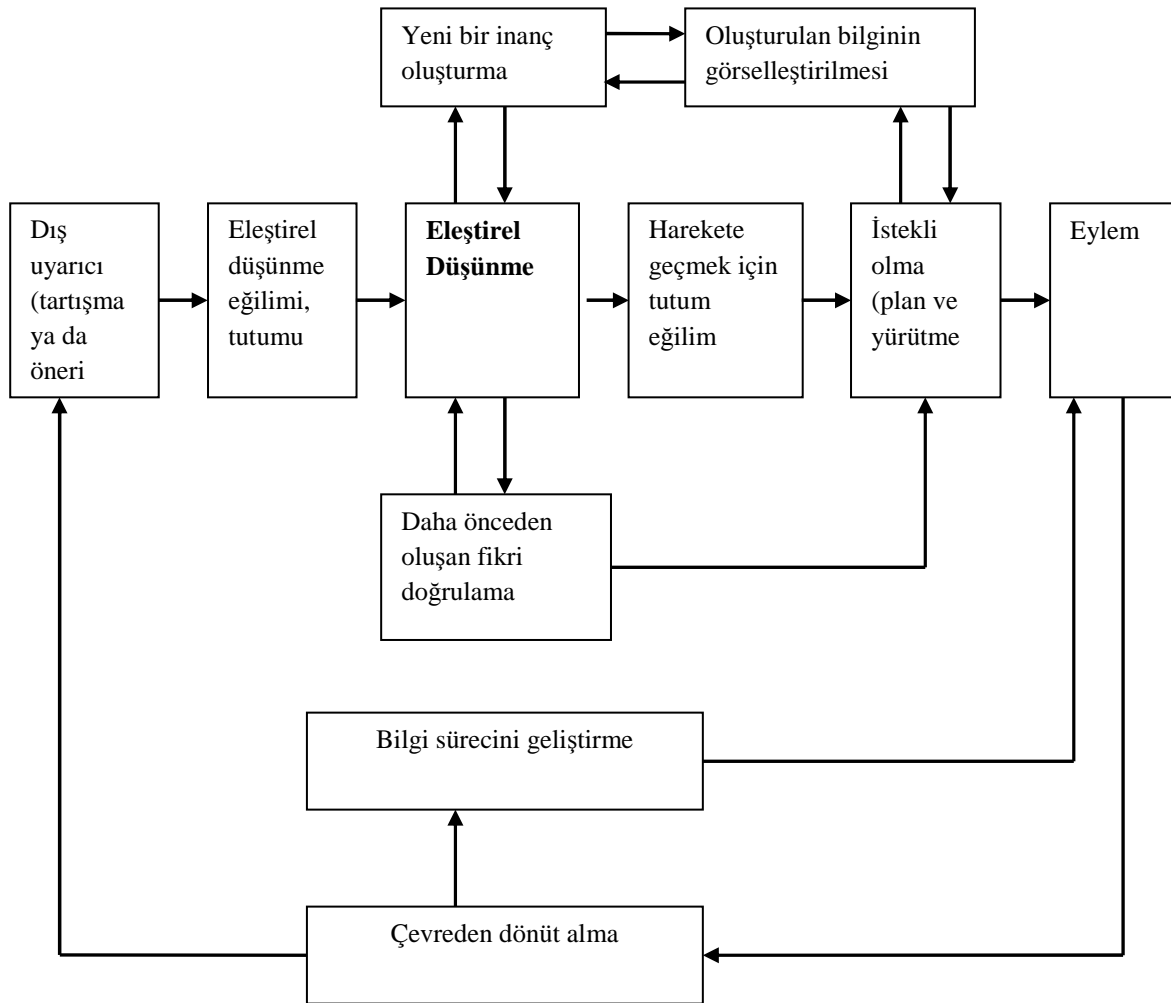
Eleştirel düşünme olguları analiz etme, düşünce üretme ve onu örgütleme, görüşleri savunma, karşılaştırmalar yapma, çıkarımlarda bulunma, tartışmaları değerlendirme ve problem çözüme yeteneğidir (Demir, 2006).

Sokrates'den bu yana kullanılan eleştirel tartışma geleneği, Popper'a göre, sadece kişisel bir yorum değil aynı zamanda kanıtların ve ölçümlerin sorgulandığı yöntemsel bir yeniden kurmadır. Popper, Viyana çevresinin uyguladığı ve bir dönem bilime hakim olan pozitivist akımın doğrulamacı yaklaşımı yerine, tümdengelim yönteminin öne çıktığı yanlışlamacı bir sistem önermektedir. Bu sistemde hem yürütmeye çalışmanın hem de eleştirinin başat bir rolü vardır. Eleştirinin belki de en önemli özelliği, bilgiyi kişisel kanılara değil, yönteme, tartışmaya ve fikir alış verişine bırakmasıdır. Geliştirdiği eleştirel akılcılık çözümlemesini bilimsel kuramlar açısından

incelediğimizde, Popper, Karl Marx'ın Marksist ve Freud'un psikanalitik yaklaşımları ile Einstein'in bilime ve doğaya bakış açılarının birbirlerinden çok farklı olduklarını söylemektedir. İlk ikisi doğrulamacı, eleştiriye kapalı, test edilemez, bilimsellikten uzak dogmatik kuramlardır. Einstein'in önermeleri ise test edilebilir, yanıtlamaya açık ve eleştirel yaklaşımlara izin veren bilimsel bir yapıya sahiptir. Bilim insanını diğerlerinden ayıran bu eleştirel tutumdur (Demir, 2006).

"Neden ?" sorusu bize sadece yanıtını bulmamız için sorulan bir soru değildir; bu soru aynı zamanda karşılaşılan yanıtlardaki nedensellik ilişkilerinin sorgulanmasını da sağlar(Kökdemir, 1999b).

Şekil 2: Eleştirel Düşünme Modeli



Eleştirel düşünme, günümüzde başarılı bir yaşamın sürdürülebilmesi için, sadece eğitimcilerin değil, kamu yönetiminde bulunan bürokratların ve genel olarak işverenlerin de önem verdiği bir düşünme biçimidir. Bu eğitim modelinin etkilerini artırmak için internet kullanımı, konferanslar, çalışma grupları, akademik ve popüler dergilerin kullanımı gibi araçlardan faydalanılmaktadır (Kökdemir, 2003).

Amerika Birleşik Devletleri'nde, 1984 yılında Ulusal Eğitim Enstitüsü, eleştirel düşünme eğitiminin normal eğitimin bir parçası olması gerektiğine işaret etmiştir. Bu gereklilik uyarısı ile farklı dersler ve sistemlerle yapılan çalışmalarda, fazladan bir eleştirel düşünme eğitimi olmasa bile, psikoloji derslerinin kendi başına eleştirel düşünmeyi tetiklediği ve geliştirdiği ortaya çıkmıştır; yakın alan olarak kabul edilebilecek sosyoloji derslerinde ise bu tür bir etkiye rastlanmamıştır (Demir, 2006).

Eleştirel kelimesinin İngilizce karşılığı olan "critical" kelimesi değerlendirme, yargılama, ayırt etme anlamlarını dile getiren Yunanca "kritikos" teriminden türetilmiş, Latince'ye "criticus" olarak geçmiş ve bu yolla diğer dillere yayılmıştır. Eleştirme, bir şeyi iyi ya da kötü yanlarıyla değerlendirme anlamına gelmektedir. Eleştirel düşünme kavramı Sokrates'e kadar dayanır. Önceleri, bu kavramdan, felsefe aracılığı ile davranışlarımıza rehberlik etmeyi amaçlayan mantıklı düşünme anlaşılmaktaydı. Zaman zaman olayların doğru biçimde tanımlanması olarak ele alınan eleştirel düşünme, daha sonra kapsamlı biçimde tanımlanmaya başlanmıştır (Kaya 1997).

Ennis (1985) yargılama, bilginin geliştirilmesi ve sorgulama olarak eleştirel düşünmenin üç yapısından söz etmiş ve eleştirel düşünmeyi ne yapılacağına, neye inanılacağına karar vermeye odaklanmış yansıtıcı ve mantıklı düşünme olarak tanımlamıştır. Watson ve Glaser, eleştirel düşünmeyi bireyin varsayımları, saklı inanç, değer ve tutumları belirleme yeteneği olarak görmüştür. Smith ise eleştirel düşünmenin iddiaları kabul ya da reddetmeye odaklı yargılama olduğunu belirtmiştir. Paul, eleştirel düşünmenin bireyin kendi düşüncesini şekillendirmeye değerlendirme süreçleri olduğunu belirtmiştir. Mayhew'e göre ise eleştirel düşünme nasılı ve niçini sorgulama sürecidir (Seferoğlu S., C. Akbıyık, 2006).

Eleştirel düşünmenin bilgiyi etkili bir şekilde kazanma, değerlendirme ve kullanma yeteneklerine ve eğilimlerine dayandığını belirtmekte ve eleştirel düşünmenin beş temel

boyutunun “tutarlılık, birleştirme, uygulanabilme, yeterlilik, iletişim kurabilme” olduğunu belirtmektedir (Demirel, 1999).

Eleştiri bilimin dayanağıdır. Aslında eleştiriden korkulması yerine, tam tersine eleştiriden yararlanılması gerekir. Eleştirel düşünme olguların ya da bulguların eleştirmek veya ret etmek değil aynı zamanda mevcut bilgiyi doğru algılamak ve onun alternatifini yaklaşımı da beraberinde getirmektedir. Eleştiri ileri sürülen görüşün yerine bir şeyi koymak olarak da algılanabilir. Eleştiri tabii kuşku üzerine kurgulandığı için bir bakıma bilimin en önemli unsurlarından biridir. Bilim kuşkuya dayandığı için beraberinde eleştiriye getirmektedir. Bu şekilde bilgi irdelenmektedir. Bu anlamda bilim yuvaları eleştirinin özgür alanları olmalıdır. Eleştiri bir şekilde kişiyi düşündürmek ve bilgilendirmek için yapılır ve mesajın yerine ulaşması beklenir. Eleştirmen de eleştiri yapmada başta olayı çok boyutlu düşüncesi içerisinde kendi alışagelmış düşüncelerinden kendisini arındırmış olması gerekir. Eleştiri beyin fırtınasından geçer. Beyin fırtınası bir şekilde yeni fikir üretmekte isteklendirme sağlamaktır. Eleştiri insanı diri ve canlı tutar. Eleştiri mantık çerçevesinde olmalı ve kişinin önyargılarını dayatan bir çerçevede olmamalıdır. Ayrıca eleştiri herhangi bir kişi veya otoriteyi korumak için yapılmamalıdır. Oscar Wilde diyor ki "Nerede otorite varsa orada otoriteye direnen bir adam vardır". Bu da doğaldır ve "zıtların birliği" ilkesine uygundur. Ancak herkes, herkesin kendisi gibi düşünmediğini, her düşüncenin bir alternatifi olduğunu kabul etmesi ve bilmesi gerekir (Ortaş, 2004).

Ezgi Denizel Güven'in “Eğitim Üzerine Yinelenen Eleştiriler, Alternatif Öneriler” başlıklı yazısında, eğitimin, bireyin kendi potansiyellerini açığa çıkartıp bunları en iyi şekilde kullanıp geliştirdiği, tüm gelişim alanlarını içeren yaşamsal bir uğraş olarak değerlendirilmesi gerektiğini vurgulayarak, ezberci, koşullayıcı ve pasifleştirici unsurların süreçten arındırılması gerektiğinin altını çizmektedir. Bu iyi niyetli vurgu, eleştirel düşünmenin de önemini gözler önüne sermektedir aslında. Koşulsuz kabul edilen bilgi yerine, “neden” sorusunun çekinmeden dile getirildiği, akılcı, eleştirel ve yaratıcı düşünmenin yollarının açıldığı bir sistemle elde edilecek bilgilerin ve donanımların sadece birer hayal olmaması belki de tüm eğitimcilerin dileği (Yeniçeri,2005).

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

Norris (1985, 40-45) ise eleştirel düşünmeyi, bir konuda kendi düşünme becerilerini değerlendirip davranışlarını değiştirmeleri olarak tanımlamıştır (Norris, 1985).

Eleştirel düşünme, “Kendi düşünce sürecimizin 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 tanımlamış ve bir bireyin kendini geliştirerek eleştirel düşünmeye ulaşabilmesi için aşağıda belirtilen üç temel adımı atması gerektiğini ifade etmiştir (Cüceloğlu, 1994):

1. Kişi düşünce sürecinin bilincine varmalı:

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

2. Kişi başkalarının düşünce süreçlerini inceleyebilmeli:

Başkalarının düşünce süreçlerini inceleyebilen kişi, kendi düşünce süreçleri ile karşısındakinin düşünce süreçlerini karşılaştırma olanağına kavuşur. Karşısındakinin kullandığı düşünce stratejilerini ve sonuca ulaşmak için kullandığı adımları inceleyen insan, kendinin daha etkili düşünmesine olanak sağlar. Bu yaklaşım kişinin kendi kalıplarının bilincinde olmasını ve onların dışına çıkarak yeni görüşlere kendini açık tutmasını gerektirir.

3. Öğrendiği bilgileri günlük yaşamında uygulayabilmeli:

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

Eleştirel düşünmenin öğretiminde en büyük rol öğretmene düşmektedir. Aşağıdaki tabloda eleştirel düşünmede öğretmenin rolüne deyinilmiştir.

Tablo 5: Eleştirel Düşünmenin Öğretiminde Öğretmenin Rolü

Olağan Düşünce	Eleştirel Düşünme
Tahmin etme	Karar verme
Tercih etme	Değerlendirme
Gruplandırma	Sınıflandırma
İnanma	Varsayma
Anlama	Mantıksal olarak anlama
Kavramları çağrıştırma	İlkeleri kavrama
Bağıntıları not etme	Diğer bağıntılar arasındaki bağıntıları not etme
Kanıtız düşünceleri sunma	Kanıtı dayalı düşünceleri sunma
Ölçüte dayanmayan kararlar alma	Kanıtı dayalı kararlar alma

Kaynak: Aybek, B. (2008).

Ennis'e göre ise, öğrenciler bir olay hakkında geniş boyutlu düşünebilme ve bir alandaki problemi çözerken başka alandaki bilgilerini kullanabilme becerisini kazanmalıdır. Bilgi toplumunda öğrenciler sınırlı da olsa, farklı söylemler hakkında bilgi sahibi olmalı ve bunlara eleştirel olarak bakabilmelidir. Eleştirel düşüncenin Ennis'e göre bazı özellikleri şöyledir; konuya odaklanma, tartışmaları analiz etme, açıklayıcı ve meydan okuyucu sorular sorma ve cevaplama, kaynağın güvenilirliğini sorgulama, verileri yargılama ve sonucu çıkarma, tahminleri değerlendirme ve başkalarıyla iletişim kurmadır. Öğrenciler farklı fikirleri karşılaştırabilmelidir. Çünkü, karşılaştırılmayan veriler tek başına gerçekçi bilgiler vermekten uzaktır (Aybek, 2002).

Facione'a göre, eleştirel düşünenler, daha az düzeyde olmasına rağmen, "Sherlock Holmes" tipik bir özelliğe sahiptir. Daima 'niçin' ve 'nasıl'ı sorarlar ve sürekli konuyla alakalı bilgilere yönelik bir arayış içindedirler. Bulduklarını analiz etme ve değerlendirme yeteneğinin yanısıra, eleştirel düşünürler onları doğruyu aramaya ve bunu yapmaya yönelik iyi sebeplerle karşılaştıklarında fikirlerini değiştirme konusunda esnekliğe yönlendiren sorgulayıcı bir açık fikirlilik de sergilerler. Ancak, eleştirel

düşünmeyi öğretme konusundaki en ikna edici düşünce, insanlar eleştirel düşünmediğinde dünyanın nasıl olacağına dair bir resimdir. Çevremizdeki dünyaya bakmanın eleştirel olmayan bir şekli; reklamlara, politik ifadelere, ders kitaplarına, basılı kaynaklara ve kurum ve kuruluşların pozisyonlarına yönelik körü körüne bir kabulden oluşur. Eleştirel düşünme çoğunlukla olumsuz düşünülmesine rağmen, yanlış olana inanmayı reddetmede olduğu gibi, doğru olan şeyin kabulüne de işaret eder. Bir şeye inanmayı reddetmek, her şeye inanmaktan daha iyi değildir (Delphi, 2008).

Eleştirel düşünme kavramsallaştırma, uygulama, analiz ve sentez yapabilme ve/veya bilgi kaynakları ile gözlem, deneyim, akıl yürütme veya iletişim gibi kazanım yollarını içeren inanmaya veya yapmaya rehberlik eden bir süreçtir (Brouwer, 1996: 196).

Eleştirel düşünme, tarih öncesi dönemlerde mağara resimleriyle yaratma eylemine atılan insanoğlunun antik çağda temellerini attığı ve günümüze kadar uzun bir süreçten geçen mantıksal bir yaklaşımın adıdır. Eleştirel düşünmenin beş ana kuralı bulunmaktadır. Bunlar:

1. Tutarlılık: Eleştirel düşünen, düşüncedeki tezatlıkları ortadan kaldıracıdır.
2. Birleştirme: Eleştirel düşünen, düşüncenin tüm boyutlarını ele alabilir.
3. Uygulanabilirlik: Kişi anlayabildiklerini de ekleyerek anladıklarını bir modelde uygulayabilir.
4. Yeterlilik: Eleştirel düşünen kişi, deneyimlerini ve sonuçlarını sağlam bir şekilde tutabilir.
5. İletişim kurabilme: Eleştirel düşünen kişi düşündüklerini birleştirerek anladıklarını çevresine anlaşılabilir bir şekilde iletebilir (Görsel Sanatlar, 2007).

1.3.2. Eleştirel Düşünme Becerileri ve Eğilimleri

Eğitim sürecinde bireylerin kazanmaları istenen en önemli kavram “eleştirel düşünme” becerisidir. Eleştirel düşünme, en genel haliyle, üst düzey bilişsel becerileri kapsayan, karmaşık ve oldukça geniş bir süreçtir.

Eleştirel düşünmenin içerdiği söz konusu becerilerin, bireylerin hem akademik hem de günlük yaşamları için son derece önemli ve gerekli olduğu kabul edilmektedir. Öğrenme stili, yaşamın her anında ve her boyutunda davranışları etkiler. Yatarken, yürürken, otururken, konuşurken, oynarken, düşünürken ve yazarken bireyi etkiler ve bu

özelliklere göre eylemler yapılır. Öğrenme stillerinin taşıdığı bu niteliklerin, bireylerin düşünme becerileri, özellikle eleştirel düşünme becerileri üzerinde de herhangi bir etkiye sahip olup olmadığı sorusunu gündeme getirmektedir. Nitekim, öteki ülkelerde bu soruyu yanıtlamaya dönük yapılan araştırmaların olması ve son yıllarda da bu çalışmaların sayısının artması ve de ulusal düzeyde yapılmış böyle bir yayının olmaması, bu çalışmanın yapılması için bir neden olarak görülmüştür (Güven ve Kürüm, 2004).

Eleştirel düşünme becerileri ile akademik performans arasında olumlu bir ilişki bulunmaktadır. Eleştirel düşünmenin eğitim sistemimize konulmasıyla öğrencilerin çevrelerini sorgulamaları, buldukları durumları daha iyi idrak edebileri sağlanmıştır. Bununla birlikte de toplumsal olarak insanların yaşama bakış açısının değiştiği ve daha bilinçli olma yolunda ilerlediği görülmektedir.

Delphi (2008), eleştirel düşünmeye dâhil olan aşağıdaki beceri ve alt becerileri listelemiştir:

1- Yorumlama

- Kategorileme
- Önemini Açıklama
- Anlamı Netleştirme

2- Analiz

- Fikirleri İnceleme
- İddiaları Belirleme
- İddiaları Analiz Etme

3- Değerlendirme

- İddiaları Değerlendirme
- Fikirleri Değerlendirme

4- Çıkarım Yapma

- Kanıtları Sorgulama
- Alternatifleri Tahmin Etme
- Sonuçlar Çıkarma

5- Açıklama

- Sonuçları İfade Etme
- Prosedürlerin Haklılığını Gösterme
- İddiaları Sunma

6- Kendini Düzenleme

- Kendini İnceleme
- Kendini Düzeltme

Argüden' e göre eleştirel düşünme yeteneğinin adımları şunlardır(Argüden, 2005):

- Bir problemle karşılaşıldığında o problemi oluşturan farklı unsurları belirleyebilmek, bunlara farklı ağırlıklar verebilmek, bu unsurlardan çözüme etkisi olabilecek ve olamayacak olanları ayırt edebilmek ve sonuca etkisi belirlenemeyenler için belirsizliği kabul etmek eleştirel düşüncenin ilk adımıdır.
- İkinci adım, problemin çözümü için yeterli bilgiye sahip olup olmadığını anlamak, bu eksikliğin nasıl giderilebileceğine ilişkin çıkarımlar yapabilmek ve bilgi eksikliğini gidermek için sorgulamaktır.
- Üçüncü adım ise sunulan bilgiyi anlamak için teorik modeller hakkında bilgi sahibi olmak ve sunulan bilginin varsayılan modelle uyumlu ve uyumsuz kısımlarını değerlendirmektir.
- Dördüncü adım sunulan bilginin ve teorik modeli oluşturan kavramların açık tanımlarının tüm bireyler tarafından paylaşıldığından emin olmaktır. Aksi takdirde, aynı kelimeler kullanılmasına rağmen, bireyler arasında anlaşmazlıklar ortaya çıkabilir. Kavramların açıklanmasını istemek eleştirel düşüncenin önemli adımlarından biridir.
- Beşinci adım, sunulan bilgiden çıkarımlar yapabilme yeteneğidir. Bu beceri sunulanın ötesinde bilgiye ulaşabilmeyi ve tutarlılık testlerinin gerçekleştirilmesini de sağlar.
- Altıncı adım, sunulan bilginin değerlendirilmesinde farklı alternatifleri tartma ve değerlendirme sürecinde akılcı kıstaslar kullanmaktır. Değerlendirme kriterleri konusunda fikir birliği yaratılmadan ortak bir karar almak mümkün olamaz.

- Yedinci adım ise kararı oluşturan gerekçelerin ne kadar güçlü olduklarını değerlendirebilmektir. Varsayımlardan, gerekçelerden ve çıkarımlardan elde edilenlerin karar için yeterli olup olmadığını değerlendirebilmek eleştirel düşüncenin önemli adımlarından birisidir.

Aşağıda bulunan iki tablo ile eleştirel düşünme becerileri açıklanmaktadır:

Tablo 6: Ennis' e Göre Eleştirel Düşünme Becerileri

ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİLERİ	AÇIKLAYICI SORULAR
Bir ifadenin anlamını kavrama	İfade anlamlı mı?
Usavurmada herhangi bir çift anlamlılık olup olmadığını yargılama	İfade açık mı?
İfadelerin birbirleriyle çelişkili olup olmadığını yargılama	İfade tutarlı mı?
İfadenin bir sonuca ulaşmış olup olmadığını yargılama	İfade mantıklı mı?
İfadenin yeterince kesin olup olmadığını yargılama	İfade kesin mi?
İfadenin herhangi bir ilkeyi kullanmış kullanmadığını yargılama	İfade bir kuralı izliyor mu?
Bir gözleme dayalı olan ifadenin güvenilir olup olmadığını yargılama	İfade tam mı?
İfadenin tümevarımcı bir sonucu garanti edip etmediğini yargılama	İfade savunulabilir mi?
Bir problemin belirlenip belirlenmediğini yargılama	İfade ilişkili mi?
İfadenin sayıtlıya dayalı olup olmadığını yargılama	İfade doğru olarak kabul edilebilir mi?
Bir tanımın yeterli olup olmadığını yargılama	İfade yeterince tanımlanmış mı?
İfadenin otoriteler tarafından doğru olarak kabul edilip edilemeyeceğini yargılama	İfade doğru mu?

Kaynak: Demir (2006).

Tablo 7: Delphi Projesi'nde Ortaya Çıkan Eleştirel Düşünme Becerileri

BECERİ	ALT BECERİ
Yorumlama (Interpretation)	Sınıflandırma (Categorization)
	Önemini çözme (Decoding Significance)
	Anlamını aydınlatma (Clarifying Meaning)
Analiz (Analysis)	Fikirleri gözden geçirme (Examining Ideas)
	Argümanları ortaya çıkarma (Identifying-Detecting Arguments)
	Argümanları analiz etme (Analyzing Arguments)
Değerlendirme (Evaluation)	İddiaları değerlendirme (Assessing Claims)
	Argümanları değerlendirme (Assessing Arguments)
Çıkarım yapma (Inference)	Kanıttan kuşkulama (Querying Evidence)
	Alternatifleri tahmin etme (Conjecturing Alternatives)
	Sonuçlar çıkarma (Drawing Conclusions)
Açıklama (Explanation)	Sonuçları ifade etme (Stating Results)
	Prosedürleri doğrulama (Justifying Procedures)
	Argümanları sunma (Presenting Arguments)
Öz düzenleme (Self-Regulation)	Kendini gözden geçirme (Self-examination)
	Kendini düzeltme (Self-correction)

Kaynak: Demir (2006).

Daha pragmatik bir açıdan bakıldığında, 21. yüzyılın işletmelerinde ve organizasyonlarında çalıştırılmak için aranan kişilerin, artık sadece söylenenleri yapan

değil, aksine eleştirel düşünme ve karar verme becerilerini kullanarak inisiyatif alan kişiler olmaları istenmektedir. Eleştirel düşünme modeline sahip bireylerin yetiştirilmesi için üniversite eğitimi sırasında alınan dersler hem içerik olarak yeniden düzenlenmeli hem de ilgili oldukları disipline yönelik problem çözme ve eleştirel düşünme uygulamalarından oluşmalıdır. Ancak bu tür bir eğitim sonucunda, soyutlama ve akıl yürütme becerisine sahip, sistemli düşünebilen, ölçüm ve karşılaştırma yapabilen, iletişim ve işbirliği becerisi yüksek bireyler yetiştirilebilir (Kökdemir, 2003).

Günümüzde bireylerden, bilgi tüketmekten çok bilgi üretmeleri beklenmektedir. Çağdaş dünyanın kabul ettiği birey, kendisine aktarılan bilgileri aynen kabul eden, yönlendirilmeyi ve biçimlendirilmeyi bekleyen değil, bilgiyi yorumlayarak anlamın yaratılması sürecine etkin olarak katılanlardır (Yıldırım ve Şimşek, 1999).

Alışılmış yöntemde öğretmen bilgiyi verebilir ya da öğrenenler bilgiyi kitaplardan veya başka kaynaklardan edinebilirler. Ama bilgiyi algılamak, bilgiyi yapılandırmak ile eş anlamlı değildir. Öğrenen, yeni bir bilgi ile karşılaştığında, dünyayı tanımlama ve açık ama için önceden oluşturduğu kurallarını kullanır veya algıladığı bilgiyi açıklamak için yeni kurallar oluşturur (Şaşan, 2002).

Öğrencilerin düşünmede esnek bırakılmaları gerekmektedir. Bu da öğrencilerin daha rahat bir biçimde eleştirel düşüncelerini sağlayacaktır. Eleştirel düşünmeyle birlikte öğrenciler kişiliklerini çok daha rahat dışarıya vuracaklar ve kendilerini ifade etmede güçlük yaşamayacaklardır. Bunun sağlanmasında da öğretmenlerin katı bir disiplin anlayışından uzak olmaları gerekmektedir. Toplumsal açıdan da baktığımızda sorumlu vatandaş olabilmek için insanların düşüncelerini ifade edebilmeleri ve iyi bir şekilde iletişim kurmaları, eleştirel düşünerek problemlerin üstesinden gelmeyi sağlamaları gerekmektedir.

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

Demirel' e göre eleştirel düşünen insanların özellikleri şunlardır:

- Tutarlılık: Eleştirel düşünen birey, düşüncedeki çelişkileri fark etmeli, bunları ortadan kaldıracaktır.
- Birleştirme: Eleştirel düşünen birey, düşüncenin bütün boyutları arasındaki ilişkiyi kurabilmelidir.
- Uygulanabilme: Eleştirel düşünen birey, düşüncelerini bir model üzerinde uygulayabilmelidir.
- Yeterlilik: Eleştirel düşünen birey, deneyimlerini ve ulaştığı sonuçları gerçekçi bir temele dayandırabilmelidir.
- İletişim kurabilme: Eleştirel düşünen birey, düşünceleri arasındaki ilişkiyi etkili bir iletişimle, anlaşılır bir biçimde paylaşabilmelidir (Demirel, 1999).

Johnson & Blair eleştirel bir düşünür olarak tanımlanabilecek bir kişinin şu soruları sorma ve cevaplama eğilimine sahip olduğunu belirtir (Demir, 2006) :

- O, açık mı? (Onun anlamı nedir?)
- O, doğru mu? (Doğru mu? Akla yatkın mı? Muhtemel mi?)
- Herhangi biri onu nasıl bilebilir?
- Onun için kanıt nedir?
- Onun için olumsuz kanıt var mı? (Diğer olasılıklar nelerdir?)
- Onun gizli anlamları nelerdir? (ya da sonuçları nelerdir?)
- Belirtilmeyen varsayımlar var mı?

Eleştirel düşünen bireyler; detaylı araştırma yaparlar, soru sorarlar, mantıklı sonuçlar çıkarırlar, karşılaştıkları bilgiyi iyi bir şekilde analiz ederler.

İdeal bir eleştirel düşünür, neyi neden yaptığını bilen, meraklılığını alışkanlık haline dönüştüğü, bilgili, güvenilir, esnek, dürüst, açık fikirli, karmaşık sorunları çözebilen biridir.

1.3.3. Eleştirel Düşünme Öğretimi Ve Öğretim Programları

Eleştirel düşünen bireyler yetiştirebilmemiz ve bununla birlikte ülkemizi daha aydınlık bir topluma dönüştürebilmemiz için eğitim programlarında eleştirel düşünme öğretimine önem vermemiz gerekmektedir.

Eleştirel düşünme yöntemini öğretmeyi, ön plana almayan toplumların bilimsel ve sanatsal alanlarda varlık gösterebilmeleri olası değildir (Görsel Sanatlar, 2008).

Eleştirel düşünmeyi geliştirecek programlar oluşturulmalıdır.

Eleştirel düşünmeyi geliştirecek programlar;

1- Araçsal Zenginleştirme (Instrumental Enrichment) Programı;

Reuven Feurstein tarafından gerçekleştirilen bir programdır. Öğrencilerin girdi, işlem ve çıktı ile ilgili bilişsel işlevlerin eksikliğini geliştirmek için tasarlanmıştır. Bunlar,

- Bilginin kaynağını dikkate alma eksikliği
- Hipotezlerin test edilmesindeki strateji eksikliği
- Sonuca ulaşmada davranışları planlama eksikliği

2- Bilişsel Süreçler (Cognitive Processes) Programı;

Bilişsel süreçler (bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez, değerlendirme) geliştirilmesi eğitim programlarında önemli bir yere sahiptir. Bunlar sadece eğitim süreci içinde değil bireyin günlük hayatta da sınıflama, karşılaştırma, düzenleme, sonuç ortaya koymada kullandığı süreçlerdir. Ancak, süreçlerden biri kullanılarak daha etkili bir şekilde eğitim verilebilir.

3- CoRT Programı (Cognitive Research Trust);

Bilgi, araştırma ve güven kelimelerinden oluşan bu program Bono tarafından geliştirilmiştir. Programda altı ana bölüm ve her ana bölümün kapsadığı on ayrı ders bulunmaktadır. Temelinde öğrencilerin değişik problemleri küçük gruplarda tartışarak çözmelerini sağlayarak eleştirel öğretme yer almaktadır. CoRT programında öğretmenlerde önemli unsurlardır. Programın gerçekleşmesinde öğretmenler, nefes aldırma ve değişme olarak iki noktada önemli rol üstlenmektedir. Nefes aldırma;

olayları, durumları, problemleri daha derin daha geniş açıdan görmeyi ifade etmektedir. Programda kullanılan araçların çoğu daha açık olarak görülebilmek, ayrıntılarıyla incelemek ve dikkati doğrudan çekmek için planlanır. Değişme ise; bazı şeylerin farklı yönlerini görmeye ilgilidir. Örneğin “Su bardağının yarısı boştur, fakat yarısı doludur”. Algısal bir durum olarak açıklanan bu durum düşünme olarak kabul edilebilir. Hazırlanan programların uygulanmasında ve eleştirel düşünmenin istenilen şekilde öğretilmesinde önemli bir boyutta öğretmendir. Öğrencilerin ezbercilikten kurtulup yaratıcılığa ve düşünmeye yöneltilmesinde öğretmenin rolü büyüktür. Öğretmenlerin düşünmeyi geliştirme ve öğretme sorumluluğunu taşıyabilmesi için bazı olguları bilmesi ve bunları uygulamaya geçirmesi gerekmektedir. Bu olgular Kale’e göre;

- Çeşitli düşünme yollarını bilmek
- Düşünme ile özel yetenekler arasında nasıl bir ilişki olduğunu bilmek
- Düşünme yetileri ve öğretim hedefleri arasında bağ kurmak
- Derslerini düşünmeyi öğreten dersler haline getirmek
- Düşünmenin öğretilmesini sağlayacak havayı hazırlamak
- Öğrenme türleri arasındaki farkı bilmek
- Öğrenme türleri ve bunları öğretme yollarını kavramak (Köksal, 2005).

Doğanay ve Kara’ya göre, düşünme süreçlerinin karmaşık olması ve sınıf içindeki zamanının anlamlı bir kısmını gerektirmesinden dolayı, eğitimciler daha etkili bir öğrenme için öğrencilerin düşünme süreçlerini kullanabilecekleri olanaklarının sağlandığı programların geliştirilmesine gereksinim duymaktadırlar. Öğretmenlerin, öğrencilerine yüksek düşünme becerilerini kazandırabilmeleri için, öncelikle düşünme süreçleri konusunda bazı olguları kendilerinin bilmeleri ve bunların uygulamaya geçirilmesindeki önemi kavramaları gerekir. Çünkü öğrencilerin düşünme becerileri öğretmenler tarafından desteklenir ve geliştirilir Pek çok uzman, kritik düşünmenin, özgüvenin sağlanması açısından önemli olduğunu vurgular ve konferanslar yoluyla öğrencilerin bu özelliklerinin geliştirilmesini önerirler. Bu güzel fakat yetersiz bir öneridir. Çünkü öncelikle öğretmenleri yetiştirecek öğretim elemanlarının, eleştirel düşünme becerilerine ilişkin iletişim modelleri konusunda deneyimli olmaları

gerekmektedir. Reginaldve ark.'na göre Ocansey'in 1990 yılında yaptığı çalışma, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek amacıyla kullanılan iletişim modellerinin oluşmasını sağlamıştır. Bu konuda iki iletişim modelinden söz edilmektedir (Gen-Bilim, 2008).

1. Soru bağlantılı diyaloglar (Inquiry-related conversations)

- a- Açıklama gerektiren sorular (Asking for clarification)
- b- Uygulamanın değerlendirilmesini isteyen sorular (Asking for appraisal of performance)
- c- Konuyu özelleştiren sorular (Asking for task specification)

2. Bilgi verici diyaloglar (Information-giving conversations)

- a- Açıklamanın yapılması (Providing clarification)
- b-Uygulama değerlendirmesinin gerçekleştirilmesi (Providing appraisal of performance)
- c- Konunun özelleştirilmesi (Providing task statements).

1.3.4. Eleştirel Düşünme Öğretimi Ve Öğretmen Uygulamaları

Eleştirel düşünme iyi bir şekilde öğretecek olan öğretmenin konu hakkında yeterli bir uzmanlığının olması ve iyi yetişmiş bir eleştirel düşünür olması gerekmektedir.

İyi yetişmiş bir eleştirel düşünür:

- Hayati önemi olan sorular ve problemler ortaya koyar, bunları açık ve net formüle eder;
- Soyut fikirleri etkili bir biçimde yorumlayabilmek için ilgili bilgileri toplar ve değerlendirir;
- İlgili kriter ve standartları test ederek sağlıklı sonuç ve çözümlere gider;
- Alternatif düşünce sistemlerine açık bir fikirle yaklaşarak bu sistemlerin içerdiği varsayımları, olası etkilerini ve sonuçlarını da dikkate alarak düşünür;

- Karmaşık sorunların çözümünde başkalarıyla etkili bir iletişim kurar (Paul R. ve L. Elder, 2008).

Çağdaş öğretmen olabilmek için öncelikle *çağdaş insan* olmalı, bu uğurda çalışmalıdır. Sonra, kendisinin hangi zor şartlar altında olursa olsun, bir öğretmen olduğunu düşünerek, çocuklar için var olan şartları kullanarak, görev bilinci içinde, çağdaş bir öğretmenin özelliklerine sahip olması gerektiğini unutmadan, yetki ve sorumluluğunu bilerek, özveride bulunarak çalışmalı, sorunların ve yetersizliklerin bir bölümünü gücü yettiğince halledebilme gayreti içinde olmalıdır. Bu sonuçla; öğretmenler çağdaş öğretmen çizgisine ulaşabilmek için aşağıda belirtilenleri yapmalıdırlar (EARGED, 2008):

1. Hem öğretmenlik mesleği, hem de alanları ile ilgili yayınları (gazete, dergi, kitap; vb.) takip etmeli, ilgili etkinliklere (konferans, panel, seminer..vb.) katılmalıdır.
2. Kendini sürekli denetlemeli ve değerlendirmeli (Oto kontrol sistem oluşturmalıdır.), yetersiz olduğu noktaları belirleyerek geliştirmeye çalışmalı; bu amaçla meslekî etkinliklere (kurs, seminer... vb. - özellikle yaz dönemlerinde -) katılmalıdır.
3. Bilgi iletişim tekniklerinden ve teknolojisinden yararlanmalıdır.
4. Sürekli kitap okumalı (genel ve meslekî alanda), okuma alışkanlığına sahip olmalıdır.
5. Yasal çerçevede meslekî örgütlenmeye gitmeli, sendikal yapılanmaya sahip çıkmalıdır.
6. Üniversiteler ile sürekli diyalog halinde olmalıdır.
7. Kendilerini sosyal, kültürel ve ilgi alanlarına göre geliştirmeli; bu amaçla etkinliklere (sinema, tiyatro, spor karşılaşmaları... vb.) katılmalıdır.
8. Normal eğitim süresince ve gerekli gördüğü kadar okulda kalarak deneyimli meslek arkadaşlarıyla sürekli bilgi alış-verişinde bulunmalı (özellikle zümre öğretmenleri toplantılarında), meslekî etkinliklerini plânlamalıdır.
9. Felsefe ve bilim alanında dünyadaki gelişmeleri izlemeli

10. Kendi yetki ve sorumluluğu ile ilgili kanun, mevzuat, yönetmelik ve tüzükler bilmeli ve ona göre davranmalıdır.

11. Bireyi tanıma tekniklerini bilmelidir.

Öğretmenlerin gerekli olan eğitimi vermek için gerekli olan bilgilerdeki yetersizlikleri, sınıftaki öğrenci sayısının çok oluşu, ders kitaplarını gerekli olan öğretim programına göre düzenlenmemiş olması vb. gibi nedenlerle eleştirel düşünmenin öğretiminin uygulanması engellenmektedir (Haas ve Keeley, 1998).

Öğretmen sınıfta iyi bir öğrenme-öğretme gerçekleştirmek istiyorsa psikolojik bir ortam oluşturmalıdır. Tüm öğrencilerin esnek olmasını sağlamalıdır. Katı disiplinli bir ortamda iletişimin en kötü seviyede olacağı için dersler hiçbir şekilde verimli geçmez ve öğrencilerin öğrenmelerini engeller (Şişman, 2000; Büyükkaragöz ve Çivi, 1999).

Hannel & Hannel ise eleştirel düşünmenin öğretilmesinde izlenebilecek yedi adım belirlemişlerdir. Bu adımlarda ardışık yedi bilişsel becerinin öğrencilere sorular sorarak kazandırılması hedeflenmektedir (Demir, 2006):

1. Bilgiyi gözden geçirme (adlandırma veya tanımlama): Öğretmen, öğrencilere bilgiyi tanımlamalarını sağlayacak sorular sorar.

2. Benzerlikleri ve farklılıkları belirlemek (karşılaştırma-bağlantılar kurma benzeşimler oluşturma): Öğretmen, öğrencilerin bilgiyi karşılaştırmalarını sağlayacak sorular sorar.

3. Genel temayı ve ilişkileri bulma (sınıflandırma-bütünleştirme-ön özetleme):

Öğretmen, öğrencilere farklılık ve benzerliklerini buldukları bilgilerin sınıflandırılmasını amaçlayan sorular sorar.

4. Şimdi ne yapıyoruz (sonuç çıkarma): Öğretmen, öğrencilere kendilerinin ne yapmalarının istendiğini çözümlemelerini sağlayacak sorular sorar.

5. Doğru cevaplama (kanıtlandırma): Öğretmen, öğrencilere kanıtlarla desteklenen cevaplar vermelerini gerektirecek sorular sorar.

6. Benzer durumlara uygulama (çıkarımda bulunma-projelendirme-uygulama): Öğretmen, öğrencilere derste öğrendikleri bilgileri farklı durumlara transfer ederek uygulamalarını gerektiren sorular sorar.

7. Ne öğrendik (özetleme): Öğretmen, öğrencilere dersten ne öğrendiklerini sorar. Doğanay ve Kara (1995: 30)' ya göre ise öğretmenler, öğrencilerin eleştirel düşünceleri şu etkinliklerle geliştirilebilir:

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

Öğretmenler, genel olarak öğrencilerin eleştirel düşünme beceri ve eğilimlerini kazanmaları ve geliştirmeleri için açık uçlu soru sorulardan, tartışmalardan ve analiz sentez gibi yüksek bilişsel düzeyi kullandırmaları gerekmektedir. Bunların yanında empati kurmalı ve çelişkili durumlarda öğrencilerin düşüncelerini sağlayıp karşılaştırmalarla sorunun çözümüne gitmelidir.

Sönmez (1995)'e göre öğrenme ve öğretme ortamlarını öğrencinin yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirecek biçimde düzenlenmelidir. Bunu da oluşturacak kişi öğretmendir. Öğretmen, çocukların çok boyutlu düşüncelerini sağlamak için uygun strateji, yöntem ve teknikleri eğitim ortamında kullanmalıdır. Eleştirel düşünmenin oluşması için buluş yolu, araştırma, soruşturma ve tam öğrenme stratejileri, güdümlü tartışma, örnek olay, gösterip yaptırma yöntemleri ile tartışma, münazara, drama, deney, gözlem, beyin fırtınası, problem çözme gibi teknikler kullanılabilir. Öğrencinin kendini özgür hissedeceği, bir öğrenme-öğretme ortamı olmalıdır.

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

Eğitim sistemi ile eleştirel düşünebilen, sorgulayabilen bireyler yetiştirebilmek için her şeyden önce bu nitelikleri taşıyan öğretmenler yetiştirmemiz gerekmektedir. Çünkü ezberden uzak, çağdaş öğretim yaklaşımlarının kullanıldığı, özgür ve esnek, öğrencinin kendini ifade ettiği, düşüncelerini serbestçe tartıştığı, korku ve otoritenin olmadığı bir sınıf ortamında ancak düşünebilen, sorgulayabilen bireyler yetiştirebiliriz. Böyle bir ortamı sağlayacak en önemli kişiler ise öğretmenlerdir. Bu nedenle öncelikle öğretmenlerin böyle bir ortam yaratabilmesi için gerek hizmet öncesi gerekse hizmet sonrasında, eleştirel düşünme bilgi ve becerisini geliştirecek şekilde sürekli olarak yetiştirilmesi gerekmektedir (Aybek, 2006).

BÖLÜM 2: İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, öğretmen adayları ve öğrencileri kapsayan eleştirel düşünme becerileri ve eleştirel düşünmeyi etkileyen etmenlerle ilgili yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

Şule Ay(2008) tarafından yapılan, Eleştirel düşünme gücü ile eleştirel düşünmeye yönelik tutumlar arasındaki ilişkilerin belirlenmesi, çalışma 2000 lise öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Veriler, Watson-Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Testi ve Eleştirel Düşünmeye Yönelik Tutum Ölçeği ile toplanmıştır. Veri toplama araçlarının deneme uygulamaları evrendeki 400 öğrenci üzerinde yapılmıştır. İşlemeyen maddeleri atılmış 80 soruluk test ile (.66) 42 maddelik ölçek (.83) geçerlikleri ve güvenilirlikleri sınıandıktan sonra lise öğrencilerine uygulanmıştır. 2000 öğrenci üzerinde yapılan uygulamada test ve ölçeği ciddiyle cevaplayan 1379 öğrencinin kağıtları değerlendirmeye alınmıştır. Varimax Yöntemiyle Kaizer Normalization Döndürülmüş Faktör Analizi yapıldığında ölçekteki maddelerin “Eleştirel Düşünmeye Açıklık”, “Eleştirel Düşünmeye Kapalılık” boyutlarında toplandığı görülmüştür. Eleştirel düşünmeyi etkileyen tutumları saptamak amacıyla testten alınan puanlarla ölçekten alınan puanlar arasındaki ilişkiler Pearson Çarpım Momentler Katsayısı Yöntemi ile hesaplanmıştır. Araştırmanın sonucunda eleştirel düşünmeye yönelik tutum puanları ve eleştirel düşünmeye kapalılık boyutu puanları ile eleştirel düşünme gücü ve tüm alt test puanları arasında değişen düzeylerde önemli ilişkiye; eleştirel düşünmeye açıklık boyutu puanları ile eleştirel düşünme gücü ve yorumlama alt test puanları arasında önemli ilişkiye rastlanmıştır.

Bir diğer çalışma ise eleştirel düşünmenin ne olduğu ve eleştirel düşünmede öğretmenin rolü açıklanmış, en son aşamada da eleştirel düşünmeyi ölçmeye yönelik bazı ölçme araçları tanıtılarak bu araçlardan Watson-Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Ölçeğinin (W- GEAYGÖ) üniversite ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf İngilizce Bölümü öğretmen adayları üzerindeki güvenilirliği incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde 2005-2006 öğretim yılında 2. sınıf (n:136), 3.sınıf (n:50), 4. sınıf (n:84) İngilizce bölümü öğrencisi olmak üzere 270 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, W-GEAYGÖ’nün iç tutarlı güvenilirliği Cronbach Alfa katsayısı tüm test için .38 olarak bulunmuştur. Alt testler için ise Cronbach Alfa katsayıları

Çıkarsama alt ölçeği için .28, Varsayımların Farkına Varma alt ölçeği için .35, Tümdengelim alt ölçeği için .14, Yorumlama alt ölçeği için .20, Karşı Görüşlerin Değerlendirilmesi alt ölçeğinin ise .10 olarak saptanmıştır. Ayrıca ölçeğin kararlılığı hakkında bir fikir edinebilmek için test yarılama tekniği olarak hesaplanan Guttman Split Half değeri .31 olarak belirlenmiştir (Aybek ve Çelik, 2007).

Öğrencilerin eleştirel düşünme gücü düzeyinin belirlenmesine yönelik yapılan bir çalışma, Kaya (1997) tarafından yapılmıştır. “Üniversite Öğrencilerinde Eleştirel Akıl Yürütme Gücü ” adlı araştırmada üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme gücünü ve eleştirel düşünme gücünü etkileyen etmenlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma 244 dördüncü sınıf öğrencisi üzerinde ve İstanbul Üniversitesinin Sosyal Bilimler, Fen Bilimleri, Mühendislik Bilimleri ve Sağlık Bilimlerinde uygulanmıştır. Ölçek ve kişisel bilgi formu kullanılan bu araştırmanın sonucunda;

- Öğrencilerin eleştirel düşünme gücü ile okumakta oldukları bilim dalları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.
- Öğrencilerin eleştirel düşünme gücünün değişkenlere göre bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. (cinsiyete, yaşanan kişilere, çalışma durumuna, aile yapısına, anne baba eğitim düzeyleri)
- Öğrencilerin etkinlik yapma durumu ile eleştirel düşünme gücü arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Etkinliklere katılan öğrencilerin eleştirel düşünme gücünün diğerlerine göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.
- Öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri ile eleştirel düşünme güçleri arasında anlamlı farklılık bulunmuş, sosyo-ekonomik düzey yükseldikçe eleştirel düşünme gücünün de arttığı ortaya çıkmıştır.
- Öğrencilerin bireysel özellikleri ile eleştirel düşünme güçleri karşılaştırıldığında pozitif düşünceye sahip ve olumlu kişilik özelliklere barındıranlarda anlamlı farklılıklar tespit edilmemiştir.

Akbyık(2002) tarafından yapılan bir çalışmada ise, yüksek eleştirel düşünme eğilimlerine sahip öğrencilerle düşük eleştirel düşünme eğilimlerine sahip öğrenciler arasındaki akademik başarı farkı incelenmiştir. Araştırma, seçkisiz yöntemle belirlenen

71 IX. sınıf öğrencisi üzerinde yürütülmüş ve veriler araştırmacı tarafından geliştirilen “Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği” ile toplanmıştır. Akademik başarının belirlenmesi için 2001-2002 Öğretim Yılı I. Dönem karne notları kullanılmış, akademik başarı farklarının anlamlı olup olmadığı t testi kullanılarak belirlenmiştir. Eleştirel düşünme eğilimlerinin ölçülebilmesi amacıyla geliştirilen Likert tipi ölçeğin kapsam geçerliği uzman görüşleri alınarak hesaplanmış ve deneme formu oluşturulmuştur. Deneme formu çeşitli liselerde öğrenim gören 229 öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Araştırmanın sonunda elde edilen bulgular şu şekilde özetlenebilir:

- 1- Genel akademik başarı yönünden birinci grup lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır.
- 2- Matematik dersi akademik başarısı yönünden birinci grup lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır.
- 3- Fen grubu dersleri (Fizik, Kimya ve Biyoloji) akademik başarıları yönünden birinci grup lehine istatistiksel olarak anlamlı farklar bulunmaktadır.
- 4- Dil grubu derslerinden Türk Dili ve Edebiyatı dersi akademik başarısı yönünden birinci grup lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farkın bulunmasına karşın gruplar arasındaki İngilizce dersi akademik başarısı farkı istatistiksel olarak anlamlı değildir.
- 5- Sosyal Grubu dersleri (Tarih ve Coğrafya) akademik başarıları yönünden birinci grup lehine istatistiksel olarak anlamlı farklar bulunmaktadır.

Kökdemir, eleştirel düşünmenin karar verme sürecini etkileyen önemli bir özellik olduğu düşünerek, çalışmasının amacı Türk üniversite öğrencilerinin belirsizlik durumlarında karar verirken kullandıkları çözüm yollarını araştırmaktır. Bu çalışmada eleştirel düşünme eğitiminin üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme kapasitelerini olumlu yönde etkileyip etkilemediği araştırılmaktadır. Bu araştırmada, 1999-2000 öğretim yılı güz döneminde, Başkent Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinde okuyan ve yaşları 17-24 arasında değişen 193 birinci sınıf öğrencisi (101 kız, 92 erkek) üzerinde çalışılmıştır. Araştırmaya katılan deneklere eleştirel düşünme eğilimlerini ölçmeye yarayan California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği'nin kısaltılmış Türkçe versiyonu ve Karar Verme ve Problem Çözme Becerilerini ölçmek amacıyla da 10 sorudan oluşan başka bir ölçek verilmiştir. Toplam 2 grup ve 65 oluşan

kontrol grubu vardır. Kontrol grubu için uygulanan prosedürün tamamı deneysel grup için de uygulanmıştır. Sonuç olarak kontrol grubu ile deneysel grup arasında iki önemli fark ortaya çıkmaktadır (Kökdemir, 2003).

- 1- Kontrol grubu sosyolojiye giriş dersi alırken deneysel grup psikolojiye giriş dersi almıştır
- 2- Kontrol grubundan farklı olarak deneysel grupta yer alan öğrenciler sistematik olarak eleştirel düşünme eğitiminden geçmişlerdir. Kontrol grubu ve deneysel grupların kullanılmasının amacı eleştirel düşünme yapısının eğitim yoluyla değişmesinin olası olup olmadığını sınamaktır. Eleştirel düşünme eğitimi alan öğrencilerin eleştirel düşünme puanlarına göre dönem başı ortalaması dönem sonuna göre düşüktür. Bu sonuç eleştirel düşünme eğitiminin, öğrencilerin bu eğilimlerini yükselttiğini göstermektedir.

“Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitaplarında Eleştirel Düşünme Eğitimi Üzerine Bir Değerlendirme” adlı çalışmada Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarındaki eleştirel düşünme öğretiminin bulunup bulunmadığıyla ilgili çalışmadır. Munzur tarafından yapılan bu çalışmanın evreni 3.06.1996 gün ve 2454 sayılı MEB Tebliğler Dergisinde yayımlanarak liselerde okutulmasına izin verilen Türk Dili ve Edebiyatı 1 ve Türk Dili ve Edebiyatı 2 kitaplarından oluşmaktadır. Araştırmanın sonucunda; Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarının bilimsel olmadığı, günümüzde uygulanmaya başlanan eğitim sistemine uymadığı, kitaplarda kullanılan kavramların öğrencilere uygun olmadığı ve biçim içerik özelliklerinin tam olarak belirlenmediği sonuçlarına ulaşılmıştır (Munzur, 1999).

Eleştirel düşünme öğretiminde öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeyi ile ilgili bir çalışma, Aybek (2006) tarafından Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. “Konu ve Beceri Temelli Eleştirel Düşünme Öğretiminin Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Düzeyine Etkisi” adlı çalışmada Deney-1 grubunda 22, Deney-2 grubunda 27, Kontrol grubunda ise 27 olmak üzere, toplam 76 öğrenci çalışma grubunda yer almıştır. Gruplar California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (CCTDI), Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Yazılı Testi (E-WCTET) ve

Kişisel Bilgi Formu sonuçları kullanılmıştır. SPSS programı kullanılarak sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre;

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

a) Deney grupları ve kontrol grubu arasında deney grupları lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

b) Deney grupları arasında, Deney-1 grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

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

a) Deney grupları ve kontrol grubu arasında deney grupları lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

b) Deney grupları arasında, Deney -1 grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

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

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

5. Araştırma sonunda, Deney-1 grubundaki öğrencilerin uygulamadan önce eleştirel düşünmeye daha sığ bakarken, uygulama sonrasında bu kavramı daha geniş boyutlarıyla inceledikleri ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda bu gruptaki öğrencilerin özellikle Cort1 düşünme programındaki becerileri de içerecek şekilde eleştirel düşünme kavramını açıkladıkları belirlenmiştir. Konu temelli programın uygulandığı Deney-2 grubundaki öğrencilerin ise, uygulamadan sonra da eleştirel düşünmeyi genel olarak uygulama

yapılmadan önceki şekilde algıladıkları bir başka deyişle eleştirel düşünme kavramına ilişkin algılarında çok fazla bir değişiklik olmadığı görülmüştür.

6. Araştırma sonunda, Cort1 düşünme programının uygulandığı Dene-1 grubundaki öğrencilerin genel olarak derste yapılan eleştirel düşünme etkinliklerine karşı olumlu düşüncelere sahip oldukları, bu derste kazandırılmaya çalışılan eleştirel düşünme becerilerinin tüm öğretmenlere kazandırılması gerektiği ve bu becerilerin aynı zamanda günlük yaşamda da önemli olduğu konusunda ortak bir fikre sahip oldukları saptanmıştır. Konu temelli eleştirel düşünme programının uygulandığı Dene-2 grubundaki öğrencilerin ise hemen hemen hepsinin başlangıçta, kendilerine dersle ilgili fazla sorumluluk yüklenmesinden dolayı dersin işleniş yönteminden çok memnun olmadıkları ancak, zamanla bu sorumluluklar sayesinde konuyu daha iyi ve ezberden uzak bir öğretim ortamında öğrendiklerini gördükleri zaman dersin işlenişine yönelik olumlu düşünceler içerisine girdikleri, derse aktif olarak ve zevk alarak katıldıkları görülmüştür.

Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü ile ilgili bir araştırma Kürüm (2002) tarafından yapılmıştır. Bu araştırmanın temel amacı, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü düzeyleri ile onların düşünme güçlerini etkileyen etmenleri belirlemektir. Bu araştırma, 2000-2001 öğretim yılında Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesinin öğretmenlik eğitimi programlarında öğrenim gören birinci, ikinci ve üçüncü sınıf öğrencileri ile sınırlıdır. Eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü düzeyleri ile onların düşünme güçlerini etkileyen etmenlerin belirlenmesinin amaçlandığı bu araştırma tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Toplam 2034 öğrenci ile çalışma yapılmıştır. Kişisel bilgi formu ve akıl yürütme ölçeği ile Watson-Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulardan şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Öğretmen adayları gerek bir bütün olarak gerekse eleştirel düşünmeyi oluşturan beceriler yönünden orta düzeyde bir eleştirel düşünme gücüne sahiptirler.
- Cinsiyet, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü üzerinde belirleyici bir etmen değildir.

- Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü yaşlarına göre farklılık göstermektedir. Yaşı küçük olan öğretmen adaylarının gerek bir bütün olarak eleştirel düşünme gücü, gerekse onun göstergelerinden olan tümdengelim ve yorumlama gücü düzeyleri yaşı büyük olan öğretmen adaylarından daha yüksektir.
- Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü, bitirdikleri ortaöğretim kurumuna göre farklılık göstermektedir. Anadolu lisesini bitirmiş olan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü düzeylerinden daha yüksektir.
- Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü, üniversiteye giriş puan düzeyine göre değişmektedir. Üniversiteye giriş puan düzeyi yüksek olan adayların eleştirel düşünme gücü ve onun göstergelerinden olan çıkarsama, tümdengelim ve yorumlama becerisi düzeyleri, üniversiteye giriş puanı düşük olan adaylarınkinden daha yüksektir.
- Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü, üniversiteye giriş puan düzeyine göre değişmektedir. Elde edilen bulgulara göre sözel puan türü ile üniversiteye yerleştirilen öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü diğer puan türlerine göre yerleştirilen öğretmen adaylarınınkinden düşüktür. Buna karşılık sayısal puan türü ile üniversiteye yerleştirilen öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü düzeylerinin diğer puan türlerine göre (Eşit ağırlık, sözel ve yabancı dil) yerleştirilen öğretmen adaylarından daha yüksektir.
- Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü, öğrenim gördükleri programa göre değişmektedir. Öğrenim görülen programlara göre Almanca öğretmenliği programında okuyan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü diğer programlarda okuyan öğretmen adaylarından düşüktür. Bunun yanı sıra en yüksek eleştirel düşünme gücü, ilköğretim matematik öğretmenliği, İngilizce öğretmenliği ile bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliğinde okuyan öğretmen adaylarına aittir.
- Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü sınıf düzeyine göre, 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 yüksektir.
- Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü annelerinin eğitim düzeylerine göre farklılık göstermektedir. Annesi üniversite mezunu olan öğretmen adaylarının gerek bir

bütün olan eleştirel düşünme gücü, gerekse onun göstergelerinden biri olan yorumlama becerisi düzeyleri annesi ilköğretim mezunu olan ve okur-yazar olmayan öğretmen adaylarından daha yüksektir.

- Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü babalarının eğitim düzeylerine göre farklılık göstermektedir. Buna göre babası okur-yazar olmayan öğretmen adaylarının çıkarsama, yorumlama becerileri ile bir bütün olarak eleştirel düşünme gücü düzeyleri, babası üniversite mezunu olan öğretmen adaylarından düşüktür.
- Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü ailelerinin gelir düzeyine göre farklılık göstermektedir. Ailelerinin gelir düzeyi düşük olan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü düşük iken, ailesi orta ve yüksek gelir düzeyine sahip öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü yüksektir.
- 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 adaylarından, ayrıca çok yönlü etkinliklere katılan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü sadece “spor etkinlikleri” ne katılan öğretmen adaylarından daha yüksektir.

Yapılan araştırmalara göre, eleştirel düşünmenin ölçülebileceği ve öğretilbileceği sonucu çıkmıştır. Araştırmalar eleştirel düşünmenin önemini ortaya koymaktadır.

BÖLÜM 3: YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma modeli, evren ve örneklem, araştırmada kullanılan veri toplama aracı, verilerin toplanması ve elde edilen verilerin çözümlenmesinde kullanılan istatistiksel teknikler açıklanmıştır.

3.1. Araştırmanın Evreni

3.1.1. Problem Durumu

Yüzyıllardır üzerinde sıkça konuşulan, farklı bakış açıları geliştirilen kavramlardan biri eğitimidir. İnsanoğlu bu geçen süre içerisinde iyi bireyler yetiştirme, toplumsal refah düzeyini artırmada eğitimden yararlanmıştır. Geçen yüzyıllarda eğitim, daha çok var olan bilgi birikiminin ve kültürel değerlerin yeni kuşaklara aktarılması olarak algılanmıştır. Yerleşik toplumsal yapının benimsenmesini öngören bu yaklaşım, bu dönemlerde toplumsal gereksinimlerin karşılanması için yeterli görülmüştür. (Doğanay, 2000, s.171)

Yoğun bilgi ve teknoloji kullanımını gerektiren günümüz ‘‘bilgi toplumu’’nda, varolan bilgi birikiminin ve kültürel değerlerin yeni kuşaklara aktarılması şeklindeki eğitimin geleneksel rolünün, bu değişim sürecinde toplumun ve bireyin gereksinmelerinin karşılanmasında yetersiz olduğu görülmektedir. Bu nedenle yaşanan gelişmelere bağlı olarak eğitimin, toplumsal yapıdaki değişimi sağlayıcı bir rol üstlenmesi gerekmektedir. Eğitimin üstleneceği bu yeni rolün gereği ise, yaşanan gelişmelere uyum sağlayacak bireyler yetiştirmektedir. Bu eğitimin anlayışında hazır bilgileri sorgusuz kabullenen bireyler yetiştirmek yerine, neyi, niçin ve nasıl öğrenmesi gerektiğini bilen, öğrendiği bilgileri kullanan, geliştiren ve yeni bilgi üreten bireylerin yetiştirilmesi amaçlanır. Bilgi toplumunun öngördüğü bu özellikler eleştirel düşünmeyi gerektirir. Bu nedenle eğitimin günümüzdeki temel işlevlerinden biri de eleştirel düşünen bireyler yetiştirmek olmalıdır.

Eleştirel düşünme, birçok zihinsel etkinliği içeren çok yönlü bir süreçtir. Eleştirel düşünen birey, yeniliklere açıktır, bir sorunun nedenlerini irdeler, güvenilir kaynaklara ulaşmaya, bütünü göz önünde bulundurarak ana noktayı belirlemeye çalışır,

başkalarının görüşlerine saygı duyar, başkalarını dikkate alır, görüşlerini bilimsel temellere dayandırır (Doğanay, 2000).

Bireylerin bu becerileri kazanmaları, yaşamlarında karşılaştıkları sorunların akılcı bir şekilde çözümünde önemli bir yarar sağlar. Çünkü eleştirel düşünme, Halpern'nin (1996) de belirttiği gibi, sonuç çıkarma, analiz etme, hipotezleri test etme, olasılıkları görme, karar verme, sorun çözme ve yaratıcı düşünme gibi birçok önemli düşünme becerilerinin kullanılmasını gerektirir.

Düşünmeyle ilgili yapılan araştırmalar bireylere, yukarıda da belirtildiği üzere, eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılabilirliğini ortaya koymuştur. Bireylere eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılmasında en önemli görev eğitim kurumlarına düşmektedir. Bu da ancak tüm eğitim basamaklarındaki okullar için öncelikle eleştirel düşünmeye olanak sağlayan eğitim programlarının geliştirilmesi ve bu programların uygulayıcısı öğretmenlerin yetiştirilmesi ile olanaklıdır. Bu açıdan öğretmen adaylarının ne ölçüde eleştirel düşünme becerilerine sahip olduklarının bilinmesi gereklidir. Bu gereklilikten yola çıkılarak yapılan bu araştırmada, öğrencilerin eleştirel düşünme gücü düzeyleri ve buna etki eden etmenlerin belirlenmesi araştırmanın ana sorununu oluşturmaktadır.

3.1.2. Problem Cümlesi

Bu araştırmanın temel problemi, öğrencilerin Yeni Türkçe Programı ile birlikte eleştirel düşünme becerisinin gelişip gelişmediğinin belirlenmesidir.

Bu temel problem doğrultusunda, araştırmada şu alt problemlere yanıt aranmıştır:

- 1- Öğrencilerin eleştirel düşünme gücü düzeyleri ile eleştirel düşünme gücünü oluşturan düşünme becerilerindeki düzeyleri nedir?
- 2- Öğrencilerin eleştirel düşünme gücü düzeyleri ile bu gücü oluşturan düşünme becerilerindeki düzeyleri, onların
 - (a) Cinsiyetlerine,
 - (b) Yaşlarına,
 - (c) Ailenin aylık gelirin,

- (d) Annesinin eğitim durumuna,
- (e) Babasının eğitim durumuna,
- (f) Haftada okuduğu gazete sayısına,
- (g) Aylık okuduğu kitap sayısına,
- (h) Aylık izlediği tartışma programı sayısına,

göre değişmekte midir?

3.1.3. Önem

'Eğitim sistemlerinin temel amacı o ülkenin nitelikli insan gücünü yetiştirmek ve yurttaşlarına gerekli vatandaşlık eğitimini vermektir. Bunu gerçekleştirebilmek için her eğitim sistemi, yetiştireceği insan modelini, sahip olduğu eğitim felsefesi ve insan gücü politikası ışığında saptayarak eğitim etkinliklerini bu amaca göre düzenlemektedir'' (Karagözoğlu, 2003).

Türk Eğitim Sisteminin anayasası olarak kabul edilen 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile Türk Milli Eğitiminin genel amacı, Türk Milletinin bütün fertlerini,

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 Cumhuriyetine 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;

Böylece, bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu arttırmak; öte yandan milli birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk Milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı seçkin bir ortağı yapmaktır (MEB,1973).

Yukarıda değinilen bilgiler ışığında, günümüzde değiştirilip yeniden oluşturulan eğitim programıyla düşünmeyi amaçlayan bireyler yetiştirilmesi hedef durumundadır. Düşünen bireyleri yetiştirmek için ise onlara eleştirel düşünmeyi öğretmek ve bunu bir alışkanlık haline getirmeleri sağlanmalıdır. Eğitim sisteminde ise bu görev öğretmenlere düşmektedir. Ancak öğretmenlerin eleştirel düşünen öğrenciler yetiştirmesi için kendilerinin bu konuda yetkin olması gerekmektedir. Yapılan bu çalışmada yeni uygulanmakta olan eğitim programının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etki sağlayıp sağlamadığı araştırılmaktadır.

3.1.4. Sayıtlar

Bu araştırma şu sayıtlıya dayanmaktadır:

Araştırmaya katılan tüm öğrencilerin, veri toplama aracını gerçekçi ve içten yanıtladıkları varsayılmaktadır.

3.1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma, 2007-2008 öğretim yılında Sakarya İli Hendek İlçesi'nde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir devlet okulu olan Cumhuriyet İlköğretim Okulunda, Sakarya Milli Eğitim Bakanlığı ve Sakarya Valiliği'nden alınan izinle, öğrenim gören altıncı sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.

3.1.6. Tanımlar

Araştırmanın bu kısmında daha önce konu içinde geçen önemli kimi kavramların tanımı verilmiştir.

Kafadar'a göre, Geleneksel eğitim sistemi daha çok klasik okullarca benimsenmiş ve uygulanmıştır. Geleneksel eğitim sisteminde, "dersler, programlar, ödevler, ders saatleri

ve benzeri unsurlar, hep çocuğun ilgi ve ihtiyaçları hesaba katılmaksızın düzenlenir”. Bu eğitimde ön planda tutulan müfredat ve öğretmendir. Klasik okulda egemen olan geleneksel disiplin anlayışında öğrenciden her durumda koşulsuz uyumlu davranması beklenmektedir. Bu zorunlu uyumlu davranma bazen olumsuz sonuçlar doğurmakta ve baskıcı tutumlara karşı disiplinsiz davranışlar gelişmektedir. Bu şekildeki bir geleneksel okulu, “öğrencinin serbest faaliyetlerini sınırlayan, kısıtlayan, otoriter bir ‘esaret okulu’ olarak adlandırılabilir”(MEB, 2005).

Eleştirel düşünme: “Kendi düşünme süreçlerimizin bilincinde olarak, başkalarının görüşlerini göz önünde tutarak, öğrendiklerimizi uygulayarak, kendimizi ve çevremizdeki olayları anlayabilmeyi amaç edinen aktif ve organize zihinsel bir süreç” (Cüceloğlu, 1995)

3.2. Araştırmanın Modeli

Araştırma, ilköğretim ikinci kademe 6.sınıf öğrencileri üzerinde Yeni Türkçe Programının Eleştirel Düşünme Becerisine Etkililiğinin belirlenmesinin amaçlandığı deneysel bir çalışmadır. Çalışmada, çalışma kâğıtları ve slâytlar kullanılmıştır. Ayrıca çalışma kâğıtlarının içerik analizleri yapılmıştır. Öğrencilerin eleştirel düşünme gücü düzeylerini etkileyen etmenler kişisel bilgi formu ile eleştirel düşünme gücü düzeyleri ise eleştirel düşünme gücünü ölçmeye dönük bir ölçekle, elde edilen verilerin çözümlenmesi neticesi belirlenmeye çalışılmıştır.

Nicel veriler, kişisel bilgi formu, CCTDI Eleştirel Düşünme Becerileri ve Eğilimleri Ölçeği ve çalışma kâğıtlarının içerik analizi aracılığıyla toplanmıştır. Nitel veriler ise açık uçlu sorularla elde edilmiştir. Araştırma, deneysel bir çalışma niteliği taşımaktadır ve gerçek deneme modellerinden ‘*ön test-son test kontrol gruplu deneme modeli*’ kullanılmıştır. Bu modelde ön testlerin bulunması, grupların deney öncesi benzerlik derecelerinin bilinmesine ve son test sonuçlarının buna göre düzeltilmesine yardım eder (Karasar, 2000:97). Ön test-son test kontrol gruplu desen, deneysel işlemin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin test edilmesiyle ilgili olarak araştırmacıya yüksek bir istatistiksel güç sağlayan, elde edilen bulguların neden sonuç bağlamında yorumlanmasına olanak veren ve davranış bilimlerinde sıklıkla kullanılan güçlü bir desendir (Büyüköztürk, 2001:27).

Tablo 8: Araştırmamızda Kullanılan Deneysel Araştırma Modeli

G ₁	R	O _{1.1}	x	O _{1.2}
G ₂	R	O _{2.1}	x	O _{2.2}

Kaynak: Karasar (2000).

Araştırmada Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir ilköğretim okulu belirlenmiştir. Bu okulun 6. sınıf öğrencilerinden deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Uygulama, araştırmacı tarafından yurütulmuştur.

Araştırmada, ilköğretim ikinci kademe 6. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri değerlendirilmiştir. İlköğretim okulunda 6.sınıf Türkçe derslerinde "Eleştirel düşünme" ile ilgili çalışmalar, kontrol grubunda geleneksel (düz anlatım) yöntemle; deney grubunda geleneksel yöntemin yanında çalışma kâğıt ve slâytlarla işlenmiştir.

Uygulamaya başlamadan önce tüm gruplara 'CCTDI eleştirel düşünme becerileri ve eğilimleri' ölçeği ön test olarak uygulanmış, öğrencilerin verdikleri cevaplar değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmelerde öğrencilerin eleştirel düşünme ve eğilimlerine ait önceden sahip oldukları düşünme yanılığları da belirlenmiştir. Uygulamanın sonunda tüm gruplara 'CCTDI eleştirel düşünme becerileri ve eğilimleri' ölçeği ve 'açık uçlu sorular' son test olarak uygulanmış, öğrencilerin eleştirel düşünme beceri ve eğilimleri değerlendirilmiştir.

3.3. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2007-2008 öğretim yılında Sakarya ili Hendek ilçesi devlet ilköğretim okulundaki tüm 6. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Bu seçim, Yeni Türkçe Programının eleştirel düşünme becerisine etkililiğini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Örneklem ise 2007-2008 öğretim yılında Sakarya ili Hendek ilçesindeki bir devlet ilköğretim okulunun 6/A ve 6/B sınıflarında öğrenim gören 78 öğrenciden oluşmaktadır.

3.4. Veri Toplama Tekniği

Araştırmada, tüm gruplara öğrencilerin kişisel bilgilerini belirlemek için anket; eleştirel düşünmeye ait n bilgilerini ölçmek için ‘‘CCTDI eleştirel düşünme ve becerileri’’ leği ve ‘‘Açık Uçlu Sorular’’ uygulanmıştır.

3.4.1. Anket

Anket, alanında uzman olan bir ğretim üyesinde alınmış olup, öğrencilerin kişisel bilgilerini (yaş, cinsiyet, ailenin aylık geliri, anne/baba eğitim durumu, haftada okunan gazete sayısı, aylık kitap okuma sayısı, aylık tartışma programı izleme sayısını) belirlemek amacıyla uygulanmıştır. Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ve becerileri ile kişisel bilgileri arasındaki ilişki, istatistiksel olarak değerlendirilmiştir.

3.4.2. Eleştirel Düşünme leği

Araştırmada eleştirel düşünme becerilerini belirlemek için California Eleştirel Düşünme Eğilimleri leği (The California Critical Thinking Disposition Inventory / CCTDI) kullanılmıştır.

California Eleştirel Düşünme Eğilimleri leği (The California Critical Thinking Disposition Inventory / CCTDI) P.A Facione, N Facione U.S.A tarafından geliştirilmiştir. Kökdemir (2003) tarafından Türkçeye evrilmiştir. İlköğretim 4.sınıftan lisans düzeyine kadar olan öğrencilere uygulanabileceği belirlenmiştir. Geçerlik ve güvenirlik çalışması için 2002-2003 ğretim yılında, CCTDI lme aracı Eğitim fakültesinde İngilizce, Psikolojik danışma ve rehberlik toplam 425 öğrenciye uygulanmış ve testin iç tutarlılığını kontrol etmek amacıyla yapılan istatistik sonucunda Cronbach Alpha katsayısı 78 olarak bulunmuştur. (Belirsizlik durumunda karar verme ve problem özme) Kökdemir (2003) doktora tezinde ve Birsal Aybek’in (Konu ve beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin ğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve düzeyine etkisi) doktora tezinde kullanılmıştır.

California Eleştirel Düşünme Eğilimleri leği 70 maddeden oluşmaktadır. Ölçek ‘‘hiç katılmıyorum (1)’’, ‘‘kısmen katılmıyorum (2)’’, ‘‘katılmıyorum (3)’’ ‘‘kararsızım (4)’’, ‘‘katılıyorum (5)’’, ‘‘tamamen katılıyorum (6)’’ biçiminde 6’lı Likert modelinde geliştirilmiştir.

Araştırmamızda güvenilirliği yeniden test edilmiş ve ‘Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı α : 0.854 olarak belirlenmiştir.

3.4.3. Açık Uçlu Sorular

Öğrencilerin “Eleştirel düşünme becerileri ve eğilimleri” konusuyla ilgili yazılı ifade becerilerini ölçmeye yönelik araştırmacı tarafından hazırlanmış ve kapsam geçerliliği konu alanı uzmanlarınca denetlenmiş üç çalışma kâğıdı bulunmaktadır. Sorular uzman görüşü alınarak “bilgi, kavrama, analiz ve sentez” basamaklarını ölçecek düzeyde oluşturulmuştur. Çalışma kâğıtlarından biri altı şapka düşünme tekniği ile ilgili hazırlanmış ve konu ile ilgili düşünceler tespit edilmiştir. Diğer bir çalışma kâğıdında ise gösterilen bir slâytle ilgili beş etkinlik oluşturulmuştur. En son olarak izlettirilen bir çizgi filmle ilgili olarak verilen çalışma kâğıdında ise dört etkinlik bulunmaktadır.

Sorular öğrencilerin mevcut eleştirel düşünme düzeyini belirleyecek nitelikte hazırlanmıştır. Ayrıca öğrencilerin film ve resim yorumlama becerileri de ölçülmüştür. Açık uçlu sorular, uygulama öncesinde ve sonrasında deney grubuna uygulanmıştır.

3.5. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması

Verilerin çözümlenmesinde hem nicel, hem de nitel çözümlene teknikleri kullanılmıştır. Kişisel bilgiler anketi ile Eleştirel düşünme ölçeği verilerinin çözümlenmesinde nicel çözümlene teknikleri kullanılmış, veriler SPSS 13.00 paket programına aktarılmıştır. Kişisel bilgilerle ilgili çapraz tablo (Crosstab) analizi yapılmış, frekans (n) ve yüzde (%) değerleri verilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarının ön testleri arasındaki ilişki ve son testlerindeki ilişki Mann Whitney U testi ile analiz edilmiştir. Deney gruplarının ön test ve son testleri arasındaki ilişki ve kontrol gruplarının ön test ve son testleri arasındaki ilişki ise Wilcoxon testi ile analiz edilmiştir.

Cinsiyet, yaş ve aylık okunan kitap sayısı değişkenlerinin ön test ve son testle ilişkisi Mann Whitney U testi ile analiz edilmiştir. Ailenin aylık geliri, anne-baba eğitim durumu, haftada okunan gazete sayısı, aylık izlenen tartışma programı sayısı değişkenlerinin ön test ve son testle ilişkisi Kruskal Wallis testi ile analiz edilmiştir.

Araştırmada açık uçlu soruların çözümlenmesinde nitel veri çözümlene tekniklerinden yararlanılmıştır: Açık uçlu soruların cevapları, önceden hazırlanan cevap kod listesine göre değerlendirilerek yorumlanmıştır. Açık uçlu soruların değerlendirilmesinde içerik analizi uygulanmıştır. İçerik analizi, toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temanın saptanmasıdır” (Yıldırım ve Şimşek, 1993).

BÖLÜM 4: BULGULAR VE YORUMLAR

4.1. Öğrencilerin Kişisel Özellikleriyle İlgili Bulgular

Bu bölümde deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin “Kişisel Bilgi Anketi” ile elde edilen kişisel özelliklerine ilişkin frekans ve yüzde değerleri yer almaktadır.

Tablo 9: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Frekans ve Yüzde Dağılımları

GRUPLAR	FREKANS (N)	YÜZDE (%)
Deney Grubu	40	51
Kontrol Grubu	38	49
Toplam	78	100

Araştırmaya toplam 78 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin % 51’i (40 kişi) deney grubunda; % 49’ı (38 kişi) kontrol grubundadır.

Tablo 10: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

GRUP		CİNSİYET		
		Kız	Erkek	Toplam
Deney Grubu	N	20	20	40
	%	50	50	100
Kontrol Grubu	N	25	13	37
	%	65,8	34,2	100
Toplam	N	45	33	78
	%	57,7	42,3	100

Örneklem grubunda yer alan deney grubundaki öğrencilerin % 50’si (20 kişi) kız; %50’si (20 kişi) erkektir. Kontrol grubundaki öğrencilerinin % 65,8’i (25 kişi) kız; % 34,2’ si (13 kişi) erkektir.

Tablo 11: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yaşlarına Göre Frekans ve Yüzde Dağılımlar

GRUP		Yaş		
		12	13	Toplam
Deney Grubu	N	28	12	40
	%	70	30	100
Kontrol Grubu	N	32	6	38
	%	84,2	15,8	100
Toplam	N	60	18	78
	%	76,9	23,1	100

Araştırmaya katılan deney grubu öğrencilerinin % 70'i (28 kişi) 12 yaşında; % 30'u (12 kişi) 13 yaşındadır. Kontrol grubundaki öğrencilerin % 84,2'si (32 kişi) 12 yaşında; % 15,8'i (6 kişi) 13 yaşındadır.

Tablo 12: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Aile Aylık Gelirlerine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

GRUP		Aile Aylık Geliri					Toplam
		Çok Düşük	Düşük	Orta	Yüksek	Çok Yüksek	
Deney Grubu	N	0	2	19	17	2	40
	%	0	5	47,5	42,5	5	100
Kontrol Grubu	N	1	2	29	6	0	38
	%	2,6	5,3	76,3	15,8	0	100
Toplam	N	1	4	48	23	2	78
	%	1,3	5,1	61,5	29,5	2,6	100

Deney grubu öğrencilerinin % 5'inin (2 kişi) aile aylık geliri düşük düzeyde; % 47,5'inin (19 kişi) aile aylık geliri orta düzeyde; % 42,5'inin (17 kişi) aile aylık geliri yüksek düzeyde ve % 5'inin (2 kişi) aile aylık geliri çok yüksek düzeydedir.

Kontrol grubu öğrencilerinin % 2,6'sının (1 kişi) aile aylık geliri çok düşük düzeyde; % 5,3'ünün (2 kişi) aile aylık geliri düşük düzeyde; % 76,3'ünün (29 kişi) aile aylık geliri orta düzey; % 15,8'inin (6 kişi) aile aylık geliri yüksek düzeydedir.

Tablo 13: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Anne Eğitim Durumlarına Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

GRUP		Annenin Eğitim Durumu					Toplam
		Üniversite Mezunu	Lise Mezunu	Ortaokul Mezunu	İlkokul Mezunu	Okuma-yazma bilmiyor	
Deney Grubu	N	4	12	13	11	0	40
	%	10	30	32,5	27,5	0	100
Kontrol Grubu	N	1	13	4	19	1	38
	%	2,6	34,2	10,5	50	2,6	100
Toplam	N	5	25	17	30	1	78
	%	6,4	32,1	21,8	38,5	1,3	100

Deney grubu öğrencilerinin, annelerinin eğitim durumları açısından incelendiğinde % 10'unun (4 kişi) annesinin üniversite mezunu; % 30'unun (12 kişi) annesinin lise mezunu; % 32,5'inin (13 kişi) annesinin ortaokul mezunu ve % 27,5'inin (11 kişi) annesinin ise ilkökul mezunu olduğu görülür.

Kontrol grubu öğrencilerinin % 2,6'sının (1 kişi) annesinin üniversite mezunu; % 34,2'sinin (13 kişi) lise mezunu; % 10,5'inin (4 kişi) annesinin ortaokul mezunu ve % 50'sinin (19 kişi) annesinin ilkokul mezunu olduğu görülür.

Tablo 14: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Baba Eğitim Durumlarına Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

GRUP		BABA EĞİTİM DURUMU				
		Üniversite Mezunu	Lise Mezunu	Ortaokul Mezunu	İlkokul Mezunu	Toplam
Deney Grubu	N	10	24	3	3	40
	%	25	60	7,5	7,5	100
Kontrol Grubu	N	8	11	8	11	38
	%	21,1	28,9	21,1	28,9	100
Toplam	N	18	35	11	14	78
	%	23,1	44,9	14,1	17,9	100

Araştırmada yer alan deney grubu öğrencilerinden % 25'inin (10 kişi) babası üniversite mezunu; % 60'sinin (24 kişi) babası lise mezunu; % 7,5'inin (3 kişi) babası ortaokul mezunu ve % 7,5'inin (3 kişi) babası ilkokul mezunudur.

Kontrol grubu öğrencilerinin % 21,1'inin (8 kişi) babası üniversite mezunu; % 28,9'unun (11 kişi) babası lise mezunu; % 21,1'inin (8 kişi) babası ortaokul mezunu ve % 28,9'unun (11 kişi) babası ilkokul mezunudur.

Tablo 15: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Haftada Okuduğu Gazete Sayısına Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

GRUP		Haftalık Okunan Gazete Sayısı			
		Hiç	1-2	3'ten fazla	Toplam
Deney Grubu	N	4	19	17	40
	%	10	47,5	42,5	100
Kontrol Grubu	N	3	19	16	38
	%	7,9	50	42,1	100
Toplam	N	7	38	33	78
	%	9	48,7	42,3	100

Deney grubundaki öğrencilerin % 10'unun (4 kişi) haftada hiç gazete okumadığı; % 47,5'inin (19 kişi) haftada 1-2 gazete okuduğu; % 42,5'inin (17 kişi) haftada 3'ten fazla gazete okuduğu belirlenmiştir.

Kontrol grubundaki öğrencilerin % 7,9'unun (3 kişi) haftada hiç gazete okumadığı; % 50'sinin (19 kişi) haftada 1-2 gazete okuduğu; % 42,1'inin (16 kişi) haftada 3'ten fazla gazete okuduğu belirlenmiştir.

Tablo 16: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Aylık Okuduğu Kitap Sayısına Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

GRUP		Aylık Okunan Kitap Sayısı			
		Hiç	1-2	3'ten fazla	Toplam
Deney Grubu	N	0	20	20	40
	%	0	50	50	100
Kontrol Grubu	N	0	27	11	38
	%	0	71	28	100
Toplam	N	0	47	31	78
	%	0	60	39,7	100

Deney grubundaki öğrencilerin % 50'sinin (20 kişi) ayda 1-2 kitap okuduğu; % 50'sinin (20 kişi) ayda 3'ten fazla kitap okuduğu belirlenmiştir.

Kontrol grubundaki öğrencilerin % 71'inin (27 kişi) ayda 1-2 kitap okuduğu; % 28'inin (11 kişi) ayda 3'ten fazla kitap okuduğu belirlenmiştir.

Tablo 17: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Aylık İzlediği Tartışma Programı Sayısına Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

GRUP		Aylık İzlediği Tartışma Programı Sayısı			
		Hiç	1-2	3'ten fazla	Toplam
Deney Grubu	N	17	17	6	40
	%	42,5	42,5	15	100
Kontrol Grubu	N	15	16	7	38
	%	39,5	42,1	18,4	100
Toplam	N	32	33	13	78
	%	41	42,3	16,7	100

Deney grubundaki öğrencilerin % 42,5'inin (17 kişi) ayda hiç tartışma programı izlemediği; % 42,5'inin (17 kişi) ayda 1-2 tartışma programı izlediği; % 15'inin (6 kişi) ayda 3'ten fazla tartışma programı izlediği belirlenmiştir.

Kontrol grubundaki öğrencilerin % 39,5'inin (15 kişi) ayda hiç tartışma programı izlemediği; % 42,1'inin (16 kişi) ayda 1-2 tartışma programı izlediği; % 18,4'ünün (7 kişi) ayda 3'ten fazla tartışma programı izlediği belirlenmiştir.

4.2. Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerisiyle İlgili Bulgular

Tablo 18: Değişkenlerin Dağılım Normallliğini İnceleyen Shapiro-Wilk Testi Değerleri

	Shapiro-Wilk Testi	sd	p
Yas	0,521	78	0,000
Aylık gelir	0,781	78	0,000
Anne eğitim durumu	0,850	78	0,000
Baba eğitim durumu	0,839	78	0,000
Haftada okuduğunuz gazete sayısı	0,763	78	0,000
Aylık kitap okuma sayısı	0,621	78	0,000
Aylık tartışma programı izleme sayısı	0,788	78	0,000
Cinsiyet	0,628	78	0,000

Bu çalışmada elde edilen verilere hangi testlerin uygulanacağını belirlemek için değişkenlerin dağılımının normalliği incelenmiştir. Bu dağılımlar için Shapiro-Wilk Testi uygulanmış, bu testin sonucunda tüm değişkenlerin ($p < .01$) normal dağılım göstermediği bulunmuş ve bu nedenle bu çalışmada nonparametrik testler (parametrik olmayan) kullanılmıştır.

Tablo 19: Deney Grubu ile Kontrol Grubuna Ait Ön Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Mann Whitney U Testi Değerleri

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	U	p
Deney Grubu	40	36,13	1445,00	-1,350	625,000	0,177
Kontrol Grubu	38	43,05	1636,00			
Toplam	78	79,18	3081,00			

Deney ve kontrol gruplarına ait ön test puanlarının sıra ortalamasında anlamlı bir fark yoktur: Deney grubu öğrencilerin ön test puanlarının sıra ortalaması 36,13; kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanlarının sıra ortalaması 43,05'dir ($U=625,000$; $p > .05$).

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanları arasında anlamlı bir fark olmaması, uygulama öncesinde grupların ön bilgilerinin aynı düzeyde olduğunu ve dağılımın homojen bir nitelik taşıdığını göstermektedir.

Tablo 20: Deney Grubu ile Kontrol Grubunun Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Mann Whitney U Testi Değerleri

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	U	p
Deney Grubu	40	57,61	2304,50	-7,248	35,500	0,000
Kontrol Grubu	38	20,43	776,50			
Toplam	78	78,04	3081,00			

Tablo 20'ye göre deney ve kontrol gruplarına ait son test puanlarının sıra ortalamasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır: Deney grubu öğrencilerin son test puanlarının sıra ortalaması (57,61), kontrol grubu öğrencilerinin son test puanlarının sıra ortalamasından (37,18) yüksektir ($U=35,500$; $p<.01$).

Eleştirel düşünme becerisini geliştirmeye yönelik uygulamalarla ve öğrenim gören deney grubunun son test puan ortalamasının geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubuna göre yüksek olması, çalışma kâğıtları ve slâytların eleştirel düşünmenin öğretiminde başarıyı artırdığını göstermektedir.

Tablo 21: Deney Grubuna Ait Ön Test Puanları ile Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon Testi Değerleri

Son Test-Ön Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Negatif Sıra	0	0,00	0,00	-5,515	0,000
Pozitif Sıra	40	20,50	820,00		
Eşit	0	0,00	0,00		
Toplam	40	20,50	820,00		

Deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrası eleştirel düşünmeyi öğrenmelerinde çalışma kâğıtları ve slâytların etkisinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon testi sonuçları Tablo 21'de verilmiştir. Analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir ($z=-5,515$; $p<.01$). Fark puanlarının sıra toplamları dikkate alındığında gözlenen bu farkın pozitif sıralar yani son test lehine olduğu görülmektedir.

Bu sonuçlara göre çalışma kâğıtları ve slâytlarla yapılan eleştirel düşünme öğretiminin öğrencilerin eleştirel düşüncelerini geliştirmede önemli bir etkisi olduğu söylenebilir.

Tablo 22: Kontrol Grubuna Ait Ön Test Puanları ile Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon Testi Değerleri

Son Test-Ön Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Negatif Sıra	23	19,85	456,50	-1,248	0,212
Pozitif Sıra	15	18,97	284,50		
Eşit	0	0,00	0,00		
Toplam	38	38,82	741,00		

Kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrası eleştirel düşünmeyi öğrenmelerinde geleneksel yöntemin etkisinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Wilcoxon testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir ($z=-1,248$; $p>.05$).

Bu sonuç, geleneksel yöntemle işlenen Türkçe derslerinin öğrencilerin başarısını istatistiksel olarak anlamlı düzeyde artırmadığını göstermektedir.

4.3. Cinsiyet Faktörünün Etkisiyle İlgili Bulgular

Tablo 23: Örneklem Grubundaki Öğrencilerin Ön Test Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Mann Whitney U Testi Değerleri

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	U	p
Kız	45	39,89	1795	-0,177	725,000	0,859
Erkek	33	38,97	1286			
Toplam	78	78,86	3081			

Tablo 23'e göre örneklem grubundaki öğrencilerin ön test puanlarının sıra ortalamasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur: Kız öğrencilerin ön test puanlarının sıra ortalaması 39,89; erkek öğrencilerin ön test puanlarının sıra ortalaması 38,97'dir ($U=725,000$; $p>.05$).

Bu sonuç, cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin başarısının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değişmediğini ortaya koymuştur.

Tablo 24: Örneklem Grubundaki Öğrencilerin Son Test Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Mann Whitney U Testi Değerleri

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	U	p
Kız	45	37,57	1690,5	-0,881	655,500	0,379
Erkek	33	42,14	1390,5			
Toplam	78	79,71	3081			

Tablo 24'e göre örneklem grubundaki öğrencilerin son test puanlarının sıra ortalamasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur: Kız öğrencilerin son test puanlarının sıra ortalaması 37,57; erkek öğrencilerin son test puanlarının sıra ortalaması 42,14'tür ($U=655,500$; $p>.05$).

Yukarıdaki bulgulara dayanarak cinsiyetin başarı üzerinde etkisi olmadığı sonucuna ulaşılabilir.

4. 4. Yaş Faktörünün Etkisiyle İlgili Bulgular

Tablo 25: Örneklem Grubundaki Öğrencilerin Ön Test Puanlarının Yaşa Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Mann Whitney U Testi Değerleri

Yaş	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	U	p
12	60	39,19	2351,5	-0,219	521,500	0,826
13	18	40,53	729,5			
Toplam	78	79,72	3081			

Tablo 25'e göre örneklem grubundaki öğrencilerin ön test puanlarının sıra ortalamasında YAŞ değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur: 12 yaşındaki öğrencilerin ön test puanlarının sıra ortalaması 39,19; 13 yaşındaki öğrencilerin ön test puanlarının sıra ortalaması 40,53'dir ($U=521,500$; $p>.05$).

Tablo 26: Örneklem Grubundaki Öğrencilerin Son Test Puanlarının Yaşa Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Mann Whitney U Testi Değerleri

Yaş	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	U	p
12	60	37,22	2233	-1,626	403,000	0,104
13	18	47,11	848			
Toplam	78	84,33	3081			

Tablo 26'ya göre örneklem grubundaki öğrencilerin son test puanlarının sıra ortalamasında YAŞ değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur: 12 yaşındaki öğrencilerin son test puanlarının sıra ortalaması 37,22; 13 yaşındaki öğrencilerin son test puanlarının sıra ortalaması 47,11'dir ($U=403,000$; $p>.05$).

Yukarıdaki bulgulara dayanarak yaşın başarı üzerinde etkisi olmadığı sonucuna ulaşılabilir.

4.5. Ailenin Aylık Geliri Faktörünün Etkisiyle İlgili Bulgular

Tablo 27: Örneklem Grubundaki Öğrencilerin Ön Test Puanlarının Ailenin Aylık Gelirine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Kruskal Wallis Testi Değerleri

Ailenin Aylık Geliri	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamli Fark
Çok düşük	1	55,00	4	10,006	0,040	Yüksek-Çok yüksek
Düşük	4	45,25				
Orta	48	42,42				
Yüksek	23	29,09				
Çok yüksek	2	70,00				
Toplam	78	241,76				

Tablo 27'ye göre örneklem grubundaki öğrencilerin ön test puanlarının sıra ortalaması ailenin aylık geliri değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır [$\chi^2 (4) = 10,006$; $p < .05$]. Anlamlı farkın kaynağını bulmak üzere yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre ailesinin aylık geliri yüksek olan öğrenciler ile (SO= 12,13) ailesinin aylık geliri çok yüksek olan öğrenciler arasında (SO=23,00) ailesinin aylık geliri çok yüksek olan öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı fark vardır (U=3,000; $p < .05$).

Tablo 28: Örneklem Grubundaki Öğrencilerin Son Test Puanlarının Ailenin Aylık Gelirine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Kruskal Wallis Testi Değerleri

Ailenin Aylık Geliri	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamli Fark
Çok düşük	1	24,00	4	5,257	0,262	-
Düşük	4	46,00				
Orta	48	35,76				
Yüksek	23	44,98				
Çok yüksek	2	61,00				
Toplam	78	211,74				

Tablo 28'e göre örneklem grubundaki öğrencilerin son test puanlarının sıra ortalaması ailenin aylık geliri değişkenine göre anlamlı bir fark taşımamaktadır [$\chi^2 (4) = 5,257$; $p < .05$].

4.6. Anne Eğitim Durumu Faktörünün Etkisiyle İlgili Bulgular

Tablo 29: Örneklem Grubundaki Öğrencilerin Ön Test Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre Farklaşıp Farklaşmadığına İlişkin Kruskal Wallis Testi Değerleri

Anne Eğitim Durumu	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Üniversite mezunu	5	32,80	4	3,368	0,498	-
Lise mezunu	25	45,44				
Ortaokul mezunu	17	39,82				
İlkokul mezunu	30	36,02				
Okuma-yazma bilmiyor	1	23,50				
Toplam	78	176,78				

Tablo 29'a göre örneklem grubundaki öğrencilerin ön test puanlarının sıra ortalamasında annenin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur [χ^2 (4) =3,368; $p > .05$].

Tablo 30: Örneklem Grubundaki Öğrencilerin Son Test Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre Farklaşıp Farklaşmadığına İlişkin Kruskal Wallis Testi Değerleri

Anne Eğitim Durumu	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Üniversite mezunu	5	45,20	4	5,045	0,283	-
Lise mezunu	25	38,26				
Ortaokul mezunu	17	49,00				
İlkokul mezunu	30	34,57				
Okuma-yazma bilmiyor	1	28,50				
Toplam	78	195,53				

Tablo 30'a göre örneklem grubundaki öğrencilerin son test puanlarının sıra ortalaması annenin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır [χ^2 (4) =5,045; $p > .05$].

4.7. Baba Eğitim Durumu Faktörünün Etkisiyle İlgili Bulgular

Tablo 31: Örneklem Grubundaki Öğrencilerin Ön Test Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Göre Farklaşıp Farklaşmadığına İlişkin Kruskal Wallis Testi Değerleri

Baba Eğitim Durumu	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Üniversite mezunu	18	32,75	3	2,872	0,412	-
Lise mezunu	35	40,09				
Ortaokul mezunu	11	40,09				
İlkokul mezunu	14	46,25				
Toplam	78	159,18				

Tablo 31'e göre örneklem grubundaki öğrencilerin ön test puanlarının sıra ortalamasında babanın eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur [$\chi^2(3) = 2,872$; $p > .05$].

Tablo 32: Örneklem Grubundaki Öğrencilerin Son Test Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Göre Farklaşıp Farklaşmadığına İlişkin Kruskal Wallis Testi Değerleri

Baba Eğitim Durumu	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Üniversite mezunu	18	37,19	3	8,706	0,033	-
Lise mezunu	35	47,13				
Ortaokul mezunu	11	26,59				
İlkokul mezunu	14	33,54				
Toplam	78	144,45				

Tablo 32'ye göre örneklem grubundaki öğrencilerin son test puanlarının sıra ortalamasında babanın eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark vardır [$\chi^2(3) = 8,706$; $p < .05$]. Anlamlı farkın kaynağını belirlemek üzere Mann Whitney U testi yapıp sonuçları incelenmiş ve babası lise mezunu olan öğrenciler (SO= 27,61) ile babası ilkokul mezunu olan öğrenciler (SO= 18,46) arasında babası lise mezunu olanların lehine anlamlı fark bulunmuştur (U=153,500; $p < .05$).

4.8. Haftalık Okunan Gazete Sayısı Faktörünün Etkisiyle İlgili Bulgular

Tablo 33: Örneklem Grubundaki Öğrencilerin Ön Test Puanlarının Haftalık Okunan Gazete Sayısına Göre Farklaşıp Farklaşmadığına İlişkin Kruskal Wallis Testi Değerleri

Haftalık Okunan Gazete Sayısı	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Hiç	7	43,64	2	0,937	0,626	-
1-2	38	37,03				
3'ten fazla	33	41,47				
Toplam	78	122,14				

Tablo 33'e göre örneklem grubundaki öğrencilerin ön test puanlarının sıra ortalamasında haftalık okunan gazete sayısı değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur [$\chi^2(2) = 0,937$; $p > .05$].

Tablo 34: Örneklem Grubundaki Öğrencilerin Son Test Puanlarının Haftalık Okunan Gazete Sayısına Göre Farklaşıp Farklaşmadığına İlişkin Kruskal Wallis Testi Değerleri

Haftalık Okunan Gazete Sayısı	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Hiç	7	36,36	2	0,158	0,924	-
1-2	38	39,57				
3'ten fazla	33	40,09				
Toplam	78	116,02				

Tablo 34'e göre örneklem grubundaki öğrencilerin son test puanlarının sıra ortalamasında haftalık okunan gazete sayısı değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur [$\chi^2(2) = 0,158$; $p > .05$].

4.9. Aylık Okunan Kitap Sayısı Faktörünün Etkisiyle İlgili Bulgular

Tablo 35: Örneklem Grubundaki Öğrencilerin Ön Test Puanlarının Aylık Okunan Kitap Sayısına Göre Farklaşıp Farklaşmadığına İlişkin Mann Whitney U Testi Değerleri

Kitap	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	U	p
1-2	47	39,26	1845	-0,117	717,000	0,907
3'ten fazla	31	39,87	1236			
Toplam	78	79,13	3081			

Tablo 35'e göre örneklem grubundaki öğrencilerin ön test puanlarının sıra ortalamasında aylık okunan kitap sayısı değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur. Ayda 1-2 kitap okuyan öğrencilerin ön test puanlarının sıra ortalaması 39,26; ayda üçten fazla

kitap okuyan öğrencilerin ön test puanlarının sıra ortalaması 39,87'dir (U=717,000; $p > .05$).

Tablo 36: Örneklem Grubundaki Öğrencilerin Son Test Puanlarının Aylık Okunan Kitap Sayısına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Mann Whitney U Testi Değerleri

Kitap	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	U	p
1-2	47	35,65	1675,50	-1,850	547,500	0,064
3'ten fazla	31	45,34	1405,50			
Toplam	78	80,99	3081			

Tablo 36'ya göre örneklem grubundaki öğrencilerin son test puanlarının sıra ortalamasında aylık okunan kitap sayısı değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur. Ayda 1-2 kitap okuyan öğrencilerin ön test puanlarının sıra ortalaması 35,65; ayda üçten fazla kitap okuyan öğrencilerin ön test puanlarının sıra ortalaması 45,34'tür (U=547,500; $p > .05$).

4.10. Aylık İzlenen Tartışma Programı Sayısı Faktörünün Etkisiyle İlgili Bulgular

Tablo 37: Örneklem Grubundaki Öğrencilerin Ön Test Puanlarının Aylık İzlenen Tartışma Programı Sayısına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Kruskal Wallis Testi Değerleri

Haftalık Okunan Gazete Sayısı	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Hiç	32	38,31	2	0,151	0,927	-
1-2	33	40,41				
3'ten fazla	13	40,12				
Toplam	78	118,84				

Tablo 37'ye göre örneklem grubundaki öğrencilerin ön test puanlarının sıra ortalamasında aylık izlenen tartışma programı sayısı değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur [$\chi^2 (2) = ,151$; $p > .05$].

Tablo 38: Örneklem Grubundaki Öğrencilerin Son Test Puanlarının Aylık İzlenen Tartışma Programı Sayısı Sayısına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Kruskal Wallis Testi Değerleri

Haftalık Okunan Gazete Sayısı	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Hiç	32	39,03	2	0,131	0,936	-
1-2	33	40,52				
3'ten fazla	13	38,08				
Toplam	78	117,63				

Tablo 38'e göre örneklem grubundaki öğrencilerin son test puanlarının sıra ortalamasında aylık izlenen tartışma programı sayısı değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur [$\chi^2(2) = 0,131$; $p > .05$].

4.11. Açık Uçlu Sorularla İlgili Bulgular

Bu bölümde, uygulama yapılan ilköğretim okulundaki öğrencilerin, eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek amacıyla yapılan çalışmanın içerik analizi yapılmıştır. Analiz için eleştirel düşünmenin alt boyutları belirlenmiştir. Bu kapsamda, öğrencilere uygulanan çalışma kâğıtları ve öğrencilerin açık uçlu sorulara verdiği cevaplar değerlendirilerek her alt başlık için bir öğrencinin verdiği yanıt, örnek olarak verilmiştir. Aşağıda belirtilen her bir alt boyut ve bölümleri kod ve kategori olarak değerlendirilip, öğrenci ürünlerinden alıntılar yapılmıştır.

- 1 Eleştirel düşünme özellikleri (Alvino, J., 1990).
 - 1.1. Güvenirlik
 - 1.2. Doğruluk ve değerini tespit etme süreci
 - 1.3. Sebepler ve alternatifler arama yeteneği
 - 1.4. Bütün durumu kavrama
 - 1.5. Mantıklı düşünme
 - 1.6. Analitik düşünme
- 2 Eleştirel düşünmenin içerdiği olgular (Akbiyık, C., 2002).
 - 2.1. Sorgulama
 - 2.2. Çözümleme
 - 2.3. Sentez yapma
 - 2.4. Yorumlama
 - 2.5. Çıkarımda bulunma
 - 2.6. Tümevarım ve tümünden gelim yaparak yargıda bulunma
 - 2.7. Sezgi
 - 2.8. Uygulama
 - 2.9. Yaratıcılık

3 Uzmanlar eleştirel düşünmenin (Facione, P. A.,1990).

- 3.1. Yorumlama
- 3.2. Analiz
- 3.3. Değerlendirme
- 3.4. Çıkarım
- 3.5. Açıklama
- 3.6. Öz düzenleme

bilişsel becerilerini kapsadığını belirtmişlerdir. Bu altı becerinin her biri eleştirel düşünmenin merkezinde, özündedir.

1- Eleştirel düşünme özellikleri

1.1. Güvenirlilik

Güvenirlilik; Güvenilir olma durumu. Öğrenci verdiği cevapla konuya hakim oluşunu, konu hakkındaki düşüncelerini açık bir şekilde ortaya koyuyor. Bu durum ise öğrencinin eleştirel düşünme özelliklerinin alt boyutu olan güvenilirlikte iyi olduğunu gösteriyor.

DG 3.1

Doğanın dengesinin bozulma sebepleri nelerdir? Kısa bir paragraf yazıyla anlatınız.

Doğa yok oluyor. İnsan hep tüketmeyi sever. Ancak üretmeye gelince, çoğu kişi kenara çekiliyor. Ağaçlar, sular, hayvanlar, hepsi neden yok oluyor? Fakat hepimiz çalışkan olsak çevreyi kirletmeyiz.

1.2. Doğruluk ve değerini tespit etme süreci

Doğruluk ve değerini tespit etme süreci, düşüncenin gerçeğe uyuşması, yargı ve önermelerin gerçeğe uygun olmasıdır. Bu tanımdan hareketle öğrencinin verdiği cevabın doğruluk ve değerini tespit etme sürecine ne kadar uygun olduğu görülmektedir. Çünkü doğanın dengesinin bozulma sebebini örnek göstererek, büyük bir gerçeklikle açıklamıştır.

DG 2.6

Doğanın dengesinin bozulma sebepleri nelerdir? Kısa bir paragraf yazıyla anlatınız.

Bence doğanın dengesinin bozulmasının %99 sebebi bizleriz. Hayvanların avlayarak nesillerini tüketiyor, yaptığımız sanayi fabrikalarıyla havayı kirletiyoruz. Birde bununla kalmayıp fabrika atıklarını göllere, nehirlere ve bunlar gibi önemli su kaynaklarımıza akıtıyoruz. Daha bunun gibi birçok bilinçsiz yapılan hareket dünyaya zarar veriyor. İklimler değişmesine sebep oluyor. Bu gidişe bir dur demek elimizde. Ama kimse bu konuyla ilgilenmiyor. İnsanlar böyle devam ederse dünyanın sonu çöplük olacaktır.

1.3. Sebepler ve alternatifler arama yeteneği

Sebepler ve alternatifler arama yeteneği; nedeni bulma ve bir şeyin olmasına veya belli bir hâlde bulunmasına yol açan şeydir. Bu tanımdan hareketle öğrencinin, "Bir birey olarak kendinizi sorgulayarak günlük hayatımızda çevremizi nasıl kirletiyoruz? Neden?" sorusuna verdiği "Yerlere çöp atıyoruz vs." cevabıyla sebepler ve alternatifler arama yeteneğinin olduğunu görmekteyiz.

DG 8.12

Bir birey olarak kendinizi sorgulayarak günlük hayatımızda çevremizi nasıl kirletiyoruz? Neden?

Yerlere çöp atıyoruz. Çünkü bazen çöpleri çöp kutusuna atmaya üşeniyoruz. Toz kaldırıyoruz. Sınıfta binlerce tozun olduğunu bilebile koşuyoruz. Fabrikalar borularına filtre taktırmıyor. Çünkü çok pahalı olduğunu düşünüyorlar. Balıkçılar bilebile balıkları avlıyorlar. Bunları zevk için yapıyorlar. Ağaçları kesiyoruz. Bazı insanlar bunu ısınmak için bazıları da kötü niyetle yapıyor. Ormanları yakıyoruz. Ama onun yerine ağaç dikmiyoruz.

1.4. Bütün durumu kavrama

Bütün durumu kavrama; kavramak eylemi, anlama, algılamadır. Bu tanımdan hareketle aşağıda öğrencinin vermiş olduğu, “Bilişsiz davranışlardır vs.” cevapla ‘bütün durumu kavrama’ yeteneğinin var olduğunu görmekteyiz.

DG 6.6

Doğanın dengesinin bozulma sebepleri nelerdir? Kısa bir paragraf yazıyla anlatınız.

Doğanın dengesinin bozulmasının bana göre başlıca nedeni insanların bilinçsiz davranışlarıdır. İnsanlar çevreye attıkları birçok madde ve kirlettikleri sular, yaktıkları ağaçlar oldukça dünyamızda bir çöplük yuvasına dönecektir. Dünyanın çöplüğe dönmesi insanoğlunun ve tüm canlıların yok olması demektir.

1.5. Mantıklı düşünme

Mantıksal düşünme, mantık ilkeleri denen, özdeşlik ilkesi, çelişmezlik ilkesi, halin olmazlığı, yeter-sebep, ilkelerine uygun düşünme biçimidir (trkforum,2008). Bu tanımdan hareketle öğrencinin aşağıda vermiş olduğu, “Sularımızı bilinçsizce kullanarak kirletiyoruz” cevabıyla mantıklı düşünmeden söz etmemiz mümkündür.

DG 2.3

Günlük yaşamınızda gözlemediğiniz ve çevreye zarar veren etkinlikler nelerdir?

Fabrikaların arıtma tesisi olmadığından dolayı bu atıklar derelere boşaltılıyor. Ağaçları keserek oksijen kaynağı ormanlarımızı kaybediyoruz. Sularımızı bilinçsizce kullanarak kirletiyoruz. Atıkları çevreye saçıyoruz.

1.6. Analitik düşünme

Analitik düşünme, problem çözmeye yönelik düşünmedir. Bu tanımdan hareketle öğrenci verdiği cevapla, doğanın dengesinin bozulma sebeplerinin bulunmasına yönelik bir çözüm aşamasına girdiği için analitik düşünme bulunmaktadır diyebiliriz.

DG 3.16

Doğanın dengesinin bozulma sebepleri nelerdir? Kısa bir paragraf yazıyla anlatınız.

Okulda yerlerde çöp görüyorum. Okulda sınıfa gelince sıramın altında çöpler buluyorum. Arabaların egzoz dumanları, fabrikadan çıkan gazlar ve kirli atıklar doğanın dengesinin bozulmasına neden oluyor. Bunlarda insanların bilinçsizliğidir. Bilinçsizce tüketip üretme ve insanların kolaylarına ne gelirse onu yapmaları.

2- Eleştirel düşünmenin içerdiği olgular

2.1. Sorgulama

Sorgulama; Suç niteliğinde bulunan bir sorun üzerine ilgili bulunanlara sorular sormak. Bu tanımdan hareketle, öğrenci kendisini de çevreyi kirleten bir insan olarak görmekte ve yaptığı yanlışları ortaya koymaktadır.

DG 2.17

Bir birey olarak kendinizi sorgulayarak günlük hayatımızda çevremizi nasıl kirletiyoruz? Neden?

Mesela yerlere çöp atıyoruz. Yani yolda yürürken kaldırımdaki çöp kutuları yerine çöpü yerlere atıyoruz. Yeşilliklerde top oynayarak, krampon giyerek yeşilliklere zarar veriyoruz. Boşu boşuna televizyonu ya da ışıkları açık bırakıyoruz. Bu olaylarda doğayı zincirleme olarak olumsuz etkiler.

2.2. Çözümleme

Çözümleme; Anlamı ve niteliği anlaşılamayan bir konuyu açıkladıktan sonra sonuca bağlamak, tahlil etmek, analiz etmektir. Bu tanıma göre öğrenci cevabında, Pulu ve Sebastian'ın annelerinin davranışlarının neden kötü olduğunu açıklamış ve arkadaşlığın nasıl olması gerektiğiyle ilgili düşüncesini de belirtmiştir.

DG 18.2

Pulu ve Sebastian'ın annelerinin çocuklarının arkadaş seçimi konusundaki davranışları doğru mudur? NEDEN?

Bence Pulu ve Sebastian'ın annesinin davranışları doğru değildir. Çünkü arkadaşlar fakirlik zenginlik konusuna göre değil, birbirleriyle uyuşabilmelerine göre seçilirler.

2.3. Sentez yapma

Sentez yapma; Yeni bir ürün, sonuç ortaya koymak. Bu tanımdan hareketle öğrenci farklı kişiliklere ve yaşam standartlarına sahip olmanın neden ve nasıl daha güzel olduğunu açıklayarak farklı bir düşünme biçimi ortaya koymuştur.

DG 18.11

Pulu ve Sebastian'ın annelerinin çocuklarının arkadaş seçimi konusundaki davranışları doğru mudur? NEDEN?

Bence yanlıştır. Çünkü farklılıklar normal bir şeydir. Herkes birbirinden farklıdır. Farklı olmak aslında daha güzeldir. Farklı insanların değerini biz o farklı olduğu için anlarız.

2.4. Yorumlama

Yorumlama; Öğretim sırasında açıkça anlaşılmayan söz, düşünce ve görüşlere açıklık kazandırmak için kimi durumlarda kişisel kanılara da yer verilerek yapılan açıklama. Bu tanımdan hareketle öğrenci, doğanın dengesinin bozulma sebepleri olarak insanları görmekte ve onları oldukça kötü bir tüketici olarak yorumlamaktadır.

DG 5.1

Doğanın dengesinin bozulma sebepleri nelerdir? Kısa bir paragraf yazıyla anlatınız.

Doğanın dengesinin bozulma sebeplerinden biride insanlardır. İnsanlar iyi bir tüketici olarak doğal dengenin bozulmasını sağlarlar. Aynı zamanda insanlar kışın ısınabilmeleri için ormanlarımızdaki ağaçları kesiyorlar. Aynı zamanda da insanlar yaz aylarında piknik yapmaya gittiklerinde orada çöpleri bırakıyorlar. Bunun sonucu olarakta ortaya çevre kirliliği çıkıyor.

2.5. Çıkarımda bulunma

Çıkarımda bulunma; Bir ya da daha çok yargıdan başka bir yargıya varma sürecidir. Bu tanımdan hareketle öğrenci nelerden dolayı çevrenin kirlendiğini söylüyor ve ardından da bu kirliliğe neden olanlar içerisinde kendini de yargılıyor.

DG 7.2

Bir birey olarak kendinizi sorgulayarak günlük hayatımızda çevremizi nasıl kirletiyoruz? Neden?

Yerlere çöp atıyoruz. Çöprü çöp kutusuna uzak diye atmaktan üşeniyoruz. Bir şeyler yiyoruz. Üşendiğimizden dolayı çöpleri yere atıyoruz. Yemek yemeyi çok seviyoruz. Ama yemek için bütün dünyayı kirletiyoruz.

2.6. Tümevarım ve tümden gelim yaparak yargıda bulunma

Tümevarım ve tümden gelim yaparak yargıda bulunma; Tümevarım, özel bir önermeden genel bir önermeye, tümdengelim ise genel bir önermeden özel bir önermeye gidişi sağlayan düşünce biçimidir. Bu tanımdan hareketle öğrencinin verdiği cevapta hem genelden özele hem de özelden genele bir gidiş bulunmaktadır.

DG 6.16

Doğanın dengesinin bozulma sebepleri nelerdir? Kısa bir paragraf yazıyla anlatınız.

Doğanın kirletilmesinde insanlar ön plandadır. Çünkü çevreyi kirletmektedirler. Yerlere çöp atıyorlar, sanayiler atıklarını sularımıza boşaltıyorlar ve bu şekilde çevre kirliliği meydana geliyor.

2.7. Sezgi

Sezgi; Akıl yoluyla kavranamayacak gerçeklerin derin düşünme yoluyla aranışı sezgi kapsamında değerlendirilir (Wikipedia,2008). Bu tanımdan hareketle öğrenci verdiği cevapla kendi içsesini konuşmuş yani sezgi yoluyla düşünmeye çalışmıştır.

DG 6.4

Sokakta yürürken yere tüküren bir adam gördüğünüz? Tepkiniz ne olurdu?

O adama tepkim iki türlü olurdu. Hem kızardım hem de hak verirdim.

Neden böyle bir tepkiyi seçtiniz?

Çünkü bu adamın gıcığı tuttuysa tükürmek zorunda kalır bu nedenle ona hak veririm. Ama ortaya tükürürse kızarım.

2.8. Uygulama

Uygulama; Kuramsal bir bilgiyi, ilkeyi, düşünceyi herhangi bir alanda hayata tatbik etme, tatbik (E-bilge, 2008). Bu tanımdan hareketle öğrenci kendini Pulu ve Sebastian'ın yerleri koyarak aklında bir uygulama yapmıştır.

DG 20.15

Siz Pulu ve Sebastian'ın yerinde olsaydınız, annelerinizin karşı çıkması karşısında, nasıl bir davranış sergilerdiniz? Neden?

Anneme bunun sebeplerini sorardım. Çünkü bunun belirli bir sebebi olmalı ki bunu söylüyor. Arkadaşımın yanlış bir hareketi olursa bende annemin dediğini dinlerdim.

2.9. Yaratıcılık

Yaratıcılık, olmayan bir şeyi hayal edebilme, bir şeyi herkesten farklı yollarla yapabilme ve yeni fikirler geliştirebilme yeteneğidir (Sanal Eğitim, 2008). Bu tanımdan hareketle öğrencinin “Herkes temizlik eğitimi verilmeli” cevabını ile kendi yaşlıları arasında verilmeyen düşünülmeyen bir öneriyi ortaya koymuştur. Bu cevapla birlikte öğrencinin yaratıcılıkta yaşlılarına göre daha iyi olduğunu söyleyebiliriz.

DG 7.18

Günlük yaşamınızda gözlemlediğiniz ve çevreye zarar veren etkinlikler nelerdir?

Fabrikaların dumanları ve atıkları. İnsanların neden olmuş olduğu bir sürü kirlilikte bunların yanında yer almaktadır. Fabrikalara filtreler takılmalı ve insanları yetiştirirken de onlara temizlik eğitimi verilmelidir.

3- Uzmanlar eleştirel düşünmenin;

3.1. Yorumlama

Yorumlama; Öğretim sırasında açıkça anlaşılmayan söz, düşünce ve görüşlere açıklık kazandırmak için kimi durumlarda kişisel kanılara da yer verilerek yapılan açıklama. Bu tanımdan hareketle öğrencinin soruya karşılık verdiği cevapta, “Bence..” ile başlayan cümle kurması onun yorum yaptığını ortaya koymaktadır.

DG 12.14

Altı şapka düşünme çalışma kâğıdında kırmızı şapka bölümüne yazılan kısım.

Bence iki arkadaşın annesi çok yanlış yaptılar ve çocuklarının arkadaş olmasını engellediler. Ama onlar da en sonunda doğru yolu buldu.

3.2. Analiz

Analiz; Bir konuyu (maddi veya düşünsel) temel parçalarına ayırarak, daha sonra parçaları ve aralarındaki ilişkileri tanımlayarak sonuca gitme yoludur. Bu tanımdan hareketle öğrenci, doğanın dengesinin bozulma sebeplerinde genel anlatımla gidip sonunda, “En ufak bir ormana hasret kalacağız vs.” şeklinde cevabıyla konuyla ilgili analiz yapmıştır.

DG 3.11

Doğanın dengesinin bozulma sebepleri nelerdir? Kısa bir paragraf yazıyla anlatınız.

İnsanların çevreyi tüketmesi. Bu olayı çok fazla insan bilinçsizce yaptıkları için birkaç yıl sonra küçük bir ormana bile hasret kalacağız. Dünyada kıtlık baş gösterecek, insan nüfusu azalacak, hastalıklar ortaya çıkacak.

3.3. Değerlendirme

Değerlendirme, ölçme ya da gözlem verilerini, uygun ölçütlerle karşılaştırmak suretiyle, bazı değer yargılarına ulaşmaktır diyebiliriz (Beykent, 2007). Bu tanımdan hareketle öğrenci en iyi arkadaşının profilini çizerek ölçütlerini belirlemiş ve bu şekilde de bir değerlendirme yapmıştır.

DG 22.13

Sizce iyi bir arkadaş hangi özellikleri taşımalıdır? En yakın arkadaşınızı değerlendiriniz.

Asla ayırım yapmamalıdır. Beni kimseden kıskanmamalıdır. İkiyüzlü olmamalıdır. Sırrımı saklamalıdır. Benim en yakın arkadaşım bu özellikleri taşıdığı için onu "En iyi arkadaşım" olarak seçtim.

3.4. Çıkarım

Çıkarım, bir ya da daha çok yargıdan başka bir yargıya varma süreci. Bu tanımdan hareketle öğrenci verdiği cevapta Pulu ve Sebastian'ın maddi durumlarında bir tespit yapmış ve bu tespitin ardından da kendi fikrince yapılması gerekeni söyleyerek yargıda bulunmuştur.

DG 12.11

Altı şapka düşünme çalışma kağıdında yeşil şapka bölümüne yazılan kısım.

Sebastian'ın annesi pulu ve annesine yüklü miktarda bağış yapar. Onlar da fakir olmaz ve böylece arkadaşlık yapmaları için bir problem ortada kalmaz.

3.5. Açıklama

Açıklama, bir konuyla ilgili düşüncelerini ve gerekli detayları aktarma, anlatma. Bu tanımdan hareketle, öğrenci kısaca çizgi filmin açıklamasını yapmıştır.

DG 13.30

Altı şapka düşünme çalışma kâğıdında mavi şapka bölümüne yazılan kısım.

Sebastian ve Pulu iyi iki arkadaşlar. Anneleri arkadaş olmalarına izin vermiyorlar. Fakat daha sonra bazı olaylar sonucu bu düşünceleri değişiyor ve arkadaşlıklarına devam ediyorlar.

3.6. Öz düzenleme

Öz düzenleme, bireyin kendi davranışlarını gözleyip, kendi ölçütleriyle karşılaştırarak yargıda bulunması ve gerekiyorsa davranışlarını ölçütlerine uygun hale getirmesidir (Dönüşüm Konağı, 2008). Bu tanımdan hareketle öğrencinin verdiği cevapta kendi düşünce açısına göre yani kendi öz düzenlemesiyle çizgi filmi özetliyor.

DG 9.1

Altı şapka düşünme çalışma kâğıdında beyaz şapka bölümüne yazılan kısım.

Sebastian ve Pulu adında iki arkadaş var. Bunlardan Sebastian apartmanda yaşıyor. Pulu ise karavanda yaşıyor. Anneleri arkadaş olmalarını istemiyor. Daha sonra ise bazı olaylar oluyor ve anneleri arkadaş olmalarına izin veriyor.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuçlar

Bu bölümde araştırma boyunca elde edilen bulgu ve yorumlara dayalı olarak ortaya çıkan sonuçlara yer verilmiş, bununla birlikte sonuçlarla ilgili önerilerde bulunulmuştur. Araştırma, ilköğretim ikinci kademe 6.sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Türkçe derslerinde uygulanmakta olan yeni milli eğitim programının kullanılmasıyla öğrencilerin eleştirel becerilerinin geliştirilip geliştirilemediği incelenmiştir. Bu bölümde uygulama sonucunda nicel ve nitel veri toplama teknikleriyle elde edilen bulgular karşılaştırılmış, yapılan çözümlemelere dayalı olarak ortaya çıkan sonuçlar ve geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

İlköğretim altıncı sınıf Türkçe dersinde öğrencilerin eleştirel düşünceleriyle ilgili seviyelerinin ölçümü sonucunda şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Değişkenlerin Başarıya Etkisi ile İlgili Bulgular;

- Cinsiyet değişkeninin öğrencilerde eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerinde etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Araştırmaya katılan öğrencilerin eleştirel düşünmeyi geliştirme başarısı üzerinde yaş değişkeninin etkisi olmadığı görülmüştür.
- Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerinde, ailenin aylık geliri etkeninin etkisi yoktur.
- Öğrencilerin eleştirel düşünmeyi geliştirme başarısı üzerinde, annenin eğitim durumu değişkeninin etkisi olmadığı görülmüştür.
- Baba eğitim durumunun öğrencilerde eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerinde etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Babası lise mezunu olan öğrenciler (SO= 27,61) ile babası ilkokul mezunu olan öğrenciler (SO= 18,46) arasında babası lise mezunu olanların lehine anlamlı fark bulunmuştur (U=153,500; p< .05).

- Haftalık okunan gazete sayısı değişkeninin öğrencilerde eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerinde etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerinde, aylık okunan kitap sayısı faktörünün etkisi olmadığı görülmüştür.
- Aylık İzlenen Tartışma Programı Sayısı öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerinde etkisi olmadığı görülmüştür.

Eleştirel Düşünmeye Yönelik Tutum Faktörünün Etkisiyle İlgili Bulgular;

- Devlet ilköğretim okulundaki deney grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine yönelik geliştirdikleri tutum, uygulama sonrasında uygulama öncesine göre artmıştır ($p < .01$). Deney ve kontrol gruplarına ait son test puanlarının sıra ortalamasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır: Deney grubu öğrencilerin son test puanlarının sıra ortalaması (57,61), kontrol grubu öğrencilerinin son test puanlarının sıra ortalamasından (37,18) yüksektir ($U=35,500$; $p < .01$). Çalışma kâğıtları ve slâyetlerle öğrenim gören deney grubunun son test puan ortalamasının geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubuna göre yüksek olması, çalışma kâğıtları ve slâyetlerin eleştirel düşünmenin öğretiminde başarıyı artırdığını göstermektedir.
- Kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerinde öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. ($z=-1,248$; $p > .05$). Bu sonuç, geleneksel yöntemle işlenen dil bilgisi derslerinin öğrencilerin başarısını istatistiksel olarak anlamlı düzeyde artırmadığını göstermektedir.
- Cinsiyet değişkenine göre örneklem grubundaki öğrencilerin ön test puanlarının sıra ortalamasında anlamlı bir fark yoktur: Kız öğrencilerin ön test puanlarının sıra ortalaması 39,89; erkek öğrencilerin ön test puanlarının sıra ortalaması 38,97'dir ($U=725,000$; $p > .05$).
- Cinsiyet değişkenine göre örneklem grubundaki öğrencilerin son test puanlarının sıra ortalamasında anlamlı bir fark yoktur: Kız öğrencilerin son test puanlarının sıra

ortalaması 37,57; erkek öğrencilerin son test puanlarının sıra ortalaması 42,14'tür (U=655,500; $p > .05$).

- Yukarıdaki bulgulara dayanarak cinsiyetin başarı üzerinde etkisi olmadığı sonucuna ulaşılabilir.
- YAŞ değişkenine göre örneklem grubundaki öğrencilerin ön test puanlarının sıra ortalamasında anlamlı bir fark yoktur: 12 yaşındaki öğrencilerin ön test puanlarının sıra ortalaması 39,19; 13 yaşındaki öğrencilerin ön test puanlarının sıra ortalaması 40,53'dir (U=521,500; $p > .05$).
- YAŞ değişkenine göre örneklem grubundaki öğrencilerin son test puanlarının sıra ortalamasında anlamlı bir fark yoktur: 12 yaşındaki öğrencilerin son test puanlarının sıra ortalaması 37,22; 13 yaşındaki öğrencilerin son test puanlarının sıra ortalaması 47,11'dir (U=403,000; $p > .05$).
- Ailenin aylık geliri değişkenine göre örneklem grubundaki öğrencilerin ön test puanlarının sıra ortalaması anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır [$\chi^2 (4) = 10,006$; $p < .05$]. Ailesinin aylık geliri yüksek olan öğrenciler ile (SO=12,13) ailesinin aylık geliri çok yüksek olan öğrenciler arasında (SO=23,00) ailesinin aylık geliri çok yüksek olan öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı fark vardır (U=3,000; $p < .05$).
- Ailenin aylık geliri değişkenine göre örneklem grubundaki öğrencilerin son test puanlarının sıra ortalaması anlamlı bir fark taşımamaktadır [$\chi^2 (4) = 5,257$; $p < .05$].
- Annenin eğitim durumu değişkenine göre örneklem grubundaki öğrencilerin ön test puanlarının sıra ortalamasında anlamlı bir fark yoktur [$\chi^2 (4) = 3,368$; $p > .05$].
- Annenin eğitim durumu değişkenine göre örneklem grubundaki öğrencilerin son test puanlarının sıra ortalaması anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır [$\chi^2 (4) = 5,045$; $p > .05$].
- Babanın eğitim durumu değişkenine göre örneklem grubundaki öğrencilerin ön test puanlarının sıra ortalamasında anlamlı bir fark yoktur [$\chi^2 (3) = 2,872$; $p > .05$].

- Babanın eğitim durumu örneklem grubundaki öğrencilerin son test puanlarının sıra ortalamasında değişkenine göre anlamlı bir fark vardır [$\chi^2 (3) = 8,706$; $p < .05$]. Babası lise mezunu olan öğrenciler (SO= 27,61) ile babası ilkokul mezunu olan öğrenciler (SO= 18,46) arasında babası lise mezunu olanların lehine anlamlı fark bulunmuştur (U=153,500; $p < .05$).
- Haftalık Okunan Gazete Sayısı değişkenine göre örneklem grubundaki öğrencilerin ön test puanlarının sıra ortalamasında anlamlı bir fark yoktur [$\chi^2 (2) = ,937$; $p > .05$].
- Haftalık Okunan Gazete Sayısı değişkenine göre örneklem grubundaki öğrencilerin son test puanlarının sıra ortalamasında anlamlı bir fark yoktur [$\chi^2 (2) = ,158$; $p > .05$].
- Aylık okunan kitap sayısı değişkenine göre örneklem grubundaki öğrencilerin ön test puanlarının sıra ortalamasında anlamlı bir fark yoktur: Ayda 1-2 kitap okuyan öğrencilerin ön test puanlarının sıra ortalaması 39,26; ayda üçten fazla kitap okuyan öğrencilerin ön test puanlarının sıra ortalaması 39,87'dir (U=717,000; $p > .05$).
- Aylık okunan kitap sayısı değişkenine göre örneklem grubundaki öğrencilerin son test puanlarının sıra ortalamasında anlamlı bir fark yoktur: Ayda 1-2 kitap okuyan öğrencilerin ön test puanlarının sıra ortalaması 35,65; ayda üçten fazla kitap okuyan öğrencilerin ön test puanlarının sıra ortalaması 45,34'tür (U=547,500; $p > .05$).
- Aylık İzlenen Tartışma Programı Sayısı değişkenine göre örneklem grubundaki öğrencilerin ön test puanlarının sıra ortalamasında anlamlı bir fark yoktur [$\chi^2 (2) = ,151$; $p > .05$].
- Aylık İzlenen Tartışma Programı Sayısı değişkenine göre örneklem grubundaki öğrencilerin son test puanlarının sıra ortalamasında anlamlı bir fark yoktur [$\chi^2 (2) = ,131$; $p > .05$].

Açık Uçlu Soru Formunun Değerlendirilmesiyle İlgili Sonuçlar;

- Eleştirel düşüncelerini sağlayacak olan bir slâyt ve çizgi film gösterimi yaparak, bu slâyt ve çizgi film hakkında hazırlanan çalışma kâğıtlarının, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmesinde başarısını artırmıştır.

- Açık uçlu soruların ön ve son uygulaması karşılaştırıldığında deney grubu, eleştirel düşünme becerisini geliştirmesi bakımından gösterip yaptırma-cevaplatma yönteminin düz anlatıma göre daha etkili olduğunu ortaya koymaktadır.
- Deney grubunda uygulama sonrasında eleştirel düşünme becerileri oldukça yükselirken, geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol gruplarında eleştirel düşünme becerilerinin düşük seviyede devam ettiği belirlenmiştir.
- Açık uçlu sorularla yapılan eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeleri sağlanmıştır.
- Deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubu öğrencilerine göre daha başarılı olması, ders işleniş biçimlerinden sadece biri olan düz anlatım etkinliğinin dışında öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirici açık uçlu sorulara ve bununla birlikte resim yorumlama becerisine yer verilmesi ve birçok teknik donanımın (bilgisayar, projektör vs.) kullanılmasıdır.
- Bu bulgulara dayanarak açık uçlu sorular ve gösterip-yorumlama becerisinin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde geleneksel yöntem(düz anlatım)e göre olumlu yönde etkilediği söylenebilir.
- Yeni uygulanan yöntemin düz anlatım yönteminden farklı olarak görselliği ve yorum becerisini ön plâna çıkarması, öğrencilerin derse güdülenmesini ve daha fazla ilgi göstermesini sağlamıştır.

Öneriler

Araştırma boyunca yapılan çalışma ve ortaya çıkan bulgulara dayanarak öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeleri için gerekli olduğu düşünülen şu öneriler getirilmiştir:

- Öğretmenler, Türkçe derslerinde düz anlatım yönteminin dışında dersi sevdirecek farklı yöntemlerden faydalanmalıdır.
- Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi için derslerde bu becerileri kazandırmaya yönelik uygulamalar yapılmalıdır. Bunun oluşturulması için de öğretmenlerin bu konu hakkında bilgi edinmeleri sağlanmalıdır.

- Öğrencilerin, eleştirel düşünmenin önemi üzerine, dikkatlerinin çekilmesi gerekmektedir.
- Yeni ders programlarında uygulanmakta olan eleştirel düşünme becerilerinin öğretilmesi için öğretmenlerin bu konu hakkında eğitilmeleri gerektiğinden, üniversitelerin öğretmen yetiştiren bölümlerine ‘‘Eleştirel Düşünme’’ dersi konmalıdır.
- Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için birçok sosyal faaliyet düzenlenmeli ve öğrencilerin bu faaliyetlere düzenli olarak katılmaları sağlanmalıdır.
- Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeleri için onlarla işbirliği yaparak kendi istekleri doğrultusunda ek programlar hazırlamak gerekmektedir.
- Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi için üniversitelerle birlikte çok kapsamlı araştırmalar yapılmalı ve bu çalışmaların sonuçları biran önce uygulamaya konmalıdır.
- Üniversiteler ve ilköğretim okulundaki öğrencilerin ortak çalışmalarıyla eleştirel düşünme becerilerini geliştirici değişik programlar yapılmalı.
- Bilgisayar, tepegöz vb. görsel araçlardan yararlanılmalıdır ve bunların öğrenimi için öğretmenlere eğitim verilmelidir.
- Öğretmenlik mesleğini geliştirici çalışmalarda (AR-GE) bulunmalı
- Öğretmenlere eğitim vermeli, yayınlarla desteklemelidir.

KAYNAKLAR

- AÇEV, (1999), *7 Çok Geç! Erken Çocukluk Eğitiminin Önemi Üzerine Düşünceler Ve Öneriler*, Yapım Matbaası, İstanbul.
- AFYON MEB, (2008), http://afyon.meb.gov.tr/pub/documents/d_egitimi.ppt, 13 Nisan 2008.
- AKBIYIK, C. (2002), *Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ve Akademik Başarı*, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- ALVINO, J. (1990), "A Glossary Of Thinking-Skills Terms", *Learning*, <http://www.nwrel.org/scpd/sirs/6/cu11.html>, 10 Nisan 2007.
- ANN, F.M. (2000), "Critical Thinking 101: The basics of evaluating information", *Knowledoe Quest*, s.29,ss.13-20, <http://downloads.cas.psu.edu/4H/CTResearchAbst.doc>, 25 Nisan 2008.
- ARGÜDEN, Y. (2005), "Yönetim Kurullarında Eleştirel Düşünme", http://www.polater.com.tr/devam.php?sub_page=1&page=bilgi_agaci&new_page=29, 25 Nisan 2007.
- AY,Ş. (2008), "Eleştirel Düşünme Gücü ile Eleştirel Düşünmeye Yönelik Tutumlar Arasındaki İlişkinin İncelenmesi", Düzce Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, <http://www.cagdasegitim.org/?set=aylik&durum=makale&id=5&sorgu,=200611> 8 Nisan 2008.
- AYBEK, B. (2002), (Ashton, 1988'den aktaran), "Eleştirel Düşünmenin Öğretiminde Öğretmenin Rolü", <http://www.epo.hacettepe.edu.tr/eleman/yayinlar/elestirel-dusunce.doc>, 9 Nisan 2008.
- AYBEK, B. (2006), *Konu Ve Beceri Temelli Eleştirel Düşünme Öğretiminin Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimi Ve Düzeyine Etkisi*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Doktora Tezi, Adana.
- AYBEK B., METEHAN Ç. (2007), Watson- Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Ölçeği'nin Üniversite İkinci, Üçüncü Ve Dördüncü Sınıf İngilizce Bölümü Öğretmen Adayları Üzerindeki Güvenirlilik Çalışması, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Cilt:16/1, <http://sosyalbilimler.cu.edu.tr/dergi.asp?dosya=401>, 09.04.2008.

- AYBEK, B. (2008), Eleştirel Düşünmenin Öğretiminde Öğretmenin Rolü, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü,
http://www.universite-toplum.org/pdf/pdf_UT_322.pdf, 2 Şubat 2008.
- BEYKENT EĞİTİM KURUMLARI, (2007), “Değerlendirme”,
http://www.beykent.k12.tr/istanbul/index.php?module=mid_section_detail&track=217&ID=217&sub_ID=79&cat_ID=217, 19 Mart 2008.
- BROUWER, P. (1996), *Hold On A Minute Here: What Happened To Critical Thinking In The Information Age?*, *Journal of Educational Technology Systems*, v25, n2, p189-97.
- BÜYÜKKARAGÖZ, S., C. Çivi. (1999), *Genel Öğretim Metodları*, 10. Baskı, Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş., İstanbul.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2001), *Deneysel Desenler-Ön Test-Son Test Kontrol Grubu Desen ve Veri Analizi*, Pegema Yayıncılık, Ankara.
- CÜCELOĞLU, D. (1995), *İyi Düşün Doğru Karar Ver*, s.205-217, Sistem Yayıncılık, İstanbul.
- ÇAKMAK, H. (2002), *İlköğretim Okullarında Düşünme Eğitimi-Cumhuriyet Dönemi*, Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır.
- ÇAKMAK, H. (2002), *İlköğretim okullarında Düşünme Eğitimi-Cumhuriyet Dönemi*, Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- DECAROLI, Joseph. (1973), *Critical Thinking Social Education*, s.67-69.
- DEMİR, M. K. (2006), (Johnson & Blair'den aktaran, 1984), *İlköğretim Dördüncü Ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Derslerinde Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- DEMİR, M. K. (2006), (Chance'den aktaran, 1986), *İlköğretim Dördüncü Ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Derslerinde Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- DEMİR, M. K. (2006), (Corvi, 1997'den aktaran), *İlköğretim Dördüncü Ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Derslerinde Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- DEMİR, M. K. (2006), (Gadzella ve Masten'den aktaran, 1998), *İlköğretim Dördüncü Ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Derslerinde Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- DEMİR, M. K. (2006), (Hannel & Hannel'den aktaran, 1998), *İlköğretim Dördüncü Ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Derslerinde Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- DEMİR, M. K. (2006), *İlköğretim Dördüncü Ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Derslerinde Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- DEMİRCİ, C. (2002), (Ennis, 1991'den aktaran), "Eleştirel düşünme", http://www.epo.hacettepe.edu.tr/ekman/yayinlar/elestirel_dusunme.doc, 2002.
- DEMİRCİ, C. (2002), "Eleştirel düşünme", <http://www.epo.hacettepe.edu.tr/eleman/yayinlar/elestirel-dusunme.doc>, 2002.
- DEMİREL, Ö. (1999), *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- DELPHİ ÇALIŞMASI, (2008) , "Doğruyu Arama Bilişsel Beceriler 6. Sınıfta Eleştirel Düşünmeyi Öğretme", ftp://download.intel.com/education/Common/tr/Resources/DEP/skills/DEP_thinking_critical.pdf, 29 Nisan 2008.
- DERYAKULU, D. (2001), "Yapıcı Öğrenme, Sınıfta Demokrasi", *Eğitimsen Yayınları*, Ankara (www.egitim.aku.edu.tr/yapici.doc, 3 Aralık 2005).
- DOĞANAY, A. (2000), *Yaratıcı Öğrenme - Sınıfta Demokrasi*, Eğitim Sen Yayınları, s. 171-210, Ankara.
- DÖNÜŞÜM KONAĞI (2008), "Öz Düzenleme", *Psikoloji Portalı*, http://www.donusumkonagi.net/makale.asp?id=5489&baslik=gozlem_yoluyla_ogrenme&i=ogrenme, 10 Mart 2008.
- EARGED, (2008), *Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü*, <http://oyegm.meb.gov.tr/yet/>, 10 Nisan 2008.
- E-BİLGE, (2008), "Uygulama", http://www.ebilge.com/20967/Uygulama_nedir.html, 26 Mart 2008.

- EL, (2006), “Düşünce eğitimi dersi geliyor”, *Akşam*,
http://www.haber3.com/haber.php?haber_id=163151, 02 Ekim 2008.
- EL, Z. K. (2006), “Öğrencilere 'düşünce eğitimi' dersi”,
<http://www.aksam.com.tr/haber.asp?a=54451,3&tarih=02.10.2006;Z.Kıvanç>,
 ANKARA, 25 Mart 2008.
- GIROUX, H.A. & P. McLAREN (1992), “Writing From The Margins: Geographies Of Identity, Pedagogy and Power, Journal Of Education”,
<http://aer.sagepub.com/cgi/content/refs/37/1/185>, 1 Mayıs 2007.
- GEN BİLİM-TÜRKİYE BİLİM SİTESİ, (2008), “Çocuklara Düşünmeyi Öğretmek 2”,
http://www.genbilim.com/index.php?option=com_content&task=view&id=2424,
 29 Nisan 2008.
- GEN BİLİM-TÜRKİYE BİLİM SİTESİ, (2008), “Çocuklara Düşünmeyi Öğretmek 2”,
Doğanay ve Kara, (1995); Ocansey ve arkadaşlarınının 1992 yılında Joperd dergisine yazdıkları bir makale; Good ve Brophy, 1997; Reginaldve ark.'ndan aktarılmıştır(1992), http://www.genbilim.com/index.php?option=com_content&task=view&id=2424, 29 Nisan 2008.
- GEN BİLİM TÜRKİYE BİLİM SİTESİ (2008), “Düşünme ve Yaratıcılığı Öğrenme”,
http://www.genbilim.com/index.php?option=com_content&task=view&id=1564,
 28 Şubat 2008.
- GÖRSEL SANATLAR, (2007), “Eleştirel Düşünme”,
<http://www.gorselsanatlari.org/v2/index.php/topic,8015.0.html>, 2 Ocak 2008.
- GÖRSEL SANATLAR, (2008),
<http://www.gorselsanatlari.org/v2/index.php/topic,8015.0.html>, 18 Nisan 2008.
- GÜVEN, E. D. (2005), (Gassman ve Whaley, 2000:2’den aktaran), “ Eğitim üzerine yinelenen eleştiriler, alternatif öneriler”, <http://elyadal.org/pivolka/17/egitim.htm>,
 08.04.2008.
- GÜVEN, E. D. (2005), (Hartman ve Eckery, 2004’den aktaran), “ Eğitim üzerine yinelenen eleştiriler, alternatif öneriler”, <http://elyadal.org/pivolka/17/egitim.htm>,
 08.04.2008.
- GÜVEN, M. Ve D. KÜRÜM, (2004), *Öğrenme Stilleri Ve Eleştirel Düşünme Arasındaki İlişkiye Genel Bir Bakış*, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, s. 141-142, http://ebk.inonu.edu.tr/ozet_kitabi.pdf.

- FACIONE, Peter A., (1990), "Critical Thinking", *The California Academic Press*,
http://www.insightassessment.com/pdf_files/what&why2006.pdf, 15 nisan 2007.
- FİDAN, N. ve Erden, M. (1998), *Eğitime Giriş*, 1. Baskı, Alkım Yayınevi, İstanbul.
- FİSHER, R. (1995), *Teaching Children to Think*, UK, Stanley Thornes Publishers Ltd.
- HAAS, P.F. ve Keeley, S.M. (1998), *Critical thinking-College Teaching*, Vol. 46,
<http://www.questia.com/googleScholar.qst;jsessionid=LXDYL09F24nDMvDPkxq2fRjJTvWgQSJXRK6hBbyx>, 10 Ocak 2008.
- HALPERN, D. (1988). "Teaching critical thinking for transfer across domains: Dispositions, skills, structure training and metacognitive monitoring", *Amerikan Psychologist*, http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?nfpb=true&&ERICExtSearch_SearchValue_0=EJ582977&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=EJ582977.
- HIROSE, S. (1992), "Critical Thinking In Community Colleges", *ERIC Document Reproduction Service*, No. ED 348128, <http://ericir.syr.edu>, 2005.
- İBŞİROĞLU, Z. (2002), "Eleştirel düşünme öğretilbilir mi?",
<http://www.felsefeekibi.com>, 10 Nisan 2008.
- KARAGÖZOĞLU, G. (1981: 217), "Atatürk Devriminin Yerleşmesinde Ve Gerçekleşmesinde Eğitimin Rolü Ve Yeri. Atatürk Ve Eğitim", *Türk Eğitim Derneği Yayınları*, Ankara.
- KARAGÖZOĞLU, G. (2003), "Eğitim sistemimizde öğretmen yetiştirme, politikamıza genel bakış", <http://www.cagdasegitim.org/?set=aylik&durum=makale&id=4&sorgu=200306>, 08.04.2008.
- KARASAR, N. (2000), *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Nobel Yayınları, Ankara. X
- KAYA, H. (1997), *Üniversite öğrencilerinde eleştirel akıl yürütme gücü*, İstanbul Üniversitesi, doktora tezi, İstanbul.
- KAZANCI, O. (1989), *Eğitimde Eleştirel Düşünme Ve Öğretimi*, Kazancı Kitap, İstanbul.
- KAZANCI, O. (1995), *Eğitimde "Ne" Düşünmek mi? "Nasıl" Düşünmek mi?*, *Çağdaş Eğitim*, 19-24.
- KÖKDEMİR, D. (1999b), "Satanistler ve kurbanları üzerine: Sebep - sonuç ilişkilerini ararken kaybolmak", *Cumhuriyet Bilim Teknik*, 655, 19.

- KÖKDEMİR, D. (2000), “Deniz yıldızlarını kurtarmaya çalışanların öyküsü: Eleştirel ve yaratıcı düşünme”, *XI. Ulusal Psikoloji Kongresi*, Ege Üniversitesi, İzmir.
- KÖKDEMİR, D. (2003), *Belirsizlik Durumlarında Karar Verme Ve Problem Çözme*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyal Psikoloji Ana Bilim Dalı, Doktora Tezi, Haziran 2003, Ankara.
- KÖKDEMİR D. (2003), (Celuch, K. ve Slama, M.,1999’dan aktaran), *Belirsizlik Durumlarında Karar Verme Ve Problem Çözme*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyal Psikoloji Anabilim Dalı Doktora Tezi, Ankara.
- KÖKDEMİR, D. (2003), “ Eleştirel Düşünme ve Bilim Eğitimi”, *PİVOLKA*, 2(4), 3-5. <http://www.elyadal.org/pivolka/04/edegitimi.htm>ELYADAL , 2007.
- KÖKSAL, H. (2005), (Kale’den aktarılmıştır, 1923:24), *Tarih öğretiminde eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Tarih Öğretimi Anabilim Dalı, Doktora Tezi, Ankara.
- KÖKSAL, H. (2005), *Tarih öğretiminde eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Tarih Öğretimi Anabilim Dalı, Doktora Tezi, Ankara.
- KURAN, K. (2002), *Öğretmenlik mesleği (niteliği ve özellikleri)*, Adil Türkoğlu (Ed), Öğretmenlik Mesleğine Giriş, İnci Ofset, Ankara.
- KÜRÜM, D., (2002), *Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Gücü*, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir.
- KÜRÜM, D., (2002), (Semerci’den aktarılmıştır, 2000), *Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Gücü*, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir.
- LARENDE FORUM, (2006), “Düşünme ve çeşitleri”, <http://interaktif.larende.com:80/showthread.php?t=11910>, 15 Nisan 2007.
- Milli Eğitim Dergisi, (Kafadar’ dan aktarılmıştır,1997), yıl 33, sayı 166, 2005.
- Milli Eğitim Temel Kanunu (1739 S.K), *Resmi Gazete*, 14574; Haziran 1973.
- MUNZUR, F. (1999), *Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitaplarında Eleştirel Düşünme Eğitimi Üzerine Bir Değerlendirme*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Norris, P.S. (1985), "Synthesis of research on critical thinking", *Educational Leadership*, http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?nfpb=true&&ERICExtSearch_SearchValue_0=EJ319814&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=EJ319814, 25 Mart 2007.
- ORTAŞ, İ. (2004), "Düşüncenin Temel Direği Eleştiridir", <http://turk.internet.com/haber/yazigoster.php3?yaziid=11335>, 19 Nisan 2008.
- ÖZDAŞ, Ali (1997), "Öğretim İlke ve Yöntemleri", http://www.donusumkonagi.net/makale.asp?id=454&baslik=genel_ogretim_ilkeleri&i=e%C7%99itimci, İstanbul.
- ÖZDEN, Y. (1999), *Öğrenme ve Öğretme*, Pegem A Yayınları, Ankara.
- ÖZTÜRK, N., S. Uşun, A. Çelik, B. Erbil, F. Bölükbaşı, İ. Kadioğlu, K. İşeri, M. Murat, M. Altun (2007), *Türkçe Öğretimi*, Lisans Yayıncılık, İstanbul.
- PAUL R. ve L. Elder, "*Minik Eleştirel Düşünme Kılavuzu Kavramlar ve Araçlar*", *Eleştirel Düşünme Kurumu*, Çeviren: Merih Bektaş Fidan, www.criticalthinking.org, cct@criticalthinking.org, 10 Mart 2008.
- POWER POİNT SUNUSU : http://afyon.meb.gov.tr/pub/documents/d_egitimi.ppt, 8 Ocak 2007.
- RADİKAL (2008), "İlköğretimde düşünce dersi çalışmaları", ANKARA, <http://www.radikal.com.tr/haber.php?haberno=159952>, 25 Mart 2008.
- RADİKAL, (2008), "İlköğretimde Düşünce Dersi", <http://www.radikal.com.tr/haber.php?haberno=159952>, 25 Mart 2008.
- SAMANYOLU EĞİTİM KURUMLARI, "Düşünmeyi Öğrenecekler", <http://www.egitimportali.com/haber.php?hid=1004>, 05.09.2005.
- SEFEROĞLU, S. S. ve AKBİYİK, C., (2006), "Eleştirel Düşünme Ve Öğretimi", *H.O. Eğitim Fakültesi Dergisi*, <http://193.140.216.63/200630S%C3%9CCLEYMAN%20SAD%C4%B0%20SEFERO%C4%9ELU.pdf>, 10 Mart 2007.
- SEFEROĞLU, S. S. ve AKBİYİK, C., (2006), (Ennis, 1985'den aktaran), "Eleştirel Düşünme Ve Öğretimi", *H.O. Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı:30, s.193-200, <http://193.140.216.63/200630S%C3%9CCLEYMAN%20SAD%C4%B0%20SEFERO%C4%9ELU.saf>, 10 Mart 2007.

- SÖNMEZ, V. (1993), “Yaratıcı Okul, Öğretmen, Öğrenci”, *Ayşegül Ataman (Ed). Yaratıcılık ve Eğitim XVII. Eğitim Toplantısı*, Türk Eğitim Derneği Yayınları No:17, Ankara.
- SÖNMEZ, V. (1994), *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*, Pegem Yayınları, Ankara.
- SÖNMEZ, V. (1995), *Yaratıcı Okul, Öğretmen, Öğrenci, Yaratıcılık ve Eğitim*, Türk Eğitim Derneği Yayınları, Şafak Matbaacılık, Ankara.
- SUNGUR, N. (2001), *Yaratıcı Okul-Düşünen Sınıflar*, Evrim Yayınevi, İstanbul.
- ŞAHBAT, A. (2002), *Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Tutumlarının Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ŞAHİN, A. (2003), “Kapitalizmin köleleştirme aracı olarak eğitim: Demokratik eğitim için bir arayış”, *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3 (6), 73-79.
- ŞAŞAN H. H., (2002), “Yapılandırmacı Öğrenme”, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları Ve Öğretim Anabilim Dalı, http://www.mehmethekim.com/index.php?option=com_content&task=view&id=1185&Itemid=46.
- ŞİŞMAN, M. (2000), *Öğretmenliğe Giriş*, 2. Baskı, Öncü Basımevi, Ankara.
- TİTİZ, T. (1998), *Ezbersiz Eğitim*, Beyaz Nokta Vakfı, İstanbul.
- TİTİZ, T. (2001), *Ezbersiz Eğitim Yol Haritası*, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- TRKFORUM (2008), “Mantıklı düşünme”, <http://www.trkforum.net/mantik-nedir-t-1815.html>, 11Nisan 2008.
- TÜRKİYE SANAL EĞİTİM BİLİMLERİ KÜTÜPHANESİ, (2008), “Yaratıcılık”, Afyon Kocatepe Üniversitesi, <http://www.egitim.aku.edu.tr/nkansu3.htm>, 11Nisan 2008.
- YALIN, H.İ; L. Hedges, S. Özdemir (1996), *Her Yönüyle Öğretmen Olabilme*, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara.
- YAVUZER, H. (2002), *Okul Çağı Çocuğu*, 8.Baskı, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- YENİÇERİ, Z. (2005), “Eleştirel - Yaratıcı Düşünme ve Davranış Araştırmaları”, Başkent Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, *PİVOLKA*, YIL 4 s. 17, 10 Nisan 2008.

YENİCERİ, Z. (2005), “Eleştirel Düşünme”, *PiVOLKA*, 4(17), 1-2,

<http://www.elyadal.org/PiVOLKA/17/index.htm>, 08.04.2008.

YILDIRIM, A. ve H. Şimşek, (1993), *Nitel Araştırma Yöntemleri*, Seçkin Yayınevi, Ankara.

VİKİPEDİ ÖZGÜR ANSİKLOPEDİ, “Eleştirel düşünme”,

http://tr.wikipedia.org/wiki/Ele%C5%9Ftirel_d%C3%BC%C5%9F%C3%BCnme,

2 Mart 2008.

VİKİPEDİ ÖZGÜR ANSİKLOPEDİ, “Sezgi”, <http://tr.wikipedia.org/wiki/Sezgi>, 2

Mart 2008.

WALSH, D.;Paul, R. (1986). “The goal of critical thinking: From educational ideal to ededucational reality”, *Washington, D.C. Amerikan Federation of Teachers*,

[http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED295916&](http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED295916&_ERICExt_Search_SearchType_0=no&accno=ED295916)

[_ERICExt_Search_SearchType_0=no&accno=ED295916](http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED295916&_ERICExt_Search_SearchType_0=no&accno=ED295916)

, 15 Mart 2008.

EKLER

EK A

ANKET FORMU

İSİM –SOY İSİM:

SINIF:

Sevgili öğrenciler,

Size sunulan bu anket, bilimsel bir araştırma için düzenlenmiştir. Uygulamanın içinde olan sizin görüş ve eğilimleriniz, bu araştırmanın sonuçları bakımından önem taşımaktadır.

Sorulardan her birinin yanında birer kutu bulunmaktadır. Her soru için, sizin durumunuza en uygun bulunan kutuya (X) işareti koyunuz. Araştırmanın gerçekleşmesine değerli görüşlerinizle katkıda bulunacağınız için şimdiden teşekkür ederiz.

1. Cinsiyetiniz;

() Kız () Erkek

2. Yaşınız;

() 12 () 13 () 14 () 15

3. Ailenizin aylık geliri;

() Çok düşük

() Düşük

() Orta

() Yüksek

() Çok yüksek

4. Annenizin eğitim durumu

() Üniversite mezunu

() Lise mezunu

() Ortaokul mezunu

() İlkokul mezunu

() Okuma-yazma bilmiyor

5. Babanızın eğitim durumu

() Üniversite mezunu

() Lise mezunu

() Ortaokul mezunu

() İlkokul mezunu

() Okuma-yazma bilmiyor

6. Haftada okuduğunuz gazete sayısı

() Hiç

() 1-2

() 3'den fazla

7. Aylık kitap okuma sayımız.

() Hiç

() 1-2

() 3'den fazla

8. Aylık tartışma programı izleme sayımız.

() Hiç

() 1-2

() 3'den fazla

EK B

Aşağıdaki maddelerin size ne derecede uygun olduğunu, yukarıda belirtilen ölçüde, her maddenin karşısındaki dereceleme kutusunda belirtiniz.

1. Tüm hayatım boyunca yeni şeyler çalışmak harika olurdu	1	2	3	4	5	6
2. Sorunum dikkatimin kolay dağılmasıdır.	1	2	3	4	5	6
3. Birbirleriyle çelişen görüşler arasında tercih yapmak asla kolay değildir.	1	2	3	4	5	6
4. İnsanların iyi bir düşünceyi savunmak için zayıf fikirlere güvenmeleri beni rahatsız eder.	1	2	3	4	5	6
5. Gerçek her zaman bakış açınıza bağlıdır.	1	2	3	4	5	6
6. Farkında olmadığım önyargılara sahip olabileceğim fikri beni kaygılandırır.	1	2	3	4	5	6
7. Cevap vermeye kalkışmadan önce, her zaman soruya odaklanırım.	1	2	3	4	5	6
8. Büyük bir netlikle düşünebilmekten gurur duyuyorum.	1	2	3	4	5	6
9. Pek çok şey hakkındaki gerçekleri hiçbir zaman doğru olarak öğrenemeyiz.	1	2	3	4	5	6
10. Dört lehte, bir aleyhte görüş varsa, lehte olan dört görüşe katılırım.	1	2	3	4	5	6
11. Erkekler ve kadınlar eşit derecede mantıklıdır.	1	2	3	4	5	6
12. Pek çok ilköğretim dersi ilginç değildir ve almaya değmez.	1	2	3	4	5	6
13. Sadece ezberi değil düşünmeyi gerektiren sınavlar benim için daha iyidir.	1	2	3	4	5	6
14. Hiç bir şey çözmeden sorunlarım hakkında saatlerce konuşabilirim.	1	2	3	4	5	6
15. Diğer insanlar merakımı ve araştırmacı kişiliğimi takdir ederler.	1	2	3	4	5	6
16. Kanıtlar benim aleyhime olsa da, inandıklarım sıkı sıkıya bağlı kalırım.	1	2	3	4	5	6
17. Belirgin bir şekilde hatalıysanız, düşüncelerinizi ortaya koymanıza olanak verilmez.	1	2	3	4	5	6
18. Mantıklıymış gibi davranıyorum, ama değilim.	1	2	3	4	5	6
19. Düşüncelerimi düzenlemek benim için kolaydır.	1	2	3	4	5	6
20. Ben dahil herkes kendi çıkarı için tartışır.	1	2	3	4	5	6
21. Doğru ve yanlış söz konusu olduğunda, açık fikirliliğin sınırları vardır.	1	2	3	4	5	6
22. Kişisel harcamalarımın dikkatlice kaydını tutmak benim için önemlidir.	1	2	3	4	5	6

23. Büyük bir kararla yüzyüze geldiğimde, ilk önce, toplayabileceğim tüm bilgileri toplarım.	1	2	3	4	5	6
24. Kurallara uygun biçimde karar verdiğim için, arkadaşlarım karar vermek için bana danışırlar.	1	2	3	4	5	6
25. Açık fikirli olmak neyin doğru olup olmadığını bilmemek demektir.	1	2	3	4	5	6
26. Diğer insanları çeşitli konularda neler düşündüklerini anlamak benim için önemlidir.	1	2	3	4	5	6
27. İnanıklarımın tümü için dayanaklarım olmalı.	1	2	3	4	5	6
28. Okumak, mümkün olduğunca, kaçtığım bir şeydir.	1	2	3	4	5	6
29. İnsanlar çok acele karar verdiğimi söylerler.	1	2	3	4	5	6
30. İlköğretimdeki zorunlu dersler vakit kaybıdır.	1	2	3	4	5	6
31. Gerçekten çok karmaşık bir şeyle uğraşmak zorunda kaldığımda benim için panik zamanıdır.	1	2	3	4	5	6
32. Yabancılar sürekli kendi kültürlerini anlamaya uğraşacaklarına, bizim kültürümüzü çalışmalılar.	1	2	3	4	5	6
33. İnsanlar benim karar vermeyi geciktirdiğimi düşünürler.	1	2	3	4	5	6
34. İnsanların, bir başkasının fikrine karşı çıkacaklarsa, nedenlere ihtiyaçları vardır.	1	2	3	4	5	6
35. Kendi fikirlerimi tartışırken tarafsız olmam imkansızdır.	1	2	3	4	5	6
36. Ortaya yaratıcı seçenekler koyabilmekten gurur duyarım.	1	2	3	4	5	6
37. Daha az yargılayıcı olmaya çalışıyorum.	1	2	3	4	5	6
38. Kendimi sık sık başka insanların fikirlerini değerlendirirken bulurum.	1	2	3	4	5	6
39. Neye inanmak istiyorsam ona inanırım.	1	2	3	4	5	6
40. Zor problemleri çözmek için uğraşmayı sürdürmek o kadar da önemli değildir.	1	2	3	4	5	6
41. Fikirlerimi savunurken zorlanmamalıyım.	1	2	3	4	5	6
42. Diğerleri, kararların uygulanmasında mantıklı standartların belirlenmesi için bana başvurular.	1	2	3	4	5	6
43. Zorlayıcı şeyler öğrenmeye istekliyimdir.	1	2	3	4	5	6
44. Yabancıların ne düşündüklerini anlamaya çalışmak oldukça anlamlıdır.	1	2	3	4	5	6
45. Meraklı olmam en güçlü yanlarımdan birisidir.	1	2	3	4	5	6
46. Görüşlerimi destekleyecek gerçekleri ararım, desteklemeyenleri değil.	1	2	3	4	5	6
47. Karmaşık problemleri çözmeye çalışmak eğlencelidir.	1	2	3	4	5	6

48. Başkalarının düşüncelerini anlama yeteneğimden dolayı takdir edilirim.	1	2	3	4	5	6
49. Benzetmeler ancak otoyol üzerindeki tekneler kadar yararlıdır.	1	2	3	4	5	6
50. Beni mantıklı olarak tanımlayabilirsiniz.	1	2	3	4	5	6
51. Her şeyin nasıl işlediğini anlamaya çalışmaktan gerçekten hoşlanırım.	1	2	3	4	5	6
52. İşler zorlaştığında, diğerleri problem üstünde çalışmayı sürdürmemi isterler.	1	2	3	4	5	6
53. Elimizdeki sorun hakkında açık bir fikir edinmek ilk önceliklidir.	1	2	3	4	5	6
54. Çelişkili konulardaki fikrim genellikle en son konuştuğum kişiye bağlıdır.	1	2	3	4	5	6
55. Konu ne hakkında olursa olsun daha fazla öğrenmeye hevesliyimdir.	1	2	3	4	5	6
56. Bir çözümün diğerinden daha iyi olup olmadığını bilmenin bir yolu yoktur.	1	2	3	4	5	6
57. Sorunları çözenin en iyi yolu, cevabı başkasından istemektir.	1	2	3	4	5	6
58. Bir çok soru sorulamayacak kadar ürkütücüdür.	1	2	3	4	5	6
59. Karmaşık problemlere düzenli yaklaşımım ile tanınırım.	1	2	3	4	5	6
60. Farklı dünya görüşlerine karşı açık fikirli olmak, insanların düşündüğünden daha az önemlidir.	1	2	3	4	5	6
61. Öğrenebileceğin her şeyi öğren, ne zaman işe yarayacağını bilemezsin.	1	2	3	4	5	6
62. Hayat bana fazla mantıklı olmamayı öğretti.	1	2	3	4	5	6
63. Her şey görüldüğü gibidir.	1	2	3	4	5	6
64. Bir problem üstünde çalışmak zorundaysam diğer şeyleri kafamdan çıkarabilirim.	1	2	3	4	5	6
65. Diğer insanlar, sorunun ne zaman çözümleneceği kararını bana bırakırlar.	1	2	3	4	5	6
66. Ne düşündüğümü biliyorum, o zaman neden seçenekleri değerlendiriyor gibi davranayım.	1	2	3	4	5	6
67. Güçlü kişiler doğru cevabı belirler.	1	2	3	4	5	6
68. Diğerleri kendi fikirlerini ortaya koyarlar ama benim onları duymaya ihtiyacım yok.	1	2	3	4	5	6
69. Karmaşık problemlerin çözümüne yönelik düzenli planlar geliştirmede iyiyimdir.	1	2	3	4	5	6
70. İnsanların benimle aynı fikirde olmalarını sağlamak için işe yarayabilecek her türlü sebebi gösterebilirim.	1	2	3	4	5	6

3. ETKİNLİK

- Günlük yaşamınızda gözlemlediğiniz ve çevreye zarar veren etkinlikler nelerdir?

- Sokakta yürürken yere tüküren bir adam gördünüz. Tepkiniz ne olurdu?

- Neden böyle tepkiyi seçtiniz?

EK D

Sizce iyi bir arkadaş hangi özellikleri taşımalıdır? En yakın arkadaşınızı değerlendiriniz.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Pulu ve Sebastian'ın annelerinin çocuklarının arkadaş seçimi konusundaki davranışları doğru mudur? NEDEN?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Siz Pulu ve Sebastian'ın yerinde olsaydınız, annelerinizin karşı çıkması karşısında, nasıl bir davranış sergilerdiniz? Neden?

.....

.....

.....

.....







.....

.....

.....

.....

E K E

	<ul style="list-style-type: none">•••
	<ul style="list-style-type: none">•••
	<ul style="list-style-type: none">•••
	<ul style="list-style-type: none">•••
	<ul style="list-style-type: none">•••
	<ul style="list-style-type: none">•••

EK F

Kadir AYDIN
6-A

DG (3)

1. ETKİNLİK

Doğanın dengesinin bozulma sebepleri nelerdir? Kısa bir paragraf yazıyla anlatınız.

3.1

DOĞA YOK OLUYOR

İnsan her tüketmeyi sever. Ancak üretmeye gelince
gören kişi kenara çekiliyor. Ağaçlar, sular, hayvanlar hepsi
neden yok oluyor? Fakat hepimiz çalışkan olsak
genleşi kiletme.yiz.

EK G

T.C.
SAKARYA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

SAYI : B.08.4.MEM.4.54.00.05.01.070/
KONU : Anket

36784

VALİLİK MAKAMINA
SAKARYA

İLGİ : "Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi"

Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı öğrencisi Özlem Yahşi CEVHER;


"Öğrencilerin Türkçe Dersindeki Başarılarının Eleştirel Düşünme Becerileriyle İlişkilendirilmesinin Araştırılması" konulu anket çalışması nedeniyle;

İlimiz; Hendek Cumhuriyet İlköğretim Okulu eğitim-öğretim gören 6.sınıf öğrencilerine yönelik toplam 250 adet anket uygulaması yapmak istediğini, Sakarya Üniversitesinin 21.11.2007 tarih ve 2155 sayılı yazılılarıyla belirtmektedirler.

Anket soruları komisyonumuzca incelenmiş olup, yasal yükümlülüğün ilgili okul müdürlüğünce yerine getirilmesi ve dersleri aksatmamak kaydıyla 2007-2008 eğitim öğretim yılında yönergede belirtilen tarihler doğrultusunda; anket uygulamasının yapılması, Müdürlüğümüzce uygun mütalaa edilmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde, olurlarınızı arz ederim.


Enis BAŞAR
Milli Eğitim Müdür Vekili


OLUR.
28.11/2007
Muammer AKSOY
Vali a.
Vali Yardımcısı

ÖZGEÇMİŞ

21 Ocak 1984 yılında Adapazarı-Sakarya'da doğdu. 1994 yılında Atatürk İlköğretim Okulunu, 1997 yılında ise Atatürk Ortaokulunu bitirerek eğitim hayatının ilk sekiz yılını bitirmiştir. 2001 yılında Mithatpaşa Şükrü Ayna Y.Dil Ağır. Lisesini bitirerek 2001 yılında Üniversite hayatına başlamıştır. 2005 yılında İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü ve İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü (çift dal) nü tamamlayarak, 2006 yılında Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde yüksek lisans yapmaya başlamıştır. Yüksek Lisans yapmaya başladığı aynı yıl Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü'nde Araştırma Görevlisi olarak akademik hayatına başlamıştır. 2006 yılında evlenerek mutlu bir beraberliğe adım atan Özlem Yahşi Cevher, halen araştırma görevlisi olarak akademik hayatına devam etmektedir.