



T.C.

NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

**SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ ELEŞTİREL DÜŞÜNME
DÜZEYLERİNİN GELİŞİMİNDE TARTIŞMALI KONULARIN ETKİSİ**

Yüksek Lisans Tezi

Ahmet Galip YÜCEL

Danışman

Prof. Dr. Mehmet KÖÇER

Nevşehir

Mayıs 2018



T.C.

NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

**SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ ELEŞTİREL DÜŞÜNME
DÜZEYLERİNİN GELİŞİMİNDE TARTIŞMALI KONULARIN ETKİSİ**

Yüksek Lisans Tezi

Ahmet Galip YÜCEL

Danışman

Prof. Dr. Mehmet KÖÇER

Nevşehir

Mayıs 2018

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin, akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim. Aynı zamanda bu kural ve davranışların gerektirdiği gibi, bu çalışmanın özünde olmayan tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi belirtirim.

Tezi Hazırlayan


Ahmet Galip YÜCEL

Tez Yazım Kılavuzuna Uygunluk

“Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Gelişiminde Tartışmalı Konuların Etkisi” adlı yüksek lisans tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Lisansüstü Tez Yazım Kılavuzu’na uygun olarak hazırlanmıştır.

Tezi Hazırlayan

Ahmet Galip YÜCEL



Danışman

Prof. Dr. Mehmet KÖÇER



Sosyal Bilgiler Eğitimi Ana Bilim Dalı Başkanı

Prof. Dr. Ali MEYDAN



Kabul ve Onay Sayfası

Prof. Dr. Mehmet KÖÇER danışmanlığında, Ahmet Galip YÜCEL tarafından hazırlanan "Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Gelişiminde Tartışmalı Konuların Kullanımının Etkisi" adlı bu çalışma, jürimiz tarafından Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı'nda yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

02/05/2018

JÜRİ

Danışman: Prof. Dr. Mehmet KÖÇER

Üye: Prof. Dr. Kubilay YAZICI

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Barış GİFTÇİ

İMZA

[Handwritten signature]

[Handwritten signature]

[Handwritten signature]

ONAY:

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulunun 07/05/2018 tarih ve 2018.24.400 sayılı Kararı ile onaylanmıştır 07/06/2018

[Handwritten signature]
Dr. Öğr. Üyesi Vedat AKTEPE
Enstitü Müdürü
Enstitü Müdürü

TEŞEKKÜR

Destek ve yardımlarını akademik konular ve tez çalışması ile sınırlı tutmayan ve her konuda desteğini hissettiren, kıymetli tecrübeleri ve engin bilgisi ile yoluma sürekli ışık tutma çabasında olan danışmanım Prof. Dr. Mehmet Köçer'e;

Çalışmanın başta istatistiksel analiz süreci olmak üzere tüm aşamalarına destek veren, her türlü sorunumu dinleyerek sahiplenen ve çözüm yolları arayan Doktor Öğretim Üyesi Barış Çiftçi ile tez yazmanın sıkıntılı süreçlerine karşı neşe ve enerjilerini şahsıma yansıtan, yaratıcı fikirleri ile çözüm önerileri üreten arkadaşlarım ve meslektaşlarım Arş. Gör. Ahmet Durmaz, Arş. Gör. Emin Tamer Yenen ve Arş. Gör. Serhat Yaşar'a;

Yüksek lisans eğitimimi tamamladığım Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalının kıymetli hocaları ile lisans eğitimimi sonlandırdığım ve lisansüstü eğitime ilk adımı attığım Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalının kıymetli hocalarına;

Attığım her adımda emekleri bulunan canım annem ile kardeşlerime ve daima yanımda olan kıymetli eşime sonsuz teşekkürlerimi bir borç bilirim. Son olarak merhum babam Olcay Yücel ile dünyayı varlığıyla daha yaşanılabilir bir hale getiren kızım Başak Yücel'e sevgi ve şükranlarımı sunarım.

Ahmet Galip Yücel

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ ELEŞTİREL DÜŞÜNME DÜZEYLERİNİN GELİŞİMİNDE TARTIŞMALI KONULARIN ETKİSİ

Ahmet Galip YÜCEL

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, Yüksek Lisans, Mayıs 2018

Danışman: Prof. Dr. Mehmet KÖÇER

ÖZET

Gerek devletlerarası rekabetin gerekse toplumu oluşturan bireylerin kendi aralarındaki statü ve maddi güce yönelik mücadelelerinin üst düzeye çıkması, insanları nitelikli düşünebilme gerekliliğiyle yüz yüze bırakmıştır. Bu zorunluluğa yönelik olarak, sosyal bilgiler dersi programında öğrenciye kazandırılması amaçlanan özelliklerden birisi eleştirel düşüncedir. Yorumlama, analiz etme, çıkarımda bulunma, değerlendirme, açıklama ve öz düzenleme gibi üst düzey bilişsel becerilerin bir bileşimi olan eleştirel düşünme; kapsadığı becerilerin bir getirisi olarak toplumun demokrasi ekseninde gelişmesine ve insanların özgürleşmesine olanak sağlar. Öğrenciyi derslerde eleştirel düşünmenin çeşitli boyutlarıyla karşılaştırmanın ve onlara nitelikli düşünme eğitimi sağlamanın bir yolu tartışmalı konulara derslerde yer verilmesidir. Öğrencilerin sınıf ve okul sorunlarından, toplumda tartışılmakta olan konulara kadar geniş bir yelpazede kendine zemin bulan tartışmalı konuları sınıflarında ele almaları yapılandırmacı anlayışa uygun bir yaklaşım olacaktır. Derslerde sosyal problemlerle karşılaşarak çözüm arayan öğrenciler, bu suretle edinecekleri becerileri gerçek hayata da aktarabileceklerdir. Bu bağlamda araştırmada, Richard Paul tarafından geliştirilen eleştirel düşünme modeli aracılığıyla tartışmalı konulara derslerde yer verilmesinin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeylerine etkisi incelenmiştir. Çalışma, kontrol gruplu ön test son test yarı deneysel desene uygun olarak tasarlanmış ve yürütülmüştür. Araştırma sonucunda bir eleştirel düşünme modeli ile tartışmalı konuların derslerde ele alınmasının öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeylerine anlamlı derecede ve olumlu yönde etki ettiği anlaşılmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının gerek ön test gerekse son test aşamalarında ölçülen eleştirel düşünme düzeylerinin yeterli seviyede olmadığı anlaşılmıştır. Araştırma ile ileride sosyal bilgiler öğretmenliği yapması muhtemel öğretmen adaylarının, eleştirel düşünmeye yönelik düşünme öğretimine ihtiyaç duydukları sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Eleştirel Düşünme, Tartışmalı Konular, Eleştirel Düşünme Öğretimi

**THE EFFECT OF CONTROVERSIAL ISSUES ON THE DEVELOPMENT OF SOCIAL
STUDIES TEACHER CANDIDATES' CRITICAL THINKING LEVELS**

Ahmet Galip YÜCEL

Nevşehir Hacı Bektaş Veli University, Institute of Social Sciences

Social Studies Education, M.A., May 2018

Supervisor: Prof. Dr. Mehmet KÖÇER

ABSTRACT

The fact that increasing interstate competition and rising of individuals' struggles for status and financial strength among themselves, confronts people to think qualitatively. For this necessity, one of the skills intended to gain students in the social studies course program is critical thinking. Critical thinking, a composition of high-level cognitive skills such as interpretation, analysis, inference, evaluation, explanation, and self-regulation; as a result of the skills involved, allows the community to develop on the axis of democracy and liberate people. One way for the student to confront with the various dimensions of critical thinking in the lessons and to provide them with quality thinking training is to give place to controversial topics in the lessons. Consideration of controversial issues, which have wide range of subjects ranging from classroom and school problems to those that are being debated in society, will be appropriate to constructivist approach. Students who are looking for solutions to social problems in their lessons will be able to transfer their skills to real life. In this context, in the research it is investigated the effect of giving lectures on controversial topics, through the critical thinking model developed by Richard Paul, on social studies teacher candidates' critical thinking levels. The study was designed and conducted in accordance with the comparison group pretest – posttest quasi-experimental design. As a result of the research, it has been understood that the giving place to the controversial topics in the lesson with a critical thinking model has a significant and positive effect on the teacher candidates' critical thinking levels. It has also been understood that the teacher candidates are not in a sufficient level of critical thinking levels measured in both the pre-test and post-test stages. In the research it is reached the conclusion that the social studies teacher candidates who are likely to be teachers of social studies in the future, need critical thinking instruction.

Keywords: Critical thinking, controversial issues, critical thinking instruction

İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK	ii
TEZ YAZIM KILAVUZUNA UYGUNLUK.....	iii
KABUL VE ONAY SAYFASI	iv
TEŞEKKÜR	v
ÖZET	vi
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xi
GİRİŞ	1

BİRİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

1.1. Eleştirel Düşünme.....	6
1.2. Eleştirel Düşünme Becerileri Ve Eğilimler	15
1.3. Eleştirel Düşünme Öğretimi	24
1.4. Tartışmalı Konular ve Eleştirel Düşünme	32

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

2.1. Araştırma Deseni	43
-----------------------------	----

2.2. Çalışma Grubu	44
2.3. Araştırma Süreci	44
2.4. Veri Toplama Aracı	46
2.5. Veri Analizi	48
2.6. Deneysel İşlem.....	50
2.6.1. Uygulama Öncesi Hazırlıklar	50
2.6.2. Uygulama Süreci	51
2.7. Tartışmalı Konuların Ele Alınmasında Takip Edilen Eleştirel Düşünme Modeli	52

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

3.1. Deney ve Kontrol Grubunun Eleştirel Düşünme Düzeyleri ve Ön Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular	54
3.2. Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Sonuçlarına Göre Belirlenen Eleştirel Düşünme Düzeylerindeki Değişime Yönelik Bulgular.....	55
3.2.1. Deney Grubunun Ön Test ve Son Test Sonuçlarına Göre Eleştirel Düşünme Düzeylerindeki Değişime Yönelik Bulgular	56
3.2.2. Kontrol Grubunun Ön Test ve Son Test Sonuçlarına Göre Eleştirel Düşünme Düzeylerindeki Değişime Yönelik Bulgular	57
3.2.3. Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Sonuçlarına Göre Belirlenen Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular.....	57
3.3. Deney Ve Kontrol Gruplarının Ön Test Ve Son Test Sonuçlarına Göre Belirlenen Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Cinsiyete Göre Değişimine Yönelik Bulgular.....	58
3.3.1. Deney Grubunun Ön Test ve Son Test Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Değişimine Yönelik Bulgular	58
3.3.2. Kontrol Grubunun Ön Test ve Son Test Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Değişimine Yönelik Bulgular	58
3.4. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test ve Son Test Sonuçlarına Göre Belirlenen Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Algılanan Aile Tutumuna Göre Değişimine Yönelik Bulgular.....	59
3.4.1. Deney Grubunun Ön Test ve Son Test Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Algılanan Aile Tutumuna Göre Değişimine Yönelik Bulgular	59

3.4.2. Kontrol Grubunun Ön Test ve Son Test Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Algılanan Aile Tutumuna Göre Değişimine Yönelik Bulgular	60
3.5. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test ve Son Test Sonuçlarına Göre Belirlenen Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Kitap Okuma Sıklıklarına Göre Değişimine Yönelik Bulgular.....	60
3.5.1. Deney Grubunun Ön Test ve Son Test Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Kitap Okuma Sıklıklarına Göre Değişimine Yönelik Bulgular	61
3.5.2. Kontrol Grubunun Ön Test ve Son Test Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Kitap Okuma Sıklıklarına Göre Değişimine Yönelik Bulgular	62
SONUÇ	63
ÖNERİLER	76
KAYNAKÇA	77
EKLER	89
Ek 1. Bütüncül Eleştirel Düşünme Dereceli Puanlama Anahtarı Orijinal Formu	90
Ek 2. Eleştirel Düşünme Modeline Yönelik Hazırlanan Rehber	93
Ek 3. Uygulama İzin Yazısı	96
ÖZGEÇMİŞ	

TABLolar LİSTESİ

Tablo 2.1. Temel Eleştirel Düşünme Becerileri.....	20
Tablo 3.1. Katılımcı grubunun cinsiyete göre dağılımı.....	44
Tablo 3.2. Normallik testi sonuçları	49
Tablo 4.1. Grupların ön test sonuçlarına ilişkin Mann Whitney U tablosu.....	54
Tablo 4.2. BEDDPA'ya göre katılımcı düzeyleri	55
Tablo 4.3. Deney grubunun ön test - son test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin Wilcoxon testi sonuçları	56
Tablo 4.4. Deney ve kontrol gruplarının son test puanlarının karşılaştırılmasına yönelik Mann Whitney U testi sonuçları.....	57
Tablo 4.5. Deney grubu son test puanlarına aile tutumunun etkisine yönelik Kruskal Wallis testi sonuçları	59
Tablo 4.6. Deney grubu son test - Otoriter ve Demokratik aile tutumuna yönelik Mann Whitney U testi sonuçları	60
Tablo 4.7. Deney grubu son test - Kitap okuma sıklıklarına yönelik Mann Whitney U testlerinin sonuçları.....	61

GİRİŞ

Problem Durumu

Sosyal bilgiler dersi becerileri bir bütün halinde değerlendirildiğinde, demokratik ve etkin vatandaşın sahip olması gereken özellikleri ifade etmektedir. Bu beceriler arasında sayılan eleştirel düşünme; toplumsal meselelerde sorumluluk üstlenen, iyi düşünülmüş ve etkili kararlar alan, diğer bireylerle işbirliği içinde çalışan ve yaşayan, demokrasiyi ve demokrasinin sürekliliğini gözeterek bu yönde tutum ve davranışlar sergileyen etkin vatandaşların yetiştirilmesinde önem arz eden birtakım üst düzey bilişsel becerilerin bileşimidir. Sosyal bilgiler becerilerinin bir kısmının kalitesini de doğrudan etkileyen eleştirel düşünme sosyal bilgiler dersi kapsamında öğrenciye kazandırılması ve öğrenci tarafından hayata aktarılması planlanan önemli bir özelliktir. 21. Yüzyıl becerileri içinde önemli bir yer tutan bu özellik (Bellanca, 2010) aynı zamanda, sosyal bilgiler programında yer alan karar verme ve problem çözme becerileri gibi diğer bazı becerilerin öğrenciye kazandırılmasında da önemli bir rol üstlenmektedir. Eleştirel düşünme becerilerine sahip bireyler yetiştirmenin gerçekçi bir hedef olabilmesi ancak eleştirel düşünme becerilerine sahip öğretmenler yetiştirilmesi ile mümkün olacağı açıktır.

Tartışmalı konular ve benzeri öğelere derslerde yer vererek öğrencinin tartışma ve sorgulamalara aktif katılımını sağlamanın, başta eleştirel düşünme olmak üzere, empati, karar verme ve problem çözme gibi becerilerinin geliştirilmesinde olumlu yönde etki ettiğine dair literatürde bir görüş birliği bulunmaktadır (Cantürk-Günhan ve Başer, 2009; Dolapçioğlu, 2015; Gültepe, 2011; Narin ve Aybek, 2010; Savich, 2008; Sevgi ve Şahin, 2017; Uysal, 1998; Yang, 2008; Yıldızbaş, 2017). Öğrenciyi bir tartışmalı

konu bağlamında; düşüncelerini gerekçelendirme, referansa ya da kanıta dayanma, olumlu ve olumsuz görüşlerini neden ve sonuç bağlamında değerlendirme durumlarıyla karşı karşıya bırakmak, eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesini sağlayabilir.

Türkiye’de uygulanmakta olan Sosyal Bilgiler Programının temel dayanak noktalarından biri etkin ve demokratik vatandaş yetiştirme amacıdır (MEB, 2017). Demokrasinin fikir özgürlüğü ve uzlaşma kültürüne dayandığı düşünülürken, sınıfların tartışma ortamına çevrilmesi ile sosyal bilgiler derslerinde tartışmalı konulara yer verilmesi, vatandaşlık eğitimine katkıda bulunacak birçok kazanım sağlayabilir. Öğrencilerin en küçük sınıf ve okul sorunlarından, toplumsal düzeyde tartışma zemini bulmuş konulara kadar geniş bir yelpazede var olan tartışmalı konuları sınıflarında ele almaları yapılandırmacı anlayışa da uygun bir yaklaşım olacaktır. Yapılandırmacı anlayışa uygun olarak hazırlanan sosyal bilgiler programının vizyonu, temel demokratik değerlerle donanmış, eleştirel düşünen, yaratıcı ve doğru karar veren ve sosyal katılım becerileri gelişmiş bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir (MEB, 2017). Yine programın temel yaklaşımında öğrencilerin düşünmeleri, sormaları, görüş alışverişinde bulunmaları ve toplumsal sorunlara karşı duyarlı olmaları yönünde eğitilmesinin hedeflendiği belirtilmektedir. Bu kapsamda başta eleştirel düşünme olmak üzere programda sayılan yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma, problem çözme, karar verme, sosyal katılım ve empati becerilerinin öğrenci tarafından hayata aktarılmasında, tartışmalı konulara derste yer verilmesi önemli bir rol oynayabilir. Lin, Lawrence, Snow ve Taylor (2015) toplumsal konularda tartışma fırsatlarının, öğrencilerin vatandaşlık meselelerinde aktif rol oynamaları açısından önemli olduğunu öne sürmüştür. Oxfam (2006)’a göre ise tartışmalı konular aşağıdaki gerekçelerle derslere dahil edilmelidir:

- 1- Müfredatta tartışmalı konular vardır.
- 2- Öğrenciler, değerlerini keşfetmeli ve becerilerini geliştirmelidirler.
- 3- Öğrenciler küresel sorunlar hakkında daha fazla bilgi edinmek isterler.

4- Tartışmalı konular düşünme becerilerinin geliştirilmesine yardımcı olur.

Eleştirel düşünmenin öğrencide geliştirilmesinde en önemli araçlardan biri derslerde tartışmalı konulara yer verilmesi olabilir. Aktif vatandaşlık davranışları açısından önemli bir rol üstlenen eleştirel düşünme, tartışmalı konulara derste yer verilmesi sonucunda öğrencide gelişmesi beklenen özelliklerden birisidir. Tartışmalı konuların derse taşınması ile öğrenci eleştirel düşünmenin çeşitli boyutlarıyla ders ortamında karşılaşacaktır. Yapılandırmacı anlayışa uygun olarak derslerde sosyal problemlerle karşılaşarak çözüm arayan öğrenciler, bu suretle edinecekleri becerileri gerçek hayata da aktarabileceklerdir. Eleştirel düşünme aktif vatandaşlık becerileri ile yakından ilişkilidir ve demokratik becerilere sahip bireyler yetiştirebilmenin bir koşuludur. Eleştirel düşünmeyi öğrenen öğrenciler gerekli anlarda bu becerileri daha etkili düşünmeye yönelik kullanabilirler (Doğanay, Akbulut-Tas ve Erden, 2007).

Çeşitli öğretim kademelerinde öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerini ele alan birçok araştırma, eleştirel düşünmenin yeterli düzeyde olmadığına işaret etmektedir (Acun, Demir ve Göz, 2010; Akar, 2007; Bessick, 2008; Gülveren, 2007; İbrahimoğlu ve Öztürk, 2013; Öztürk ve Ulusoy, 2008). Söz konusu çalışmaların sonuçları göz önünde bulundurularak sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerini geliştirebilecek uygulamalar çalışmaya değer bulunmuştur. Bu bağlamda araştırmada; öğretmen adaylarının ve dolayısı ile geleceğin sosyal bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme düzeylerinin tespit edilmesi ve tartışmalı konuları içeren eleştirel düşünme öğretiminin eleştirel düşünmeye etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Problem Cümlesi

Tartışmalı konulara dayalı olarak hazırlanan ders içeriğinin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeylerine etkisi nedir?

Alt Problemler

1. Çalışma grubunda yer alan sosyal bilgiler öğretmen adayları ne düzeyde eleştirel düşünmektedir?

2. Ders içeriğine eleştirel düşünme modeli aracılığı ile tartışmalı konuların eklenmesi, eleştirel düşünme düzeylerine ne yönde ve hangi seviyede etki etmektedir?
3. Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test sonuçlarına göre belirlenen eleştirel düşünme düzeyleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
4. Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test sonuçlarına göre belirlenen eleştirel düşünme düzeyleri algılanan aile tutumuna göre farklılaşmakta mıdır?
5. Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test sonuçlarına göre belirlenen eleştirel düşünme düzeyleri kitap okuma sıklıklarına göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada; Türkiye Cumhuriyeti Tarihi – I dersi içeriğine eklenen tartışmalı konular ile konu temelli eleştirel düşünme öğretiminin, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeylerine etkisinin incelenmesi temel amaç olarak belirlenmiştir. Bununla beraber öğretmen adaylarının mevcut eleştirel düşünme düzeyleri ve eleştirel düşünme düzeylerine etki eden değişkenleri incelemek amaçlanmıştır.

Araştırmanın Önemi

Bu araştırma sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mevcut eleştirel düşünme düzeylerini ortaya koyma ve bu düzeyi olumlu yönde etkileme potansiyeline sahiptir. Bu bağlamda araştırmanın sonuçlarının, öncelikle program geliştirenler olmak üzere, öğretmen adaylarına, sosyal bilgiler öğretmenlerine, öğretim üyelerine ve kanun koyuculara katkı sağlama olasılığı bulunmaktadır. Ayrıca sosyal bilgiler programının eleştirel düşünmeyi kazandırma amacına yönelik olarak araştırmanın önemli veriler sunabileceği düşünülmektedir.

Varsayımlar

1. Çalışmada ön test ve son test puanlarını hesaplamak için kullanılan “Bütüncül Eleştirel Düşünme Dereceli Puanlama Anahtarının” öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerini doğru olarak ortaya koyabileceği,
2. Öğretmen adaylarının ön test ve son test aşamalarında sorulan sorulara içtenlikle ve düşünceleri doğrultusunda yanıt verdikleri,
3. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeylerini dereceli puanlama anahtarı aracılığıyla hesaplayan puanlayıcıların tarafsız ve adil bir değerlendirme yaptıkları varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

1. Bu çalışma 2017 – 2018 Eğitim Öğretim yılı Güz dönemi Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilgiler Eğitimi Lisans Programı 4. sınıf Türkiye Cumhuriyeti Tarihi – I dersi ile sınırlıdır.

BİRİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

1.1. Eleştirel Düşünme

İçinde bulunduğumuz zaman diliminde yaşayan bireyler, kendilerinden önceki nesillere oranla çok daha fazla konu üzerinde bireysel karar verme zorunluluğu ile karşı karşıya kalmaktadır. Bilimsel, teknolojik ve toplumsal gelişim ve değişimlerin hız kazanması, özellikle iletişim teknolojilerinin toplum yaşantısını dönüştürmesi ve bireylere kendilerini fazlasıyla ifade etme olanağı sağlaması ile bireylerin iyi düşünülmüş ve etkili kararlar vermesi hem bireysel hem de toplumsal bir gereksinim haline gelmiştir. Bu olgularla birlikte gerek devletlerarası rekabetin gerekse toplumu oluşturan bireylerin kendi aralarındaki statü ve maddi güce yönelik mücadelelerinin üst düzeye çıkması nitelikli düşünebilen insanları değerli kılmıştır. Paul ve Elder (2002), insanların doğaları gereği düşündüklerini fakat bu düşüncelerin çoğunlukla rastgele, taraflı, çarpıtılmış, yetersiz, bilgiye dayanmayan ya da düpedüz önyargılı olduğunu ileri sürmektedirler. Paul ve Elder insanların hayatlarının ve her ne olursa olsun ürettiklerinin ve kararlarının niteliğinin, düşüncelerinin niteliğine bağlı olduğunu, bu nedenle nitelsiz düşünmenin yaşam kalitesini düşürdüğünü ve ekonomik açıdan zararlara neden olduğunu belirtmişlerdir.

Bugün insanlar kişisel yaşamlarında meslek seçimi, eş tercihi, para yönetimi, eğitim gibi birçok farklı başlıkta bireysel kararlar almak zorunda kalırken, demokratik katılımın bir gereği olarak ise toplumun geleceğinde hayati işlevler üstlenmektedir. Yine bilimsel ve teknolojik gelişmeler, toplumsal değişimler, buhranlar ve çatışmalar, devletlerarası gerilim ve savaşlar, ekonomik krizler ve benzeri olgular dünyayı, her

geçen gün daha karmaşık ve yaşanması zor bir yer haline getirmektedir. Halpern (2002), benzer sebeplerle her neslin bir öncekine göre daha eğitilmiş olması gerektiğini öne sürmektedir. Halpern'e göre, karşılaşılan sayısız konu ve durum akıllıca düşünülmediği takdirde, ulaşılması muhtemel birçok çözüm ya da cevap elde edilemeyecektir.

Sorumluluk alan, karar veren ve çözüm üreten bireyler yetiştirme amacı ancak bu amaca dönük planlı bir eğitimle mümkün olabilir. Bugünün modern toplumunda öğrencilerin potansiyellerinin üst sınırlarına ulaşabilmeleri, düşünme ve akıl yürütme becerilerini öğrenmelerine bağlıdır (Baker, Rudd ve Pomeroy, 2001). Bu, öğrencilerin hayata hazır, toplumsal sorumluluklarını yerine getiren, etkin vatandaşlar olmaları için de bir ön koşuldur. Geleneksel olarak, insan düşüncesi rutinler, alışkanlıklar ve sabit prosedürlere yöneliktir (Paul ve Elder, 2002). Geleneksel düşünce yapıları günümüz dünyasında bireylerin, karar verme eylemleri başta olmak üzere, tutum ve davranışlarında hata yapma olasılıklarını arttırmaktadır. Hızlı bir şekilde dönüşen dünyada yaşanan bilgi patlaması, bireylerin hatalarını asgari düzeye çekebilmeleri bakımından, yeni bir düşünce eğitimi zorunlu kılan bir faktördür. Bilgi bombardımanı nedeniyle ilgili, güvenilir bilgiler seçilmeli, yorumlanmalı, hazmedilmeli, değerlendirilmeli, bilgiyi değerlendirme yolları öğrenilmeli ve uygulanmalıdır çünkü bilgi, artık bir insandan diğerine aktarılan statik bir haber ya da duyum değildir, dinamiktir ve kişinin kendince yorumlaması, anlaması ve anlamlandırması ile oluşturulur (Halpern, 2002).

Kişinin iletişim araçları ile elde ettiği bilgileri doğru bir biçimde analiz etmesi için konuya eleştirel bir gözle yaklaşması gereklidir (Kurt ve Kürüm, 2010). Bu nedenle günümüzde eğitiminin öncelikli bir amacının Dewey (1933'ten akt., Güneş, 2012)'in belirttiği üzere "yansıtıcı düşünmeyi öğretmek" olması gerekmektedir. Dewey'in büyük katkıları ile gelişen eleştirel düşünme bugün hayatın her alanında gerekliliği kabul edilen bir düşünme şeklidir. Case ve Wright (1997)'a göre düşünen bir insan topluluğu, eleştirel yansıtmayı yetiştirme ve geliştirme yollarında karşılıklı etkileşimde bulunan bireylerin toplamıdır. Toplumsal bir gelişim ise ancak problem çözme ve karar verme süreçlerinde bilgiyi eleştirel düşünme ile ele alan bireylerle mümkün

olabilir (Şen, 2009). Bu nedenle demokratik toplumlarda; eleştirel düşünebilen ve sahip oldukları bu özelliği karar verme becerisi ile birlikte toplumsal sorunların aşılmasında kullanan bireyler arzu edilir (Seferoğlu ve Akbıyık, 2006). Eleştirel düşünme özünde yer alan unsurları nedeniyle toplumun demokrasi ekseninde gelişmesine ve insanların özgürleşmesine olanak sağlar.

Paul ve Elder (2002), eleştirel düşünmenin unsurlarının ne olduğunu, düşünmenin kapsamlı bir tanımını yaparak tarif etmişlerdir: Bir insan ne zaman akıl yürütme eyleminde bulursa, bir bakış açısına dayanarak, kavram ve teorileri kullanır ve bir amaca erişmeye çalışır. Mevcut bilgileri kullanarak ve varsayımlara dayanarak muhtemel sonuçları olan kararlara varmak için bir konuya, soruya ya da soruna odaklanır. Yine Paul ve Elder eleştirel düşünmenin, herhangi bir koşul altında sahip olunan beceriyle, en iyi düşünmeyi kullanmayı sağlayan kurallı bir sanat olduğunu öne sürmektedir. Düşünmenin genel amacı "konumu anlamak" tır. Bu kapsamda eleştirel düşünme öz-yönelimli, öz-disiplinli, kendini takip eden ve kendini düzelter bir düşünme sürecidir ve etkili iletişim ve problem çözme becerileri gerektirir (Paul ve Elder, 2002). Semerci (2003)'e göre eleştirel düşünme daha iyi öğrenilen bilginin, olası yeni durumlarda uygulanabilmesi ve değerlendirilmesi becerisinin gelişmesidir.

Fischer ve Spiker (2000), eleştirel düşünmeye yönelik yapılan tanımların çoğunun, mantık, karar verme, üstbiliş, düşünce, sorgulama ve zihinsel süreçleri içerdiğini tespit etmiştir (akt. Halpern, 2002). Bu kapsamda eleştirel düşünmenin en bilinen tanımlarından biri Robert Ennis (1985) tarafından yapılmıştır: Eleştirel düşünme, neye inanılacağına ya da ne yapılacağına karar vermeye odaklanan mantıklı ve yansıtıcı düşünmedir. Lipman (1987) ise, Ennis'in eleştirel düşünmenin, ne yapılacağına ya da neye inanılacağına ilişkin mantıklı, yansıtıcı düşünme olduğuna yönelik tanımını fazlasıyla sınırlayıcı bulmaktadır çünkü eleştirel düşünme aracılığı ile neye inanılacağına ve ne yapılacağına karar vermekten çok daha fazlası yapılabilir. Ona göre eleştirel düşünme karar verme ve problem çözmenin yanı sıra analiz etmeyi, değerlendirmeyi, hipotez kurmayı, açıklamayı ve diğer birçok bilişsel aktiviteyi kapsar. Lipman (1987)'e göre eleştirel düşünme sadece karar vermeyle ilgili olmayan bir zihinsel karar verme sürecidir. Ölçüte dayalı ve içeriğe duyarlı, öz-düzenlemeli

düşünmedir. Halpern (2002)'e göre ise eleştirel düşünme, arzulanan sonuçların elde edilme olasılığını arttıran bilişsel becerilerin veya stratejilerin kullanılması ile karar verme ve problem çözme amacıyla kişinin kendi düşünceleri üzerinde düşünmesidir. Eleştirel düşünmeyi Facione ve Facione benzer bir şekilde tanımlamıştır: Eleştirel düşünme, yorumlama, analiz, değerlendirme ve çıkarımda bulunma ile sonuçlanan amaca yönelik, öz düzenlemeli bir karar verme sürecidir. Bu karar verme aynı zamanda, kavramsal, metodolojik, ölçüt temelli ve bağlamsal düşüncelerin ve kanıtların izahına dayalıdır (Facione ve Facione, 1996). Amaçlı, mantıklı ve hedefe yönelik düşündürmektir. Bu tanımların odak noktasında karar verme, analiz etme, değerlendirme gibi beceriler yer almaktadır.

Karadüz (2010)'a göre, sorgulama ile sistemli ve disiplinli düşünme eleştirel düşünmenin temelidir. Amaca dönük bir bilişsel süreç olan eleştirel düşünme sorgulama yapmayı, çıkarımda bulunmayı, bilgiler, durumlar arası ilişki kurmayı ve kanıt kullanmayı gerektiren üst düzey düşünmeye dayalı, kapsamlı ve karmaşık bir düşünme türüdür (Güven ve Kürüm, 2006). Tamamlanmamış kanıt ya da bilgilerle net bir çözümü olmayan sorunları çözmeye ya da sorunun ne olduğunu açıkça belirlemeye yönelik, mantıklı, amaçlı ve içe dönük bir yaklaşımdır (Baker vd., 2001).

Özdemir (2005)'e göre ise eleştirel düşünme bilgilerin ve iddiaların doğruluğu ve güvenilirliğine odaklanan bir süreçtir. Eleştirel düşünme kanıt isteme, açıklık, dürüstlük, tutarlılık ve doğruluk gibi zihinsel yeterliliklere ihtiyaç duyar ve karar vermeye yöneliktir. Vural ve Kutlu (2004)'ya göre, eleştirel düşünme bir olay, olgu, sorun ya da durum karşısında mantıklı bir biçimde argümanları belirlemek, değerlendirmek, çıkarımda bulunmak ve karara varmak şeklinde özetlenebilir.

Günümüz dünyasında bireyler onlarca kaynaktan gelen, çok sayıda bilgiyi değerlendirmek zorunda kalmaktadır. Bu bilgilerin büyük bir kısmı ise kişileri, bilgi kaynağının belirlediği düşüncelere yönlendirme amacı gütmektedir. Bu noktada eleştirel düşünme propagandaya ve akıl kontrolü çabalarına yönelik bir savunma mekanizması olarak değerlendirilebilir (Halpern, 2002; İbrahimoglu ve Öztürk, 2013). Eleştirel düşünme becerilerini öğrenmek, insanların propagandayı tanımalarına ve

dolayısıyla onun zararlarından korunmasına, argümanlarda açıklanmamış varsayımları analiz etmesine, bir aldatmaca karşısında bilgi kaynağının güvenilirliğini gözlemlemesine ve bir sorunun veya kararın çözümlenmesinde mümkün olan en iyi yolu belirlemesine yarayacaktır (Halpern, 2002). Benzer olarak Nalçacı, Meral ve Şahin (2016), eleştirel düşünmenin medya okuryazarlığını pozitif yönde etkilediğini iddia etmiş, eleştirel düşünürlerin medyada maruz kaldığı bilgiler karşısında, olgu, olay ya da durumun özünü anlamaya yönelik sorgulamalar yaptığına dikkat çekmiştir. Akıl yürütmeye dayalı olan eleştirel düşünme; konu, soru ya da sorunun çözümüne dönük olarak, ne yapılacağına ya da neye inanılacağına yönelik sebeplere sahip olmayı, bu sebeplerin farkına varmayı, kişinin kendi inanç ve eylemlerini eleştirel olarak düşünmesini ve diğer kişilere kendi eylem ve inançlarını sebepleriyle açıklamasını içerir (Cottrell, 2005).

Eleştirel düşünme, çok fazla bilgi içeren bir dünyaya ve bizi ikna etmeye çalışan çok sayıda insana karşı bir savunmadır (Epstein ve Kernberger, 2006) ve temel olarak sorgulamaya dayalı beceriler gerektiren bir düşünme türüdür (Kurt ve Kürüm, 2010). Bu kapsamda doğru kararlar verebilmek ve olgu ya da durum karşısında doğru konum alabilmek için eleştirel düşünebilmek gerekir. Eleştirel düşünebilmek kendinin ve diğerlerinin görüşlerini ölçütlere göre değerlendirmeyi kapsar (Norris, 1985). Yine benzer olarak Browne ve Freeman (2000)'e göre eleştirel düşünme insan savlarının saygı görmeye değer olup olmadıklarının rasyonel ölçütler kullanılarak değerlendirilmesine olanak tanıyan bir dizi beceri ve tutuma odaklanan bir süreçtir. İnsan savlarının değerlendirilmesi için argümanların ele alınması gerekmektedir. Bowell ve Kemp (2014)'e göre eleştirel düşünme argümanların farkına varmakla başlamaktadır. Argümanlar insanların sürekli karşı karşıya kaldığı, eylem ve inançları etkilemeye yönelik sebeplerdir. Bir konu, soru ya da sorun hakkında öne sürülenlere yönelik sebepler sunarak karşı tarafı ikna etme girişimleridir (Bowell ve Kemp, 2014). Sumner (1906) da benzer şekilde eleştirel düşünmeyi, gerçeklikle uyuşup uyuşmadığını tespit etmek amacıyla, sunulan her türlü önermenin test edilmesi olarak tanımlamıştır (akt. Scanlan, 2006).

Eleştirel düşünmenin amacı, en iyi eylemi ya da çözümü belirlemek ve uygulamak için önyargı ve ön kabulleri ortadan kaldırarak mantıklı görüşlerin kök salmasına izin vermektir (Scanlan, 2006). Bu bağlamda toplumun ilerdeki karar vericileri olacak öğrencilerde eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesi zorunludur. Çünkü “toplumsal değişimin enstrümanı olan eleştirel düşünme (Scanlan, 2006)” toplumu dönüştürme işlevini bu sayede yerine getirebilecektir. Ayrıca doğuştan gelen bir özellik olmayan eleştirel düşünme, öğrencilerin aktif öğrenmeye yönlendirilmesi için geliştirilen, uygulanan ve programa sürekli entegre edilmesi gereken öğrenilebilen beceriler toplamıdır (Snyder ve Snyder, 2008).

Chaffee (1988)'ye göre eleştirel düşünme, anlayışı netleştirmek ve güçlendirmek için düşünceleri dikkatlice inceleme ve başkalarını düşünerek dünyayı anlamlandırma amacıyla ortaya koyulan etkin, amaca dönük ve organize çabalardır (akt. Myers ve Dyer, 2006). Eleştirel düşünen kişi, düşünme sürecine standartlar ve ölçütler getirir ve bunları düşünmeyi oluşturmak için kullanır (Baker vd., 2001). İnsanları ikna etme girişimlerini analiz edebilme yeteneğini geliştiren bir kişi, söylenenleri doğru bir şekilde yorumlayarak iyi bir argüman verilip verilmediğini değerlendirebilir. Bu nedenle eleştirel düşünürler öncelikle argümanlarla ve argümanların eyleme geçmek veya inanmak için iyi nedenler sağlayıp sağlamadığı ile ilgilenmelidir (Bowell ve Kemp, 2014). Çalışkan (2009)'a göre eleştirel düşünen kişi mevcut bilgileri dışındaki bilgi ve fikirlere de açıktır ve düşüncelerini organize edebilir.

Baker vd (2001)'e göre eleştirel düşünmeye uygun akıl yürütme, sürece yol gösteren yedi unsurdan oluşmaktadır. Bu unsurlar;

- Düşünme eyleminin veya sorunun amacı,
- Sorun hakkındaki bilgiler,
- Sorun üzerine yapılan varsayımlar,
- Elde edilen bulguların ve verilerin analizi,
- Sorun ile ilgili teori, kavram ve diğer noktaların bakış açısına dahil edilmesi,

- Sonuçların değerlendirilmesi,

- Düşünme sürecinin sonucunda ulaşılan kararların etkilerine ve sonuçlarına vurgu yapılmasıdır.

Gömlüksiz ve Kan (2009)'a göre, eleştirel düşünmenin temel adımları bireyin düşüncelerinin farkında olması, düşüncesine yön verebileceğini bilmesi, diğer kişilerin düşüncelerini fark edebilmesi ve öğrendiklerini uygulamasıdır. Norris (1985)'in, eleştirel düşünmeye yönelik araştırmaları incelediği çalışmasında ulaştığı bulgular da eleştirel düşünmenin özelliklerine işaret etmektedir:

1- Eleştirel düşünme birçok düşünce şeklinin bir bileşimidir. Kendinin ve başkalarının düşüncelerini değerlendirmeyi, alternatifleri araştırmayı, çıkarımda bulunmayı ve eleştirel düşünmeye yönelik eğilimlere sahip olmayı gerektirir.

2- Eleştirel düşünme bir eğitim idealidir. Eğitimde bir seçenek değildir.

3- Eleştirel düşünme içeriğe duyarlıdır. İnsanların bilgi ve varsayımları, çıkarımlarını yüksek düzeyde etkilemektedir.

4- Eleştirel düşünme becerisi yaygın değildir. Yetişkinler dahi basit problemler karşısında yargılama hataları yapmaktadır.

5- Öğretmenler öğrencilerin vardıkları sonuçların ardındaki akıl yürütmeyi araştırmalıdır.

6- Basit düşünme hataları, daha derin düşünme hatalarını işaret edebilir.

7- Eleştirel bir ruha sahip olmak, eleştirel düşünmek kadar önemlidir. Eleştirel bir ruh hayatın her boyutunda kişinin eleştirel düşünmesini gerektirir.

8- Eleştirel düşünebilmek için bilgi sahibi olmak gerekmektedir.

Eleştirel düşünme okulda ya da işte kullanmalarından bağımsız olarak 21. yüzyıl bireylerinin başarılarında rol oynamaktadır (Scanlan, 2006). Bu anlayış göz önünde bulundurulduğunda eleştirel düşünmenin gerekliliğini sorgulamak eğitimin

gerekliliğini sorgulamakla eşdeğerdir (Norris, 1985). Ayrıca düşünmenin eylemlere yön verdiği ve tüm gerçek eğitimin temelini oluşturduğu düşünülürken, eğitim, öğrencilerdeki eleştirel düşünme becerilerinin ne kadar iyi geliştiğine bağlı olarak değerlendirilmelidir (Scanlan, 2006). Ancak eğitim süreçlerinde eleştirel düşünme gelişiminin önünde bazı engellerle karşılaşılabilir. Cottrell (2005)'e göre eleştirel düşünmenin önündeki engeller şunlardır:

- Eleştirel düşünmenin yanlış anlaşılması, "eleştirel" sözcüğünün olumsuz olarak algılanması ve bu nedenle konu üzerinde düşünürken sürekli olumsuzluk arama çabası

- Kişinin kendi akıl yürütme becerilerini abartması, gözünde büyütmesi, kendi inanç ve düşünme yapısının en iyi olduğunu düşünmesi

- Yöntem, strateji, uygulama ve pratik eksikliği

- Uzman görüşlerine karşı direnç

- Duygusal sebepler

- Anlamaya yönelik hatalı bilgiler, eleştirel düşünebilmek yerine doğru cevaba odaklanmak

- Detaya odaklanma ve dikkat eksiklikleri

Eleştirel düşünen bireyler, geleneksel düşünce yapısındaki kişilerden düşünce ve eylem bazında ayrılırlar. Eleştirel düşünen bireyler karşılaştıkları bilgileri doğrulamaya çalışır, kanıtları, iddiaları, argümanları inceler, adil değerlendirmelerde bulunur, iyi düşünülmüş kararlar verir ve eyleme geçerler. Birçok araştırmacı eleştirel düşünen kişilerin özelliklerine değinmiştir. Ennis (1964)'e göre bir kişi aşağıda belirtilen davranışları yeterli düzeyde gösterdiği takdirde eleştirel düşünür olarak adlandırılabilir:

1. Bir ifadenin öncüllerden kaynaklanıp kaynaklanmadığını yargılar.

2. Bir şeyin varsayım olup olmadığını yargılar.

3. Gözleme dayalı olan ifadenin güvenilir olup olmadığını yargılar.
4. Bir genellemenin gerekliliğini yargılar.
5. Bir hipotezin gerekliliğini yargılar.
6. Bir teorinin gerekliliğini yargılar.
7. Bir argümanın belirsiz olup olmadığını yargılar.
8. Bir ifadenin belirsiz veya aşırı özel olup olmadığını yargılar.
9. İddia edenin güvenilir olup olmadığını yargılar.

Paul ve Elder (2002) ise eleştirel düşünen bireylerin özelliklerini sıralamış ve eleştirel düşünebilen kişiler ile düşünemeyen kişilerin zihinsel karakteristiklerini çıkarmışlardır. Paul ve Elder'e göre iyi yetiştirilen eleştirel düşünür;

- Öncelikli soruları ve sorunları belirler, bunları açık ve net bir biçimde formüle eder;
- İlgili bilgileri toplar ve değerlendirir ve etkili bir şekilde yorumlar;
- İlgili ölçüt ve standartlar ile test ederek iyi düşünülmüş sonuç ve çözümlere ulaşır;
- Alternatif düşünme, algılama ve değerlendirme sistemleri içinde açık bir şekilde düşünür;
- Karmaşık sorunlara çözüm bulmada etkili bir şekilde iletişim kurar.

Eleştirel Düşünme Karakteristikleri

- 1- Entelektüel özerklik
- 2- Entelektüel bütünlük
- 3- Entelektüel tevazu
- 4- Entelektüel adalet anlayışı

Eleştirel Düşünmeye Aykırılıklar

- 1- Entelektüel uymacılık
- 2- Entelektüel riyakârlık
- 3- Entelektüel kibir
- 4- Entelektüel adaletsizlik

5- Entelektüel azim	5- Entelektüel atalet
6- Entelektüel tarafsızlık	6- Entelektüel tarafsızlığın ihlali
7- Entelektüel akıl yürütmeye güven	7- Entelektüel akıl yürütmeye güvensizlik
8- Entelektüel cesaret	8- Entelektüel korkaklık
9-Entelektüel empati	9- Entelektüel benmerkezcilik

1.2. Eleştirel Düşünme Becerileri Ve Eğilimler

Eleştirel düşünme üst düzey birçok bilişsel becerinin bileşimidir, düşünme ve çalışma şekline hassasiyet getirir. Hassas olduğundan yavaş işleyen bir süreç gibi gözükse de, gerekli becerileri kazandıktan sonra zaman kazandırır çünkü en alakalı bilgilerin daha hızlı ve doğru bir şekilde elde edilmesini sağlar (Cottrell, 2005). Beceriler ve eğilimler olmak üzere iki temel unsuru bulunan bu özelliğin ortaya çıkmasında üst düzey bilişsel becerilere sahip olmak tek başına yeterli olmamaktadır. Bireyin eleştirel düşünmeye eğilimli olması bu becerilerin kullanılmasında kilit rol üstlenmektedir. Facione (2000)'e göre, eleştirel düşünme becerileri, düşünmeye yönelik tutarlı bir iç motivasyonla pozitif yönde ilişkilidir ve belirli eleştirel düşünme becerileri belirli eleştirel düşünme eğilimleriyle eşleşmektedir. Halpern (2002)'e göre beceriler kullanılmadığında değersizdir. Düşünme becerilerin kullanılması ise ancak eleştirel düşünme eğilimlerine sahip olmakla mümkün olabilmektedir. Eleştirel düşünme eğilimleri ile harekete geçirilen düşünme becerileri bireyin ve toplumun hayatını olumlu yönde etkileyecektir. Facione (2015), eleştirel düşünmenin sadece eğitime özgü bir iyilik olmadığını, toplum açısından da birçok faydayı yanında getireceğini öne sürmüştür. Ayrıca eleştirel düşünme, iyi kararlar vermeye giden yolu açar ve insanlara kendi geleceklerini iyileştirmeleri ve topluma yük olmak yerine katkıda bulunmaları şansını verir (Facione, 2015). Eleştirel düşünme becerileri hedeflenen amacın dışında bazı önemli etkilere de sahiptir (Cottrell, 2005):

- Dikkatin ve gözlem becerisinin gelişmesi
- Okumada daha iyi odaklanma
- Önemsiz noktaların dikkati dağıtmasına müsaade etmeden bir metnin ya da mesajın anahtar noktalarını tanımlama konusunda artan yetenek
- Bir mesajın uygun noktalarına cevap verme konusunda artan yetenek
- Kendi pozisyonunun daha kolay nasıl anlaşabileceğinin bilinmesi
- Farklı durumlarda uygulanabilecek analiz becerileri

Alanyazın incelendiğinde farklı araştırmacılar tarafından birçok eleştirel düşünme beceri ve eğilimlerinin öne sürüldüğü görülmektedir. Cosgrove (2011), eleştirel düşünme becerilerini beş boyutta ele almış ve bu boyutların uygulanması gerekli bağlamları aşağıdaki şekilde belirlemiştir:

- Yetenekli bir biçimde entelektüel analiz: Önemli düşünsel yapıları, onları benimsemek ve değerlendirmek üzere bileşenlere ayırma becerisi.

- Yetenekli bir biçimde entelektüel değerlendirme: Düşünsel yapıların ve parçalarının niteliğini belirleme becerisi.

- Zihinsel gelişim: Yaratıcı bir şekilde, zayıflıkların iyileştirilmesi ve güçlerin geliştirilmesine (analiz ve değerlendirme yoluyla tespit edilen) odaklanan stratejiler üretme becerisi.

- Zihinsel nitelikler: Zihinsel azim, zihinsel bütünsellik, zihinsel cesaret, zihinsel empati, zihinsel özerklik gibi nesnel düşünceli eleştirel düşünürler geliştirmek için gerekli düşünsel özellikler. Bu tür niteliklerin karmaşık veya kendini aldatan düşüncelerin gelişmesine karşı önlem olduğu iddia edilmektedir.

- Problemleri düşünmenin bilgisi: Zihni aşırı basitleştirilmiş ve önyargılı zihinsel durumlara çeken ben merkezilik ve sosyo-merkezilik gibi içsel eğilimlerin farkında olmayı kapsar.

Uygulanması gerekli bağlamlar:

- Genel olarak bireyin düşünmesine uygulanmalıdır.

- Bahse konu disiplinlere (her biri özel ve bazen de benzersiz analiz ve değerlendirme biçimlerine sahip) uygulanmalıdır.

- Bireyin özel hayatına, önemli kararlarına (bir araba veya ev satın alma ya da kariyer kararları gibi) ve günlük aktivitelerine (sağlık, ebeveynlik, oy verme, siyaset veya mali yönetim gibi) uygulanmalıdır.

Halpern (2002) ise, eleştirel düşünebilen kişilerin sahip oldukları becerileri şöyle sıralamıştır:

- Anlamsal eğilimi ve yardım eden unsurları fark eder.

- Çelişkili kanıtları araştırır.

- Kendi performanslarını izlemelerine ve ek yardım gerektiğinde karar vermelerine olanak tanıyan üstbilişsel bilgileri kullanır.

- Risk alır: Fayda değerlendirmeleri yapar.

- Olası birkaç eylem dizisi arasından seçim yapmak için mantıklı bir yöntem üretir.

- Bilgiyi kimin aldığına bağlı olarak açıklamalarında tarz ve ayrıntı miktarını değiştirir, seçenekler için nedenler gösterir.

- Gerektiğinde ilgili bilgileri hatırlar.

- Yeni teknikleri etkili bir şekilde öğrenmek ve yeni bilgileri önceki bilgilerle ilişkilendirmek için gerekli becerileri kullanır.

- Olasılıklı düşünme ve düşüncelerini sayısal olarak ifade etme becerilerini de içerecek şekilde sayısal bilgileri kullanır.

- Temel araştırma ilkelerini kavrar.
- Karmaşık düzyazı okuma ve yazma üzerine gelişmiş bir yetenek gösterir.
- Tartışmalı ve çağdaş bir konuda tutarlı ve ikna edici argümanlar sunar.
- Kitleye uygun bir dille karmaşık açıklamalar sağlar.
- İletişim için diyagramları kullanır.
- Bilgiyi çeşitli kaynaklardan sentezler.
- Güvenilirliği belirler ve kararları formüle etmek ve iletmek için bu bilgileri kullanır.

Eleştirel düşünme üzerine birçok değerli çalışma sunan Ennis (1985)'e göre eleştirel düşünme becerileri aşağıdaki gibidir:

- Netleştirme

1.Soruna odaklanma

2.Argümanların analizi

3.Netleştirme ve sorgulamaya yönelik soruları sorma ve cevaplama

4. Bir kaynağın güvenilirliğini değerlendirme

5. Gözlem raporlarını inceleme ve değerlendirme

- Çıkarımda Bulunma

6. Tümdengelim ile sonuç çıkarma ve değerlendirme

7. Tümevarım ile sonuç çıkarma ve değerlendirme

8. Değer yargılarına ulaşma ve değerlendirme

- Gelişmiş Netleştirme

9. Terimleri tanımlama ve tanımları değerlendirme

10. Varsayımları tanımlama

- Strateji ve Taktikler

11. Bir harekette karar kılma

12. Başkalarıyla etkileşime geçme

Cottrell (2005)'e göre eleştirel düşünme becerileri şunlardır:

- Diğerlerinin pozisyonlarını, kanıtlarını ve yargılarını tanımlama
- Farklı bakış açıları bakımından kanıtları değerlendirme
- Diğerlerinin argüman ve kanıtlarını adil bir şekilde ölçüp tartma
- Satır aralarında gizlenenleri okuyabilme, yüzeyin ötesini görme, doğru ya da yanlış varsayımları tanımlama
- Hatalı mantık kurma ve ikna yöntemleri gibi belirli pozisyonları başkalarına nazaran daha cazip hale getiren teknikleri tanıma
- Konular üzerinde yapılandırılmış bir yol ile derinlemesine düşünme, bir mantık ve içgörü geliştirme
- Mantıklı varsayımlar ve iyi kanıtlara dayanarak argümanların doğru ve haklı olup olmadığı hakkında sonuca varma
- Diğerlerini ikna edebilecek iyi düşünülmüş, yapılandırılmış ve net bir bakış açısı sunma.

1990 yılında Amerikan Felsefe Derneği (The American Philosophical Association) eleştirel düşünme ve bağlı konuları üzerine uzlaşa oluşturmak üzere yaptığı çalışmaların sonuçlarını raporlaştırmıştır. Bu rapor Delphi raporu olarak

bilinmektedir. Söz konusu raporda üzerinde uzlaşma sağlanan beceri ve alt beceriler Facione (2015) tarafından tablo halinde sunulmuştur:

Tablo 0.1. Temel Eleştirel Düşünme Becerileri

Beceri	Üzerinde Uzlaşılan Tanım	Alt Beceriler
Yorumlama	Çok çeşitli deneyimlerin, durumların, verilerin, olayların, yargıların, düzenlerin, inançların, kuralların, prosedürlerin veya ölçütlerin anlamını veya önemini kavramak ve ifade etmek	Kategorize etme Önemi çözme Anlamı netleştirme
Analiz Etme	İnanç, yargı, tecrübeler, nedenler, bilgi ya da görüşleri ifade etmeyi amaçlayan deyimler, sorular, kavramlar, açıklamalar ya da diğer sunum biçimleri arasındaki gerçek ve çıkarımsal ilişkileri belirlemek	Fikirleri sınama Argümanları belirleme Sebep ve iddiaları belirleme
Çıkarımda Bulunma	Varsayım ve hipotezler oluşturmak, ilgili bilgileri hesaba katmak ve ifadeler, ilkeler, kanıtlar, yargılar, inançlar, görüşler, kavramlar, tanımlamalar, sorular veya diğer sunum şekillerinden elde edilen sonuçların daha basit bir hale dönüştürmek amacıyla makul sonuçları ortaya çıkarmak için gerekli unsurları belirlemek ve güvence altına almak	Kanıtları sorgulama Alternatifleri kestirme Mantıksal olarak doğru ve haklı sonuçlara varma

Değerlendirme	Algı, deneyim, durum, yargı, inanç veya görüşlerinin anlatım veya tanımları olan ifadelerinin veya açıklamalarının güvenilirliğini değerlendirmek; ifadeler, tanımlamalar, sorular ya da diğer sunum biçimleri arasındaki güncel veya öngörülen çıkarım ilişkilerinin mantıksal gücünü değerlendirmek	İddiaların güvenilirliğini değerlendirme Tümevarım ve tümdengelim ile oluşturulan argümanın kalitesini değerlendirme
Açıklama	Sonuçlarını temellendirdiği kavramsal, bağlamsal, metodolojik değerlendirmeler ile ölçüt ve delile dayalı değerlendirmeleri ifade etmek ve gerekçelendirmek, akıl yürütmesini güçlü argümanlar şeklinde sunmak	Sonuçları ifade etme Prosedürleri gerekçelendirme Argüman sunma
Öz Düzenleme	Bilişsel faaliyetlerini, bu faaliyetlerde kullandığı unsurları, özellikle bu becerileri kullanarak çıkardığı sonuçları bilinçli bir şekilde kontrol etme ve akıl yürütmeyi ya da sonuçları sorgulamaya, teyit etmeye, onaylamaya veya doğrulamaya yönelik olarak bir bakış açısı kendi çıkarımsal yargılarını ile değerlendirmek	Öz izleme Öz doğrulama

Eleştirel olmaya hevesli olma hali eleştirel düşünme becerileri kadar önemlidir (Norris, 1985). Çünkü eleştirel düşünmeye hevesli olma hali olarak ifade edilebilecek eğilimler, becerileri harekete geçiren tetikleyicilerdir. Facione ve Facione (1996)'a göre eleştirel düşünmeyi harekete geçiren eğilimler gerçeğin peşinde olmak, açık fikirlilik, analitiklik, sistematiklik, eleştirel düşünmeye yönelik kendine güven, meraklılık ve olgunluktur. Perkins, Jay ve Tishman (1993) ise eleştirel düşünme eğilimlerini geniş düşünceli ve cesaretli olmak, sürekli entelektüel faaliyete yönelmek,

anlayışı netleştirmek ve anlayış arayışında olmak, planlı ve stratejik olmak, entelektüel olarak dikkatli olmak, nedenleri araştırmak ve değerlendirmek ile üst-bilişsel olmak şeklinde sıralamıştır (akt. Ennis, 1996). Halpern (2002)'in öne sürdüğü eleştirel düşünme eğilimleri ise aşağıda özetlenmiştir:

- **Planlı olmaya istekli olmak:** Planlama, eleştirel düşünmeye giden yolda ilk adımdır ve çok önemlidir. Tekrarlanan uygulamalarla, herkes planlama alışkanlığı geliştirebilir. Eleştirel düşünen birey, bir konu üzerinde konuşmadan ya da yazmadan önce yapıyı planlar, bu plana göre hareket eder.

- **Esneklik:** Bir kişinin diğer fikirlere kapalılığı, o kişinin esnekliği hakkında bilgi verir. Düşünce bakımından esnek olan birisi yeni seçenekleri düşünmek, yeni yollar denemek ve eski sorunlar üzerinde yeniden düşünmek için istekli olur. Bu esnek tutum eleştirel düşünmeye uygun olan eğilimdir.

- **Sebat:** Eleştirel düşünme genellikle çaba gerektirir, fiziksel emek kadar yorgun düşürebilir ancak sonuç itibarıyla çok daha ödüllendirici olabilir. Eleştirel düşünme becerilerinin elde edilmesinde tutum ve çabanın sürekliliği anlamına gelen sebat önemli yer tutmaktadır.

- **Kendini düzeltmeye istekli olma, hataları itiraf etme, kanıtlar değiştiğinde zihniyeti değiştirme:** Düşünme ve eylemin olduğu her yerde hata olasılığı vardır. İnsanlar sürekli hata yaparlar. Hataları savunmak yerine, iyi düşünebilen insanlar hatalarını kabul edebilir ve onlardan ders alabilirler. İyi eleştirel düşünme tutumlarına sahip kişiler geri bildirim kullanır, neyin yanlış gittiğini bulmaya çalışır ve hataya neden olan faktörleri tanımaya çalışırlar. Düşünme sürecini iyileştirmek için etkisiz stratejileri tanır ve onları terk ederler. Eleştirel düşünürler yeni bilgiler, değişimi gerektirdiğinde düşüncesini ya da ulaştıkları sonucu değiştirebilirler.

- **Düşünceli olma:** Temel düşünme becerilerini geliştirmek için, insanlar dikkatlerini kendi düşünce süreçlerine ve ürünlerine yönelmelidir. Dikkatsiz ve rutin hale gelmiş bir düşünce tarzı eleştirel düşünmeye aykırıdır.

- **Fikir birliği arayışı:** Eleştirel düşünen kişiler, grup üyeleri arasında fikir birliğine varılabilecek yollar aramaya yatkındır. Düşüncelerin eylemler haline gelebilmesi için üstesinden gelinmesi gereken toplumsal gerçekliklere yönelik bir farkındalığı sürdürürler. Görüş birliğine ihtiyaç duyanların üst düzey iletişim becerilerine ihtiyaçları vardır, böylece anlaşmaya varmanın ve uzlaşmanın yollarının bulunması gerekir.

Ennis (1996)'e göre temel eleştirel düşünme eğilimleri ise şunlardır:

1- İnançlarının doğru, kararlarının adil ve haklı olmasına dikkat etme

a- Alternatifleri araştırma (hipotezler, açıklamalar, sonuçlar, planlar, kaynaklar) ve bu konuda açık olma

b- Bir pozisyonu, eldeki bilgiler elverdiği ölçüde onaylama

c- İyi düzeyde bilgili olma

d- Kendi düşüncesi dışındaki görüşler üzerinde ciddi bir biçimde düşünme

2- Bir pozisyonu dürüstçe ve net bir şekilde temsil etme

a- Söylenen, yazılan ya da bir şekilde iletilenlerin amaçları hakkında net olma, durumun gerektirdiği ölçüde hassas olmaya çalışma

b- Soru ya da sonuçları belirleyip, odağı bunların üzerinde tutma

c- Nedenler arama ve önerme

d- Genel durumu hesaba katma

e- Kendi inançlarının yansıtıcı bir biçimde farkında olma

3- İnsanların değer ve haysiyetlerine önem verme

a- İnsanların görüş ve nedenlerini keşfetme, dinleme

b- Başkalarının hislerini ve anlayış düzeylerini hesaba katma, onları eleştirel düşünme cesaretiyle sindirmekten ya da kafalarını karıştırmaktan kaçınma

c- Başkalarının mutluluğunu önemseme

1.3. Eleştirel Düşünme Öğretimi

Öğrenciler; düşüncelerini değerlendirmek ve özellikle davranışlarını eleştirel düşünmenin bir sonucu olarak değiştirmek için mevcut bildiklerini nasıl kullanacaklarını öğrenmelidir (Norris, 1985). Doğası gereği düşünebilse de düşüncesini etkili kılabilmek için insanoğlu eğitime gereksinir. Üst düzey düşünme becerilerinin bireysel ve toplumsal hayatın her alanını ve devletlerin geleceğini üst düzeyde etkilediği dikkate alındığında öğrencilere düşünmeyi öğretmek okulların öncelikli hedeflerinden biri olmalıdır. Baker vd. (2001) araştırmalarında düşünme becerilerinin kendi başına gelişmediğini, bu nedenle okullarda düşünmeye yönelik eğitim verilmesi gerektiğini belirtmişler ve özellikle eleştirel düşünme için bu özelliği uyaran özel müfredatlar hazırlanması gerektiğini ileri sürmüşlerdir. Çünkü eleştirel düşünme eğitim ve pratiğe ihtiyaç duyan, öğrenilebilen beceriler bütünüdür (Snyder ve Snyder, 2008). Çok değerli olduğunun bilinmesine ve ifade edilmesine rağmen eleştirel düşünme yeteri kadar ele alınmamaktadır (Case vd., 1997). Yine eleştirel düşünme hakkındaki yaygın endişelere rağmen, etkili bir öğretim çabasının henüz ortaya çıkmaması düşündürücüdür (Reed, 1998). Değişimin hızlanması, karmaşıklığın artması ve tehlikelerin yoğunlaşması geleneksel öğrenme yöntemleri için ölüm çanlarının çaldığını göstermektedir (Paul ve Elder, 2002). Geleneksel yöntemlerin öğrencileri istenilen düzeyde bilişsel olgunluğa taşıyamadığı, eğitim araştırmacıları tarafından sıklıkla tekrarlanan bir savdır. Bu bağlamda eleştirel düşünebilmek ve bilişsel olgunluğa erişmek, birey ve içinde yaşadığı toplum için önemlidir. Facione, Sanchez, Facione ve Gainen (1995)'e göre, bilişsel olgunluk ve eleştirel düşünmeye duyulan güven kişiyi daha sofistike çıkarımlara ve mantıklı açıklamalara götürebilir. Bu nedenle, erken çocukluk çağında eleştirel düşünme eğitiminin verilmesinin, ileride bir dirençle karşılaşılması açısından önemli olduğu (Durr, Lahart ve Maas, 1999) dikkate alınarak eleştirel düşünmeye yönelik eğitim süreçlerinin tasarlanması bir

zorunluluktur. Bilişsel becerilerin özel olarak tasarlanmış öğretim yoluyla öğrenilebileceği ve bu becerilerin çoklu bağlamlarda çalışıldığı takdirde gerçek dünyada karşılaşılabilecek durumlara uygulanabileceği yönünde çeşitli deneysel kanıtlar bulunmaktadır (Halpern, 2002).

Eleştirel düşünme, eğitilmiş olmanın öncelikli bir koşulu olmasından dolayı, eğitimin gerekli bir parçasıdır (Norris, 1985) ve etkili öğrenme ile üretken bir yaşam için önemli bir gereksinimdir (Durr vd., 1999). Düşünme becerilerine yönelik derslerin ve diğer derslere eklenecek düşünme becerileri eğitiminin, pek çok duruma aktarılabilir olumlu etkilere sahip olduğu yönünde görüş birliği bulunmaktadır (Halpern, 2002). Küresel bir ekonomide istihdam talepleri, demokratik bir yaşam tarzının varlığı, karmaşık ve hızla değişen bir toplum, mantıklı ve iyi kararlar verebilecek insanları gerektirdiği (Reed, 1998) dikkate alındığında eleştirel düşünme bu uğurda iyi bir enstrüman olabilir. Bu duruma paralel olarak ABD’de son yıllarda, güçlü bir küresel ekonomi ve demokratik sürece katılabilecek vatandaşlar yetiştirebilmek yolundaki umutların başında geniş bir bilgi tabanı ve güçlü eleştirel düşünme becerilerine haiz üniversite mezunları üretmek olduğunu fark edilmiştir (Halpern, 2002). Türkiye’de dahil tüm devletler bu özelliklere sahip bireylere ihtiyaç duymaktadır. Söz konusu özellikleri güçlü bir şekilde destekleyen eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilebilir nitelikte olması, eğitim kurumlarında eleştirel düşünme öğretimine önem verilmesi gerekliliğini akla getirmektedir.

Eleştirel düşünme öğretimine yönelik birçok farklı görüş öne sürülmüştür ve bu görüşlerin tamamı geleneksel yöntemlerin düşünme becerilerini körelttiği yönünde uzlaşmaktadır. Geleneksel yöntemler çok fazla bilgi içerir ve yeteri kadar kavramsallaştırmaya ya da düşünmeye yer vermez (Snyder, Snyder, 2008). Geleneksel öğretim metotları ile rutin sınıf ve okul uygulamaları yansıtıcı düşünmeyi tutarlı bir şekilde desteklemediğinden, eleştirel düşünmeye yönelik rastlantısal derslerden beklenen kazanımlar sağlanamamaktadır (Case ve Wright, 1997). Lundy (2002)’e göre sınıf ve süreç amaca uygun hale getirildiğinde eleştirel düşünme eğiliminin bir dönem içinde arttırılması mümkündür(akt. Myers ve Dyer, 2006). Shermis (2000) etkili bir eleştirel düşünme öğretiminin, geleneksel olan çoktan

seçmeli ya da doğru – yanlış sorularını cevaplamak yerine, öğrencilerin fikirleri geliştirip değerlendirmesini gerektiren anlamlı projelere odaklanması gerektiğini öne sürmüştür (akt. Scanlan, 2006). Ders anlatımı ve ezber alışkanlığı eleştirel düşünmesinin gelişmesine engel olur, öğrencileri üst düzey bilişsel becerileri kullanmaya zorlayan öğretim yöntemleri ise eleştirel düşünmenin gelişmesini sağlar. Eleştirel düşünme becerisi ile içerik arasında bağlantı kurabilmek için öğretimin odağının öğrenme süreci üzerinde olması gereklidir. Eleştirel düşünmeyi destekleyen öğretim, öğrencilerin yalnızca bilgileri tekrarlamasını değil, sorunları çözmek ve karar vermek için bilgileri analiz etmesini, sentezlemesini ve değerlendirmesini gerektiren sorgulama tekniklerini kullanır (Synder ve Synder, 2008). Snyder ve Snyder (2008)'e göre programı standartlaştırmak ve standart test puanlarına odaklanmak öğretmenlerin eleştirel düşünmeye yönelik tutumlarını baltalar, test için öğretme yaklaşımı ilgiyi öğrenci merkezli öğretimden alır ve bunun yerine içeriğe vurgu yapar. Eğer odak öğrenme üzerinde olacaksa öğrencilere içeriği keşfetme, kaynakları analiz etme ve bilgiyi onaylama özgürlüğü ve sorumluluğu verilmelidir (Snyder ve Snyder, 2008).

Eleştirel düşünme öğretiminde geleneksel ders yerine sıklıkla tartışma yöntemi tercih edilmelidir (Lipman, 1987). Meyers (1986)'e göre, tartışma gibi öğretim teknikleri, eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesinde diğer yöntem ve tekniklere göre oldukça etkilidir (akt. Myers ve Dyer, 2006). Tartışmalar kanıtların, argümanların ve iddiaların değerlendirilmesine dayalıdır. Birey argümanları dikkatle analiz ettiğinde ve geçerli delilleri bularak sonuçlara ulaştığında söz konusu düşünce "mantıklı" olarak etiketlenebilir (Marzano, 1988) ve bu tür düşünceler tartışmalar sonucunda açığa çıkabilir. Eleştirel düşünme becerilerini kazandırmakla amaçlanan adil, objektif ve açıklık ile doğruluğa bağlı insanlar yetiştirmektir ve bunun bir yolu sınıf içi tartışmalara ve tartışmalı konulara derslerde yer vermektir (Marzano, 1988). Öğretmenin tartışmaları desteklemesi ve derslerde tartışmalı konulara yer vermesi öğrencilerin argümanları, iddiaları, farklı bakış açılarını fark ederek değerlendirmelerine yol açabilir. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi hedeflendiğinde, problem durumları içeren tartışmalar sayısız fırsat içerir ve tartışmalı konular öğrencileri eleştirel mücadelelerle karşı karşıya getirir (Case ve Wright, 1997). Case

ve Wright (1997) öğrenciyi eleştirel düşünme anlamında faydalı bir mücadeleye sokabilecek konu ya da sorunlara ilişkin dört kritere dönük soruyu belirtmiştir:

- Soru veya görev, karar vermeyi gerektiriyor mu?
- Öğrenciler açısından anlamlı olacak mıdır?
- Eğitimin amaçlarına uygun mudur?
- Gerekli araçları sınırlamaya odaklanıyor mu?

Snyder ve Snyder (2008), öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin; derse ve ezbere bağlı olmayan, öğrenciyi öğrenme sürecine dahil eden öğretim stratejileri kullanılarak, konu yerine öğrenme sürecine yönelik öğretim stratejileri üzerine odaklanılarak ve öğrencileri ezbere zorlayan etkinlikler yerine entelektüel mücadelelere sürükleyen değerlendirme etkinlikleri düzenlenerek geliştirilebileceğini öne sürerek sınıf içi tartışmalara işaret etmişlerdir. Benzer olarak Broadbear (2003) eleştirel düşünme etkinliklerinin dört unsuru içeren bir yapı üzerine temellendirilmesi gerektiğini öne sürmüştür (Akt. Snyder ve Snyder, 2008): "iyi yapılandırılmamış sorunlar (doğru veya yanlış tek bir doğru cevabı olmayan sorunlar), düşünceyi değerlendirmede ölçütler, öğrenci düşünce değerlendirmesi ve düşüncenin geliştirilmesi". Bryan (2002), eleştirel düşünmeyi öğretmede ve öğrenmede önemli bir bileşenin öğrencinin kendi sorumlusu olması olduğunu öne sürmüştür. Eleştirel düşünme gerektiren bir durumda öğrencilerin öğretmenin cevabı vermesine bağımlı olmaması ve kendi sorumluluklarını almaları öğrenmeyi derin ve zengin kılmaktadır. Bu kazanım da sınıf içi tartışmalar ve tartışmalı konular ile edinilebilir. Bransford, Sherwood ve Sturdevant (1987) da, öğrencilerde eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde "problemlerin tam olarak tanımlanması ve daha sonra işlenebilir küçük bölümlere ayrılması yeteneklerinin" geliştirilmesinin kilit rol oynadığını öne sürmüşlerdir (akt. Myers ve Dyer, 2006). Bu kapsamda sınıf içi kontrollü tartışmalara yol açacak tartışmalı konuların eleştirel düşünme eğitiminde kullanılmasının önemli faydalarının olabileceği anlaşılmaktadır.

Case ve Wright (1997)'a göre öğretmenler eleştirel düşünmenin ne gerektirdiği konusunda net olmadıkları takdirde program, yöntem ve kaynak değişimleri eleştirel düşünmeye yönelik çok az kazanım sağlayacaktır. Browne ve Freeman (2000) ise, eleştirel düşünmeye dönük bir sınıf tasarımının gerekliliğinden bahsetmiş ve tasarımın taşıması gereken özellikleri “sıklıkla başvurulmuş ve değerlendirilen sorular, aktif öğrenmenin teşvik edilmesi, gelişime yönelik gerilim ve olası sonuçların çekiciliği” olarak açıklamışlardır.

Eleştirel düşünme öğretiminde öğretmen en önemli unsurlardan biridir. Öğretmenlerin tutumlarının eleştirel düşünme öğretiminin etkisi açısından önemli bir faktör olduğu yönünde literatürde görüş birliği vardır (Scanlan, 2006). İyi düşünmeye olanak sağlayabilecek bir sınıf ikliminin geliştirilmesi öğretmen davranışlarıyla yakından ilişkilidir (Marzano, 1988). Öğretmenin görevi, sorun ya da işin şeklinden bağımsız olarak kendi yaklaşımını, öğrencileri eleştirel düşünmeye yönlendirecek şekilde zenginleştirmektir (Case ve Wright, 1997). Öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi nasıl anladıkları onların eleştirel düşünmeyi nasıl uygulayacaklarını ve hatta nasıl daha iyi uygulayacaklarını belirlemektedir (Scanlan, 2006). Snyder ve Snyder (2008)'e göre eleştirel düşünme öğretiminin önündeki engeller; eğitim eksikliği, sınırlı kaynaklar, ön kabuller, önyargılar ve eleştirel düşünmeyi geliştirecek öğrenme ortamlarını geçersiz kılan zaman kısıtlamalarıdır. Öğretmenler söz konusu engelleri ortadan kaldırmaya yönelik tedbirler almalıdır. Marzano (1988)'e göre öğrencilerinin eleştirel ve yaratıcı düşüncelerini isteyen öğretmenler, aşağıdaki davranışlarla öğrencilerine model olmalıdır:

- Öğrencileri destekleyici bir çevrede öğrencilere çeşitli bakış açılarını keşfetme fırsatları sağlamalı;

- Öğrencilerin ne yaptıklarına yönelik sebepleri bulmalı ve sunmalı

- Tartışma konusu ile alakalı kalmaya devam etmelerini sağlamalı

- Öğretmenin söylediklerini tekrar etmeleri yerine kendi fikirlerinin peşinden gitmeleri için öğrencileri teşvik etmeli, açık görüşlü olmalı

- Kanıtlar gerektirdiği takdirde öğrencilerin pozisyonlarını değiştirmeli, hataları itiraf etmeye istekli olmalı

- Başkalarının duygularına, bilgi seviyelerine ve karmaşıklık derecelerine duyarlı olmalı;

- Hedefi yakalamak için yoğun istek ve hazırlık sergilemeli

- Yaratıcı ve uygun çözümler aramalı

Case ve Wright (1997) ise, eleştirel düşünme konusunda öğrencilerine rol model olacak öğretmenin özelliklerini şöyle sıralamıştır:

- Dogmatik olmamalı ve cevabı her zaman bilmemeli

- Tarafların tüm yorumlarını ve kararlarını dikkatli ve adil bir biçimde ele almayı samimi olarak teşvik etmeli

- İhtiyaç duyulduğu takdirde karar ya da eylemlere yönelik iyi sebepler sunmaya istekli olmalı

- Bireyler ve gruplar hakkında genelleme ve basmakalıp açıklamalar yapmaktan kaçınmalı ve kitaplar, resimler, filmler ve diğer öğrenme kaynaklarındaki basmakalıp düşünceleri ortaya koymaya çalışmalı

- İyi düşünülmüş nedenler ortaya koyulduğunda zihniyeti ve planları değiştirmeye istekli olmalı

- Bir konuyla ilgili farklı tutumların varlığını her zaman kabul etmeli

Birçok araştırmacı eleştirel düşünmeye yönelik öğretim modelleri öne sürmüştür. Bunlardan biri olan Halpern (2002)'in modeli dört aşamadan meydana gelmektedir: Eleştirel düşünme becerilerini açık bir şekilde öğrenmek, gayret gerektiren düşünme ve öğrenmeye yönelik eğilimi geliştirmek, içerikler arası aktarım olasılığını arttıracak şekilde doğrudan öğrenme faaliyetleri ve açık ve belirgin bir şekilde üstbilişsel gözetim yapmak. Bu model iki varsayım üzerine dayanmaktadır: a- Öğrencilerin

uygun şekilde tanınması ve uygulaması için öğretilebilecek açıkça tanımlanabilir ve tarif edilebilir düşünme becerileri vardır. b- Eğer öğrenciler bu becerileri tanır ve uygularsa, daha etkili düşünürler olurlar. Literatürde sıklıkla incelenen ve etkisi çeşitli araştırmalarla incelenmiş (Reed, 1998; Scanlan, 2006; Reed ve Kromrey, 2001; Tok ve Sevinç, 2010) bir model ise Paul ve Elder (2002) tarafından geliştirilmiştir. Söz konusu modelde birey akıl yürütmenin unsurlarını göz ederek düşünme eylemini gerçekleştirmeli ve sonrasında evrensel entelektüel standartlara göre düşüncesini incelemelidir. Eleştirel düşünmenin unsurları amaçlar, konuya ilişkin sorular, bakış açıları, bilgi, çıkarımlar, kavramlar, sonuçlar ve varsayımlardır. Eleştirel düşünmenin unsurları, düşünen kişinin kendine bazı sorular sormasını gerektirir. Bu sorular aşağıdaki gibidir:

- 1- **Amaçlar**– Temel amacım nedir?
- 2- **Konuya ilişkin sorular** – Cevaplamaya çalıştığım anahtar sorular nelerdir?
- 3- **Bilgiler** – Bu soruyu cevaplamam için sahip olmam gereken bilgiler nelerdir?
- 4- **Kavramlar** – Sorudaki en temel kavram nedir?
- 5- **Varsayımlar** – Mantık kurarken hangi varsayımları kullanıyorum?
- 6- **Bakış açısı** – Konuya yönelik olarak hangi bakış açısına sahibim?
- 7- **Çıkarımlar** – En temel çıkarımlarım ve vardığım sonuçlar nelerdir?
- 8- **Sonuçlar** – Akıl yürütmemin sonuçları nelerdir?

Paul ve Elder'in modeline göre eleştirel düşünmenin standartlarını ise aşağıdaki şekilde açıklamak mümkündür:

1) Açıklık: Açıklık, bir geçiş standardıdır. Bir ifade belirsizse, doğru olduğu ya da konuyla alakalı olup olmadığı anlaşılamaz. Örneğin, "Türkiye'de eğitim sistemi hakkında ne yapılabilir?" sorusu belirsizdir. Daha net bir soru "Eğitmenler, öğrencilerin işte ve günlük karar alma süreçlerinde başarılı olmalarına yardımcı olan yetenek ve becerileri öğrenmelerini sağlamak için ne yapabilirler?" olabilir.

2) Kesinlik: Açık olan bir ifade hatalı ya da konunun ilgili boyutunu tümüyle ele almıyor olabilir. Zaman zaman konuya yönelik sunulan ifade konunun özüne aykırı bir biçimde sunulabilir. "Birçok köpek 300 kilogramdan ağırdır" gibi bir ifade açık olabilir ancak kesinlik ifade etmez.

3) Hassaslık: Konunun ele alınmasında yeterli düzeyde detay olmayabilir. Bu durumda söz konusu ifadenin doğru, açık ve kesin olmakla birlikte hassas olmadığı söylenebilir. Örneğin bir kişinin kilolu olduğunun söylenmesi, o kişinin kilosuna hakkında bilgi vermediğinden yeterince hassas değildir.

4) İlgililik: Bir açıklama açık, doğru ve kesin olabilir, ancak bu, söz konusu açıklamanın konu ile alakalı olduğunu göstermez. Örneğin, öğrenciler genelde bir derste gösterdikleri çabanın ders notlarını yükselteceğini düşünürler. Bununla birlikte, çoğu zaman, "çaba" öğrencinin öğrenmesinin kalitesini ölçmez ve gösterilen çaba miktarı ders başarısını değerlendirmek için uygun değildir.

5) Derinlik: Bir açıklama açık, doğru, hassas ve alakalı, ancak yüzeysel olabilir (derinlik yoktur). Örneğin, çoğu zaman çocukları ve gençleri uyuşturucu kullanmamaları konusunda uyararak "Sadece Hayır Deyin" ifadesi açık, doğru, kesin ve alakalıdır. Bununla birlikte, derinlikten yoksundur, çünkü son derece karmaşık bir meseleyi, gençler arasındaki yaygın uyuşturucu kullanımı sorununu yüzeysel olarak ele almaktadır.

6) Kapsamlılık: Bir akıl yürütme çizgisi açık, doğru, kesin, ilgili ve derin olabilir, ancak geniş kapsamlı olmayabilir. Muhafazakâr ya da liberal bakış açılarından birine odaklanarak derinlemesine bir şekilde bir soruna yönelik düşünmek ve diğer bakış açısını görmezden gelmek sorunun bir tarafının yaklaşımlarını ihmal eder.

7) Önem: Bir ifadenin konunun en önemli noktalarına değinmesi gerekmektedir.

8) Mantık: Düşünceler bir düzen içinde bir araya getirilir. Birleştirilmiş düşüncelerin birbirlerini desteklemeleri ve bir arada mantıklı bir bütün bir araya getirmeleri düşünmeyi mantıklı yapar. Eğer düşünceler bazı açılardan çelişkili ya da mantıksız ise düşünmenin mantıklı olduğu söylenemez.

9) Doğruluk: Her hangi bir konuda dürüst olmak adil olmayı gerektirir. Bu ise sebeplerle uyumlu düşünmeyi gerektirir. Genellikle insanlar kavramları, diğerlerini manipüle etmek için kullanırlar. Yine insanlar genellikle adil olmayan varsayımları ve dayanağı olmayan bilgileri kullanarak hatalı çıkarımlarda bulunurlar. Doğruluk standardı insanlara, kendi amaçları için düşüncelerini nasıl çarpıttıklarını gösterir.

1.4. Tartışmalı Konular ve Eleştirel Düşünme

Demokratik değerlere ve becerilere sahip vatandaşlar yetiştirmek sosyal bilgilerin öncelikli amaçlarından birisidir. Anayasal demokrasilerde, vatandaşların çoğunluk kurallarını anlamaları ve bunlara katılmaları, azınlık haklarına saygı duymaları, ortak faydayı gözetmeleri, birbirlerinin özgürlüklerini korumaları ve hükümetin boyutunu ve erişimini sınırlandırmaları konusunda eğitim almaları gerektiği yönünde genel bir görüş birliği bulunduğu ifade eden Parker (2012) demokrasi eğitimine işaret etmektedir. Avaroğulları (2015), demokratik vatandaş olmanın gereklerini; işbirliği yapma, sosyal adaleti benimseme, eleştirel düşünebilme, sorunlarda çözümünde şiddetten kaçınma, insan haklarını savunma ve demokratik siyasete katılma olarak sıralamış ve üzerinde anlaşmazlık olan konuların demokratik bir şekilde tartışılması gerekliliğini demokratik vatandaşlık eğitimin kaçınılmaz bir sonucu olduğunu belirtmiştir. Anlaşmazlıkların temelinde yatan ve hayatın bir parçası olan farklılıkların anormal bir durum olmadığı için öğrenciler tarafından anlaşılabilmesi için her fırsatta öğrenciler farklı bakış açıları ve görüşlerle karşı karşıya getirilmelidir (Yılmaz, 2012). Öğrenciler bu sayede gerçek toplumsal sorunlara hazırlıklı olacaktır. Kamuoyundaki tartışmalı konuların yol açtığı çatışmalarla karşı karşıya kalacakları düşünüldüğünde öğrencilerin, sosyal sorunları çözmek için eğitilmiş olmaları gereklidir (Perry, 1999'dan akt. Suryanto, 2015). Demokrasi eleştirel düşünen, sorunları şiddet içermeyen yollarla çözen, hoşlanmadıkları insanlarla dahi işbirliği yapan, dini ve politik görüşleri kendininkilere aykırı olsa dahi toleransla karşılayan ve bu görüşlerin özgürce ifade edilmesini savunan insanlara ihtiyaç duymaktadır (Parker, 2012). Toplumun genç bireyleri ihtilaf ve tartışmaların doğasının farkında olabilmeli ve görüşleri değiştirecek argümanların nasıl yapılandırıldığını görebilmelidir (Oulton, Day, Dillon ve Grace, 2014). Ancak öğretmenlerin büyük bir kısmı, öğrencilere çok

yönlü düşünmeyi, problem çözme becerilerini, empati ve hoşgörüyü kazandırmakta başarısız olmaktadır (Ersoy, 2013).

Demokrasi çözülmeyi bekleyen sorunlarla doludur. Bu nedenle öğretmenler çocukları sürekli olarak küçük sorunları işbirliği içinde çözmeye cesaretlendirmelidir (Parker, 2012), çünkü vatandaşlara yönelik beklentilerden biri dünyada ve toplumda üzerinde uzlaşamayan konuların farkında olması ve bu konuların çözümlerine yönelik öneriler sunmasıdır (Ersoy, 2013). Öğrenciler demokrasiyi yaşamak ve sosyal sorunları çözmek için eğitim görmedikleri takdirde, topluma karşı ilgisiz olabilirler. Demokratik eğitimden beklenen demokrasinin teminatı konumundaki vatandaşlardır. Eğitimde demokratik unsurları göz ardı edildiğinde, istenen akademik hedeflere ulaşılsa dahi, yıkıcı sonuçlarla karşılaşmak olasıdır. Parker (2012) bu durumu 2. Dünya Savaşı Almanya'sı ile örneklendirmektedir. İkinci Dünya Savaşı Almanya'sında insanlığa karşı suçlara bulaşan kişiler, iyi eğitilmiş, matematik, fen, edebiyat, bilim, sanat ve mimaride üstün becerilere sahip insanlardı (Parker, 2012). Bu nedenle eğitimde demokrasi vurgusu yapabilecek yöntem ve teknikleri belirlemek bir tercih meselesinden ziyade zorunluluktur. Geleneksel yöntemler içerik odaklıdır ve içerikten çok daha önemli olan öğrenme süreçlerini gözardı eder (Suryanto, 2015). Öğrenme süreçlerini dikkate alan ve öğrenciyi öğrenme süreçlerinin merkezine konumlandıran yöntem ve teknikler demokrasinin sürdürülebilir olmasına yardımcı olur. Bu amaca yönelik mevcut bir öğretim yöntemi sınıf tartışmalarıdır (Byford, Lennon ve Russell, 2009).

Pericles'e göre tartışma bilgece bir eyleme giden yolun başlangıcıdır (Parker, 2012). NCSS (2016), hem sosyal bilgiler eğitimcilerinin hem de öğrencilerin sansür veya misilleme korkusu olmaksızın entelektüel tartışmaya girme fırsatı bulmasını akademik özgürlük ile ifade etmekte ve sosyal bilgilerin akademik özgürlüğü yaşatması gerekliliğine vurgu yapmaktadır. Entelektüel sorgulama fırsatı olmaksızın, sosyal bilgiler eğitiminin temel misyonu ortadan kalkmış olacaktır (NCSS, 2016). Sosyal ve ahlaki konularda bilinçli tartışmalara katılan öğrenciler başkalarının değerlerini daha iyi anlarlar ve kendi görüşlerinin dışındaki fikirlere saygı duyarlar (Berg, Graeffe ve Holden, 2003). Bu demokratik vatandaşlığa giden yolda önemli bir adımdır.

Demokratik süreçleri desteklemek ve bilinçli vatandaşlık sistemi kurmak için, ilgili gerçekleri, konuları ve fikirleri serbestçe inceleme, araştırma, sunma, yorumlama, tartışma ve tartışma becerileri önkoşuldur (NCSS, 2016). Ancak öğrenciler çoğunlukla kendi görüşlerini savunamamakta ve mantıksal akıl yürütme yoluyla çeşitli konuları tartışmamaktadır (Byford vd., 2009).

Öğrencileri demokratik vatandaşlara dönüştürecek şekilde eğitmek için vatandaşlık eğitimi temelde, tartışmalı, güncel ve siyasi konular üzerine açık ve demokratik tartışmalar içermelidir (Berg vd., 2003). Öğretmenlerin derslerini toplumda meydana gelen ya da var olan gerçek olaylara, koşullara veya durumlara bağlamaları mantıklı bir yaklaşımdır. Tartışmalı konular kullanıldığında, öğrencilerin motivasyonlarının artması ve vatandaşlık öğrenme çıktılarının gerçekleşmesi beklenen bir durumdur (Suryanto, 2015). Öğretmenler; öğrencileri, önyargı ve basmakalıp düşüncelerin, barışın önünde bir engel olduğuna ikna etmeli ve onlara toplumdaki mevcut basmakalıp fikirler ve önyargılarla baş etme stratejileri sağlamalıdır. Öğrencilere sadece bu tür önyargıları nasıl tanımları gerektiğini değil, onlarla yüz yüze kaldıklarında onlarla nasıl baş edebilecekleri de öğretilmelidir (Ersoy, 2013). Böylesi sorunlarla mücadele edebilmek için öğrenciler, bilinçli vatandaşın gelişimini teşvik eden bir eğitim ile birlikte tartışmalı konuları çözme becerilerine ihtiyaç duyarlar (Kuş, 2015).

Tartışmalı bir konu, meydan okumayı ve tartışmayı güdüleyen bir konudur; genel kabul gören, sabit bakış açıları içermez (Woolley, 2011). Bu durum dikkate alındığında bir konunun tartışmalı olarak nitelendirilebilmesi için toplumdaki farklı kesimlerin konu hakkında farklı bakış açıları, görüşleri, yaklaşımları ve çözüm önerilerine sahip olması gerektiği söylenebilir. Üzerinde genel bir kabul bulunmayan sosyal konular, belirli bir tutum ve davranışa sahip kişileri veya grupları kutuplaştırır (Baloğlu Uğurlu ve Doğan, 2016). Yazıcı ve Seçgin (2010)'a göre tartışmalı konuların kapsamı "toplumun genelini ilgilendiren, siyasi, ekonomik, sosyal, dini, ahlaki, toplumsal veya bireysel alanlarda; farklı değer, inanç veya ilgilere dayanan; farklı görüş, düşünce ve bakış açılarının olduğu konu veya sorunları" içerir. Tartışmalı konuların yerel ya da küresel kapsamı olabilir (Kuş, 2015). İfade özgürlüğünün varlığından bahsedebilen bir

toplumda tartişmalı konuların ortaya çıkması beklenen bir durumdur. Oulton ve diğerlerine (2014) göre, tartişmalı konuların doğasına yönelik aşağıdaki niteliklere vurgu yapmaktadır:

- Toplumdaki farklı gruplar kendileri hakkında farklı görüşlere sahiptirler.
- Farklı gruplar görüşlerini farklı bilgi gruplarına dayandırmakta veya aynı bilgiyi farklı şekillerde yorumlamaktadır.
- Farklı yorumlar, bireylerin ya da grupların dünyayı farklı anlamaları ya da görmelerinden kaynaklanmaktadır.
- Birey farklı bir değer sistemine bağlı olduğundan farklı dünya görüşlerine sahip olabilir.
- Tartışmalı konular duygusal öğeler de içerdikleri için akıl, mantık veya deneyden yararlanarak her zaman zmlenemezler.
- İhtiyaç duyulan daha fazla bilgi elde edildiğinde, tartışmalı konular çözülebilir.

Berg ve diğerlerine (2003) göre, genel olarak tartışmalı konular aşağıdaki unsurlara sahiptir:

- Karşıt değerler ve çıkarlar vardır.
- Siyasi hassaslık vardır.
- Duygular şiddetle uyarılır.
- Konu ya da alan karmaşıktır.
- Konu ya da alan günceldir.

Tartışmalı konuları ele alan sınıf tartışmalarının öğrenciler için ilgi çekici ve bilgilendirici bir deneyim olmakla birlikte (Lin vd., 2016), öğrencilerde kafa karışıklığına yol açabilir (Avaroğulları, 2015). Bu kafa karışıklığı düşünmeyi güdüleyen bir gerilim olarak nitelendirilebilir. Tartışmalı konuların ğretmen tarafından derse

taşınması ile sağlanacak gerilim vatandaşlık eğitimi amaçlarının olumlu sonuçlanabilmesi için önemli bir koşuldur (Oulton vd., 2004'ten akt. Yılmaz, 2012). Tartışmalı konuların ele alınması sırasında sınıfın dönüştüğü tartışma ortamı demokratik bir yapıdadır. Demokratik öğrenme ortamlarına ise daha çok sosyal bilgiler derslerinde vurgu yapılmaktadır. Bu nedenle, tartışmalı konuları ve sosyal bilgiler öğretimini ilişkilendirmek kolaydır (Baloğlu Uğurlu ve Doğan, 2016). Fournier-Sylvester (2013)'e göre, tartışmalı konular, sosyal bilgiler konuları uygun olduğundan ve demokratik eğitime yönelik kazanımlar sağlayacağından kullanılmalıdır. Tartışmalı konular ayrıca, üst düzey düşünme becerilerini ve sorgulamayı desteklemektedir. Bu durum tartışmalı konuları, iyi vatandaş yetiştirmeyi hedefleyen sosyal bilgiler dersi açısından fonksiyonel bir araç haline getirmektedir (Alagöz, 2014). Tartışmalı konuların öğretim etkinliklerine dâhil edilmesi yöntem ve içerik açısından vatandaşlık eğitiminin merkezinde yer almaktadır (Berg vd., 2003). Alagöz (2014)'e göre tartışmalı konuları sınıfa getirmekle amaçlanan gerçek hayat sorunlarını sınıfa taşıyarak sorgulamayı, özgür düşünceyi, ifade özgürlüğünü ve demokratik sınıf ortamı yaratmayı desteklemektir.

Toplumunu ilgilendiren tartışmalı konular, bazı derslerin müfredatı ile sınıfa gelebildiği gibi müfredatın dışında öğretmenler veya öğrenciler tarafından sınıfa getirilmektedir (Kuş, 2015). Öğrenciler bilinçli bir şekilde tartışmalı konulardan uzak tutulsa dahi öğrenci kişisel yaşamının her safhasında ve çeşitli iletişim kaynakları aracılığıyla bu konularla karşılaşacak ve uyuşmazlıkla karşı karşıya gelecektir (Yılmaz, 2012). Planlı bir şekilde olmasa dahi tartışmalı konular, gerek öğretmen gerekse öğrenciler tarafından sınıfa taşındıklarından ve eğitim süreci dışında bırakılmadıklarından bu konuların planlı bir biçimde sınıfa taşınması elde edilecek kazanımları arttırır (Yazıcı ve Seçgin, 2010). Öğretmenler genel olarak tartışmalı konuların seçiminde karar verici konumundadır. Hangi konuların derse taşınmasında fayda veya sorunlar olabileceği ya da konuların öğrenci düzeyine ve programa uygun olup olmadığı öğretmenler tarafından belirlenmelidir (Yılmaz, 2012). Bu tür planlı etkinlikler özellikle üst düzey düşünme becerileri için gereken ortamı destekler. Kanıta dayalı, gerekçeli argümanlar geliştirmek, tartışmalı konuların önemli bir parçasıdır ve çocuklar için önemli bir

yaşam becerisi sağlar (Woolley, 2011). Berg ve diğeri (2003), tartışmalı konuların programlarda yer alması gerekliliğini aşağıdaki nedenlerle açıklamıştır:

- Politikalar ve tartışmalı konular arasında güçlü bir bağlantı vardır ve vatandaşlık eğitimi sürecinde, toplumsal anlaşmazlıkları ihmal etmek, matematik öğretiminde dört işlemi gözardı etmekle benzer bir tutumdur.

- Vatandaşlık ve demokrasi: Öğrencilerin özellikle seçimler süreçlerinde yaşanan tartışmalar üzerine konuşması önemlidir.

- Tartışmalı konuların derslere taşınması farklı bakış açıları fark edilir kılar.

- Tartışmalı konuların ele alınması ile iddiaların, gerek kanıtlara dayalı görüşler gerekse temel varsayımlar üzerine kurulu kararlarla gerekçelendirilmesi gerekir. Böylece, tartışmalı konuların tartışılması, öğrencilerin kanıtlara ve uzlaşmaya dayanan kararlarını, makul bir biçimde sunmalarının önemini fark etmelerine yardımcı olarak, akılcı düşünme becerilerini öğrenmeleri için fırsatlar sağlar.

- Tartışmalı konular, sınıfta yer alan tüm öğrenciler için bir tartışma davetiyesidir. Sınıftaki atmosferin olumlu olduğu ve tartışmalara uygun olduğu durumlarda, bütün öğrencilere yeteneklerinden bağımsız olarak kendi görüşlerini ifade etme ve katkıda bulunma fırsatı bulunmaktadır.

- Sınıfta tartışmalı konuların tartışılması, odağı 'doğru' çözümü bulmaktan alarak, öğrencilerin tartışmasına, birbirlerini dinlemesine ve ortak iyiye en yakın bir çözüm bulmaya çalışmasına taşır ve bu sayede başta iletişime yönelik olanlar olmak üzere birçok beceriye katkı verir.

NCSS (2016), tartışmalı konuların geliştirmesi beklenen becerileri ve tutumları şöyle sıralamıştır:

- İlgili sorunları inceleme ve alternatiflerden akıllı seçimler yapma arzusu ve yeteneği.

- Önemli konuları değerlendirirken akılcı yöntemleri kullanma arzusu ve yeteneği.

- Farklı bakış açılarını değerli ve normal olarak görmeye isteklilik.

- Makul tavizlerin çoğunlukla demokratik karar verme sürecinin önemli bir parçası olduğuna yönelik farkındalık.

- Bilgi kaynaklarını analiz etme ve değerlendirme becerisi - propaganda, yarı gerçekler ve önyargıları tanıma.

Birleşik Krallık Nitelikler ve Müfredat Kurumu (The Qualifications and Curriculum Authority) (1998), tartışmalı konuların sosyal bilgiler öğretim programı kapsamında desteklenmesini, programın bizzat bu konuları vurgulamasın, bu sayede öğrencilerin karar verme becerilerinin gelişmesi için fırsatlar sunulmasını gereklilik olarak öne sürmüştü ve öğrencilerin böylece tartışmalı konuların üstesinden gelebileceklerini ifade etmiştir (Akt. Yılmaz, 2012). Avaroğulları (2015)'na göre, sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki yeterlilikleri açısından, lisans eğitimleri sürecinde tartışmalı konulara yönelik açılacak derslerin olumlu etkileri olacaktır. Yazıcı ve Seçgin (2010)'e göre, tartışmalı konuların ele alınması probleme dayalı öğrenme, farklılıklara saygı, bilişsel beceriler ile vatandaşlık anlayışı ve becerilerinin geliştirilmesi, öğrencinin toplumla iletişiminin sağlanması gibi eğitim amaçlarına katkı sağlamaktadır. Tartışmalı konulara yönelik bir program öğrencilerin iletişim öz-yeterliliğini artırmada etkili olabileceğini düşünülmektedir (Lin vd., 2016). Suryanto (2015)'e göre, öğretmenler, tartışmalı konuları kullanarak iletişim becerileri ile kamu politikası konularını analiz etme becerilerini geliştirebilirler. Ayrıca tartışmalı konular dinleme, okuma, metin analizi, bilgi kaynaklarını keşfetme ve problem çözme becerilerine katkı sağlamaktadır (Suryanto, 2015).

Tartışmalı konuların her okul düzeyinde en fazla etki ettiği noktaların başında eleştirel düşünme gelmektedir. Bu konuda literatürde geniş bir görüş birliği bulunmaktadır (Oulton vd., 2014; Woolley, 2011; Darr, 2016; Gaskill, 1998'den akt. Darr, 2016; Hand ve Levinson, 2012; Parker, 2012; Alagöz, 2014). Eleştirel düşünme için tartışmalı

konuların sınıfta ele alınması gereklidir. Tartışmalı konular ayrıca öğrencilerin bilinçli olmalarını ve kendilerini ifade edebilmelerini sağlar, toplumsal problemlere yönelik duyarlılık kazandırır, üst düzey bilişsel becerileri geliştirir (Yazıcı ve Seçgin, 2010). Oulton ve diğerleri (2014), tartışmalı konuların vatandaşlık eğitimi ile ilgili olarak düşünme becerileri, ahlaki gelişim ve sosyal gelişim üzerinde etkili olduğunu ve eğitimin sürdürülebilir gelişiminin sağlanması için önemli olduğunu öne sürmüşlerdir. Öğrenci, endişe verici birçok konu, sorun ve durumdan tartışmalı konular sayesinde haberdar olur ve zihinsel mücadeleyle yüzleşir ve bu sayede tartışmalı konular çocuklara eleştirel düşünme fırsatları sağlar (Woolley, 2011). Tartışmalı konular, yapısı gereği eleştirel düşünmeyi teşvik etmektedir (Darr, 2016). Tartışmalar farklı konum ve bakış açılarını analiz etmek ve diğer kişilerle yönelik empati yapmak için elverişli ortamlar hazırlar (Hand ve Levinson, 2012). Çeşitli çocuk gruplarıyla ilgi çekici bir sorun hakkında iyi bir tartışma, bilişsel gelişimi uyarır. Her bir çocuk diğerlerini dinler ve mantıkla fikrinsel mücadelesini sürdürürse, bu etkinin görülme olasılığı daha yüksek olacaktır (Parker, 2012). Değerlerin ve demokrasinin öğretilmesinin merkezi bir parçası olarak tartışmalı konuların eklenmesi eğitim programlarını 21. yüzyıla getirir ve öğrencileri yetişkin dünyaya hazırlar (Berg vd., 2003). Alagöz (2014), tartışmalı konularla ilgili alanyazını tarayarak tartışmalı konuların ele alınması sürecinde öğrencilerde gelişecek becerileri şöyle listelemiştir:

- Politik bir konuyu tartışma,
- Araştırma yapma,
- Gerçekleri ve kişisel düşünceleri fark etme,
- Bireylerin farklı ve kendilerine özgü düşüncelerinin olduğunun farkına varma,
- Farklı düşüncelere saygı duyma, hoşgörülü olma ve empati kurma,
- Herkesin kendi düşüncesini savunma hakkına sahip olduğunu bilerek düşüncelerin özgürce savunulmasına katkıda bulunma,
- Eleştirel ve analitik düşünüp analiz yapma,

- Problem çözüme,
- Sosyal ve politik konular hakkında kendi kararlarını alma ve böylece özsaygı kazanma,
- Politikaya ilişkin olumlu tutum geliştirme,
- Farklı bireylerle etkileşime girme ve kendi değerlerini keşfetme,
- Karar alma ve alınan kararları yargılamak için bir temel olarak adaletli olmaya değer verme konularında gönüllülük ve yeterlilik,
- Özgürlüğe değer verme.

Parker (2012)'a göre, öğretmenlerin dünya ya da toplum problemlerini sınıfta tartışmaya açmaları üç sebepten ötürü önemlidir: Öğretmenler, öğrencilerden kazanmalarını bekledikleri beceriler konusunda açık bir eğitim verirler. Tartışma karar verme süreci içerdiğinden üst düzey düşünme becerileri açısından birçok fırsat sunar. Karar verme süreci değerler eğitimi açısından fırsatlar sunar. Tartışmalı konuların sınıf dışında tutulmasını Alagöz (2014), "Don Kişot"un yel değirmenleriyle savaşmasına" benzetmektedir çünkü bu konuları bütünüyle dışarıda bırakmak olası değildir. Bu nedenle tartışmalı konuları görmezden gelmek ya da engellemek yerine planlı bir şekilde ele almak ve muhtemel eğitim kazanımlarını elde etmeye çalışmak akıllıca bir yaklaşımdır. Güncel olaylar ve sosyal problemlere derste programda yer verilmediği takdirde, çocukların sivil yurttaşlık ve sivil inisiyatif gibi, topluluklarının devamı için kritik öneme sahip vatandaşlık eğilimleri oluşturması muhtemel değildir. Bununla birlikte bu durumu gözlemleyen bir program çocukların yeteneklerini geliştirmelerine izin verecek fırsatlara sahip olmayacaktır (Parker, 2012). Tartışmalı konuları okul dışına itmek, elde edilebilecek düşünme, yansıtma, analiz ve değerlendirme becerilerini de ihmal etmek anlamına gelecektir (Woolley, 2011). Ayrıca böylesi bir yaklaşım demokratik eğitim ilkelerine aykırılık teşkil edecektir (Yılmaz, 2012).

Farklı bakış açılarının ve fikirlerin düşünsel düzeyde çatıştığı bir tartışma ortamına dönüştürülen sınıflar tartışmalı konular öğretimi için gerekliliktir (Alagöz, 2014).

Öğrenme ortamına vurgu yapan Yazıcı ve Seçgin (2010) ise, tartışmalı konulara dersinde yer veren bir öğretmenin tarafsız ve demokratik bir yaklaşım sergilemesinin, konuları ve tartışma sınırlarını önceden belirlemesinin, üst düzey bilişsel becerilere odaklanmasının ve sınıfta özellikle sevgi ve saygıya dayalı bir ortam oluşturmalarının gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Hand ve Levinson (2010) ise; etkili bir hazırlık, konuların ve bilgilerin erişilebilir olması, tartışmacılar arasında güçlü ve farklı bakış açıları olması ve gerekli düzeyde basitleştirme gibi faktörlerin tartışmalı konuların ele alınmasına yardımcı olduğunu ileri sürmüşlerdir.

Berg ve diğerlerine (2003) göre öğretmen tarafsız yöneticilik yaklaşımı, dengeli yaklaşım veya uzlaşmaya kararlı yaklaşımlardan birini seçerek ya da bunların bir birleşimini kullanarak tartışmalı konuları ele almalıdır. Çocukların çeşitli bakış açılarını ifade etmelerine izin vererek tarafsız kalabilirler, görüşler arasında denge sağlamaya yönelik bir görüş sunabilirler ya da öğrencileri, kabul veya red etmeleri konusunda cesaretlendirmek üzere kendi görüşlerini ifade edebilirler. Kello (2016) ise, öğretmenlerin tartışmalı konular karşısında takındıkları pozisyonları ve uyguladıkları stratejileri şöyle özetlenmiştir:

- 1- Saklanmak veya kaçınmak
- 2- Ortak zemin bulmak;
- 3- Sadece işini yapmak;
- 4- Heterojenliği arttırmak ve gerçeğe açık kapı bırakmak

Alanyazında tartışmalı konulara derslerde yer verilmemesinin nedenleri arasında çoğunlukla öğrenci ve öğretmen yetersizlikleri, öğrenme ortamının uygun olmaması, programdan kaynaklanan sorun ve eksiklikler, resmi programın uygulanması zorunluluğu, öğrenci, veli, okul yönetimi ve toplum tepkilerinden çekinme, tartışmalı konuların karmaşık yapısı, sınav odaklı eğitim ve sınıf yönetimi sorunları sayılmaktadır (Yılmaz, 2012; Yazıcı ve Seçgin, 2010; Kuş, 2015; Fournier-Sylvester, 2013; Byford vd., 2009). Bahsedilen bu sorunları çözmek yerine tartışmalı konuların yok sayılması ya da gereken önemi görmemesi elde edilebilecek eğitim kazanımlarını baltalamaktadır.

Fournier-Sylvester (2013) aşağıdaki stratejilerin tartışmalu konuların ihtiva ettiği tehditlerin bertaraf edilmesine yardımcı olabileceğini ileri sürmüştür:

1. Adım: Sahneyi ayarlamak: Net ve saygılı bir ortam oluşturmak, öğrencinin duygu ve düşüncelerinin ötesine geçmesine yardımcı olmak ve müsaade etmek, temel kuralları belirlemek (küfüre tolerans gösterilmemesi, kişiye değil fikre karşı beyan, rencide edici, ötekileştirici dile karşı çıkılması), örencilerin en fazla ilgilendiği ve en fazla reaksiyon göstermesinin olası olduğu sosyal ve siyasi konuları öngörmek, tüm öğretmenlerin ve öğrencilerin endişelerini dile getirme fırsatına sahip olmasına izin vermek.

2. Adım: Tartışmaya hazırlanmak: Rolü netleştirme (objektif, dengeli ya da tartışmalu noktalara taraf), öğrencilerin tartışma için konuları seçmelerini sağlayarak katılımı teşvik etmek, öğrencilerin tartışma konularında söz sahibi olmasına izin vermek, öğrencilerin sınıf tartışmalarına katılmadan önce araştırma yapmalarını sağlamak.

3. Adım: Tartışmayı kolaylaştırmak: Öğrencilerin görüşlerini sunmadan önce yazmalarını sağlamak, küçük grup tartışmaları ile başlamak, öğrencilerin sessiz kaldığı noktaları esgeçmekten kaçınmak, öğrencilerin bir süre sessiz kalmalarına müsaade etmek, sessizlik sürdüğu takdirde kolaylaştırıcı sorular sormak.

4. Adım: Tartışmayı sonlandırmak: Tartışmayı olumlu bir not ya da konuşma ile sonlandırmak, tartışmayı değerlendirmek, öğrencilere sorgulamaları için fırsat vermek.

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde çalışma sürecinde takip edilen araştırma deseni ile katılımcı grubu, araştırma süreci, veri toplama aracı, veri analizi, deneysel işlem adımları ve deneysel metot başlıklarına yer verilmiştir.

2.1. Araştırma Deseni

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeylerini belirleyerek tartışmalı konulara derslerde yer verilmesinin eleştirel düşünme üzerindeki etkisini tespit etmeyi amaçlayan bu çalışma, yarı deneysel yöntemlerden, kontrol gruplu ön test – son test desenine uygun olarak tasarlanmış ve yürütülmüştür. Araştırmada kullanılacak deneysel desenin seçiminde, eğitim ortamlarının deney ve kontrol gruplarına rastgele atama yapmaya müsait olmaması etkili olmuştur.

Deneysel desenlerde amaç, bir işlemin ölçülebilir sonuçlar üzerinde etkili olup olmadığını belirlemektir (Creswell, 2013). Bu amaçla iki farklı işlemin sonuç üzerindeki etkileri karşılaştırılır. Bu desene göre tasarlanan araştırmalarda etkililiği denetlenecek işlem dışındaki tüm değişkenler kontrol altına alınmaya çalışılır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Müdahale süreci sonunda iki farklı işlemin uygulandığı farklı grupların puanları değerlendirilir (Creswell, 2013). Bu araştırmanın deneysel müdahale süreci 7 hafta olarak tasarlanmıştır. Deneysel sürecin öncesinde eleştirel düşünme ve eleştirel düşünme öğretiminde kullanılacak modele yönelik eğitim çalışmaları yapılmış, devamında deneysel işlem uygulanmış, sonrasında ise farklı işlemler uygulanan grupların puanları değerlendirilmiştir.

2.2. Çalışma Grubu

Kontrol gruplu ön test – son test desenine uygun olarak, çalışmada bir kontrol ve bir deney grubu belirlenmiştir. Deney ve kontrol grubu rastgele atama yapılmaksızın seçilmiştir. Çalışmanın deney grubu Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim dalında 4. sınıfta öğrenim gören 31 öğrenciden oluşturulmuştur. Kontrol grubunda ise Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim dalında 4. sınıfta öğrenim gören 32 öğretmen adayı yer almıştır. Çalışma grubunda yer alan öğretmen adaylarının cinsiyetlere göre dağılımını gösteren tablo aşağıda verilmiştir.

Tablo 0.1. Katılımcı grubunun cinsiyete göre dağılımı

Grup	Kadın	Erkek	Toplam Katılımcı
Deney	22	9	31
Kontrol	16	16	32
Toplam	38	25	63

2.3. Araştırma Süreci

1. Araştırmanın deneysel müdahale sürecinden önce öğretmen adaylarının bilgi sahibi oldukları bir konuda yazılı cevaplarını alarak veri toplama aracı ile eleştirel düşünme düzeylerini belirlemek amaçlanmıştır. Sorunun belirlenmesinde konunun güncelliğini koruyan bir meseleye dönük olması, eleştirel düşünmenin açığa çıkarılmasına elverişli olması ve öğretmen adaylarının konuya yabancı olmamaları dikkate alınmıştır. Bu bağlamda, daha önce Doğanay ve diğerleri (2007) tarafından öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeylerini ölçmek üzere kullanılan *“Türkiye’nin Avrupa Birliğine girip girmemesi konusunda ve bu sürecin toplumsal, ekonomik, siyasal, dini ve kültürel değerlere etkisi ve her iki medeniyet açısından sonuçları”* konusunun soru olarak öğretmen adaylarına yöneltilmesine karar verilmiştir.

2. Ön test ile öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeylerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu nedenle ön test işleminden önce konuya ilişkin bir saatlik eğitim etkinliği gerçekleştirilmiştir. Söz konusu etkinlikle, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeylerini açığa vurmaları için ihtiyaç duydukları bilgileri onlara sağlamak hedeflenmiştir. Bu sayede öğretmen adaylarının konuya ilişkin bilgi eksiklikleri giderilmeye çalışılmıştır.
3. Deney ve kontrol gruplarına ön test uygulanmıştır.
4. Ön test işleminden sonra kontrol grubuna araştırma süreci boyunca hiçbir müdahalede bulunulmamıştır.
5. Deney grubuna ön test sonrasında; tartışmalı konuları, eleştirel düşünmeyi ve çalışmada kullanılan eleştirel düşünme modelini içeren bir eğitim verilmiştir. Böylece öğretmen adaylarının çalışma ve çalışmanın temel kavramları hakkında bilgi sahibi olmaları sağlanmıştır.
6. Deney grubu ile yedi haftalık deneysel müdahale süreci gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adaylarının fikirleri de alınarak belirlenen tartışmalı konular Türkiye Cumhuriyeti – I dersi içeriğine eklenmiştir. Konuların ele alınması sırasında ise Richard Paul tarafından geliştirilen eleştirel düşünme modeli kullanılmıştır.
7. Deneysel müdahale sürecinin sonunda ise deney ve kontrol gruplarına son test uygulanmıştır.
8. Deneysel müdahale sürecinden sonra Facione ve Facione (1994) tarafından geliştirilen “Bütüncül Eleştirel Düşünme Dereceli Puanlama Anahtarı (BEDDPA)” aracılığıyla her iki grubun ön test ve son test puanları, araştırmacı ve konuyla ilgili bir alan uzmanı tarafından hesaplanmıştır. İki puanlayıcı arasında uyumsuzluk bulunan durumlarda, BEDDPA’ya uygun olarak, puanlayıcılar kendi aralarında görüşerek ortak karara dayalı bir puan belirlemişlerdir.
9. Belirlenen grup puanları istatistiksel analiz işlemlerine tabi tutularak bulgular ortaya koyulmuştur.
10. Elde edilen bulgular, araştırma problemleri gözetilerek alanyazınla birlikte tartışılmıştır.

2.4. Veri Toplama Aracı

Araştırmada katılımcıların ön test ve son test eleştirel düşünme düzeylerinin hesaplanabilmesi için Facione ve Facione (1994) tarafından geliştirilen “Bütüncül Eleştirel Düşünme Dereceli Puanlama Anahtarı (BEDDPA)” kullanılmıştır. Veri toplama aracının dili İngilizce olduğundan önce çevirisi yapılmış, alan ve dil uzmanlarına sunulmuştur. Üç alan uzmanı, üç Türkçe ve üç İngilizce uzmanı tarafından veri toplama aracının Türkçe formunun aslına uygun olduğu teyit edilmiştir.

Facione ve Facione tarafından (1994), dört düzeyli bir rubrik olarak geliştirilen veri toplama aracında eleştirel düşünme açısından; birinci düzey zayıf, ikinci düzey kabul edilemez, üçüncü düzey kabul edilebilir ve dördüncü düzey güçlü olarak nitelendirilmiştir. BEDDPA eleştirel düşünmeyi belirli eğilimlerle desteklenen üst düzey bilişsel beceriler olarak kabul etmektedir. Facione ve Facione (1994)’a göre BEDDPA makale ve kompozisyon gibi yazılı metinlerin eleştirel düşünme açısından incelenmesi konusunda etkilidir. Araştırma sürecinde öğretmen adaylarının ön test ve son test aşamalarında yazılı olarak görüşleri alınacağından söz konusu veri toplama aracının araştırma amacına uygun olduğu değerlendirilmiş ve veri toplama sürecinde tercih edilmiştir.

BEDDPA kullanılarak yapılacak bir değerlendirmenin en az iki kişi ile yapılması gerekmektedir. Olası puanlama uyuşmazlıklarında iki puanlayıcı arası tartışma, üçüncü bir puanlayıcıya puanlatma ya da puanların ortalamasını alma yollarından biri izlenmelidir. Bu bağlamda veri toplama aracının kullanım ilkelerine uygun olarak analiz sürecinde oluşan puanlayıcı uyuşmazlıklarında, iki puanlayıcının tartışarak ortak karara dayalı bir puan belirlemeleri yoluna gidilmiştir.

BEDDPA düzeyler arasında zorunlu bir seçim yapmayı gerektiren ve yarım puana müsaade etmeyen bir dereceli puanlama anahtarıdır. Birinci (zayıf) ve ikinci (kabul edilemez) düzeyler bir araya getirilerek üç düzeyli bir yapı olarak da kullanılabilen puanlama anahtarında zorunlu olarak her bir katılımcı için düzeylerden biri seçilmelidir (Facione ve Facione, 1994).

Aşağıda BEDDPA'nın düzeyleri ve her bir düzeyde gösterilmesi gereken tutum ve davranışlara yer verilmiştir:

1- Zayıf: Sürekli olarak aşağıdakilerin hepsini ya da hemen hemen hepsini yapar.

- Kanıt, ifade, grafikler, sorular, bilgiler veya başkalarının bakış açılarına yönelik önyargılı yorumlar sunar.

- Güçlü, ilgili karşıt argümanları tanımlamakta başarısız olur veya acele bir biçimde reddeder.

- Belirgin alternatif bakış açılarını yok sayar veya yüzeysel olarak değerlendirir.

- Yanıltıcı ya da ilgisiz sebepler ve dayanaksız iddialar kullanarak tartışır.

- Sonuç ve işlem adımlarına gerekçe göstermez ve sebepleri açıklamaz.

- Kanıt veya nedenlerden bağımsız olarak, kendi çıkarlarına veya önyargılarına dayalı görüşleri muhafaza eder veya savunur.

- Kapalı bir düşünme yapısı gösterir veya sebeplere muhalefet eder.

2- Kabul edilemez: Aşağıdakilerin birçoğunu yapar.

- Kanıtları, ifadeleri, grafikleri, soruları vb. yanlış yorumlar.

- Güçlü ve ilgili karşıt argümanları tanımlamakta başarısız olur.

- Belirgin alternatif bakış açılarını görmezden gelir ya da yüzeysel olarak değerlendirir.

- Yanıltıcı ya da mantıksız çıkarımlar öne sürer.

- Az sayıda sonuç ve işlem adımını gerekçelendirir, nadiren sonuçları açıklar.

- Kanıt veya nedenlerden bağımsız olarak, kendi çıkarlarına veya önyargılarına dayalı görüşleri muhafaza eder veya savunur.

3- Kabul edilebilir: Aşağıdakilerin birçoğunu yapar.

- Kanıtları, ifadeleri, grafikleri, soruları vb. doğru yorumlar.
- İlgili argümanları (neden ve iddialar) lehte ve aleyhte olarak tanımlar.
- Belirgin alternatif bakış açılarının analizlerini ve değerlendirmelerini sunar.
- Gerekçeli ve aldatıcı olmayan çıkarımlar sunar.
- Birçok sonuç ve işlem adımını gerekçelendirir, sebepleri açıklar.
- Adil bir şekilde kanıtları ve sebepleri takip eder.

4- Güçlü: Sürekli olarak aşağıdakilerin tamamını ya da hemen hemen tamamını yapar.

- Kanıtları, ifadeleri, grafikleri, soruları vb. doğru yorumlar.
- En önemli argümanları (neden ve iddialar) lehte ve aleyhte olarak tanımlar.
- Başlıca alternatif bakış açılarını dikkatlice analiz eder ve değerlendirir.
- Gerekçeli, akılcı ve yanıltıcı olmayan çıkarımlar çizer.
- Temel sonuç ve işlem adımlarını gerekçelendirir, varsayım ve sebepleri açıklar.
- Adil bir şekilde kanıtları ve sebepleri takip eder.

2.5. Veri Analizi

Veri analizinin tüm aşamalarında istatistiksel anlamlılık düzeyi "0,05" olarak kabul edilmiştir. Araştırmada öğretmen adaylarının eleştirel düşünme puanlarının normal bir dağılım gösterip göstermediğini anlamak üzere veri setine normallik testi uygulanmıştır. Kontrol ve deney gruplarında katılımcı sayıları 50'nin altında olduğundan Shapiro Wilk testine başvurulmuştur. Test sonuçları aşağıda tablo halinde sunulmuştur.

Tablo 0.2. Normallik testi sonuçları

Grup	Test	Shapiro Wilk	
		N	p
Deney Grubu	Ön Test	31	0,002
	Son Test	31	0,002
Kontrol Grubu	Ön Test	32	0,000
	Son Test	32	0,000

Test sonuçlarında her iki grubun ön test ve son test Shapiro Wilk değerlerinin 0,05 değerinden küçük olması ile verilerin normal dağılım göstermediği düşünülerek analiz aşamasında non parametrik testler kullanılmıştır.

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğretmen adaylarının süreç içindeki eleştirel düşünme düzeylerindeki değişimlerin anlamlı düzeyde olup olmadığını anlamak üzere Wilcoxon testi gerçekleştirilmiştir. Deney grubunun ön test ve son test puanlarını kontrol grubunun ön test ve son test puanları ile karşılaştırmak üzere ise Mann Whitney U testi uygulanmıştır. İki den fazla değer alan bağımsız değişkenlerin eleştirel düşünme düzeylerine etkisini incelemek amacıyla Kruskal Wallis, iki değer alabilen değişkenlerin etkisini incelemek için ise Mann Whitney U testleri kullanılmıştır. Kruskal Wallis testleri sonucunda anlamlı farklılık tespit edilen değişkenlerde, farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere gruplar arasında Mann Whitney U testi uygulanmıştır.

2.6. Deneysel İşlem

2.6.1. Uygulama Öncesi Hazırlıklar

1. Deneysel süreç içerisinde yapılacaklar, izlenecek ders planları ve eleştirel düşünme öğretimine yönelik bilgiler ön test sonrasındaki derste öğrencilere tanıtılmış ve temel noktalar hakkında gerekli eğitim öğrencilere verilmiştir.
2. Tartışmalı konulara derste yer verilmesi ile elde edilebilecek katkıyı en üst seviyeye çekebileceği düşünülen eleştirel düşünme modeline ilişkin tanıtıcı verileri ve örnek bir düşünme yapısını içeren bir belge çıktısı ihtiyaç duyduklarında kullanmaları için öğrencilere dağıtılmıştır.
3. Öğretmen adayları ile sınıflarında görüşmeler gerçekleştirilmiş, öğrenci seviyesine ve ilgisine uygun olacağı düşünülen tartışmalı konular, öğretmen adaylarının görüşleri de dikkate alınarak belirlenmiştir. Bu kapsamda ders programına ve haftalık ders planlarına uygun olarak Sevr Antlaşması, Lozan Antlaşması, demokratik – otoriter yönetimler, Atatürk ilkeleri, ekonomik sistemler ve Milli Mücadele dönemi isyanlarının günümüze yansımaları konularına derslerde yer verilmesine karar verilmiştir. Bu kapsamda araştırmacı, her hafta konuya uygun tartışmalı konuyu da içerecek şekilde bir ders planı hazırlamıştır. Ders planlarının hazırlanmasında ders amaçları ile öğrenme çıktıları göz önünde bulundurulmuştur. Dersler Paul (Paul ve Elder, 2002) tarafından geliştirilen eleştirel düşünme modeline uygun olarak yürütülmüştür.
4. Tartışmalı konuların ele alınması sürecinde karşılaşılabilecek zorlukları minimum düzeye indirebilmek için deneysel işlem öncesinde katılımcılarla beraber tartışma kuralları belirlenmiştir. Bu kapsamda; iddiaların kanıt ve argümanlarla desteklenmesi, düşüncesini beyan eden kişinin değil, düşüncenin tartışılması, konuşmalarda akademik ve bilimsel dile uygun ifadelerin kullanılmasına gayret gösterilmesi, hakaret ya da rencide edici sözlere ifadelerde yer verilmemesi, konuşan kişilerin sözlerini bitirmelerinin beklenmesi ve devletin koyduğu yasal sınırların dışına çıkılmaması genel tartışma kuralları olarak belirlenmiştir.

5. Eleştirel düşünme becerilerinin en azından temel bilgi düzeyi gerektirmesi karşısında, bir sonraki dersin içeriğinin ve ele alınacak tartışmalı konunun bir önceki derste öğretmen adaylarına bildirilmesine karar verilmiştir. Öğretmen adaylarından verilen konu hakkında temel bilgileri öğrenmeleri ve konu üzerinde eleştirel düşünme modeline uygun bir şekilde düşüncelerini istenmiştir. Bu sayede öğretmen adaylarının derse eklenen tartışmalı konu hakkında bilgi sahibi olmalarına olanak sağlamak amaçlanmıştır.
6. Tartışmalı konuların ele alınmasında kullanılacak eleştirel düşünme modeli uygulama başlamadan önce öğretmen adaylarına tanıtılmış, bu modele yönelik öğretim yapılmış ve modelin anlaşılması için modele uygun düşüncelere yönelik örnekler uygulama öncesinde sınıfta tartışılmıştır. Ayrıca modelin unsur ve standartlarını içeren bir model kılavuzu ile modele uygun olarak tasarlanmış bir örnek çıktısı ihtiyaçları halinde kullanmaları için öğretmen adaylarına dağıtılmıştır.

2.6.2. Uygulama Süreci

1. Deneysel süreçte araştırmacı, öğretmen adaylarının fikirlerini özgürce ifade edebilmelerine olanak sağlamak ve tartışma ortamı oluşturabilmek adına tartışmanın eşit bir katılımcısı gibi hareket etmeyi tercih etmiştir. Eleştirel düşünmeye olanak sağlayabilecek iyi fırsatlar ve tartışmanın tıkandığı zamanlar bu durumun istisnaları olarak belirlenmiştir. Böylesi durumlarda araştırmacı zaman zaman katılımcılarla aynı düşüncede olmasına rağmen zıt düşünceleri savunmuş, aykırı sorular sormaya çaba göstererek, öğrencileri faydalı bir gerilim içerisine sokma girişimlerinde bulunmuş ve konuların farklı boyutlarını işaret etmiştir. Araştırmacı böyle anlarda tartışmayı derinleştirmeyi ve Browne ve Freeman (2000)'in eleştirel düşünmeye olanak sağladığını ifade ettikleri gelişimsel gerilimden faydalanmayı amaçlamıştır.
2. Deneysel süreçte yürütülen her dersin ilk aşamasında araştırmacı konuya tartışma, soru – cevap, düz anlatım gibi yöntemlerle giriş yaptıktan sonra, konu açısından önemli temel noktaları vurgulamış ve konunun derse entegre edilen tartışmalı konu ile ilişkisini kurmuştur. Bu aşamadan sonra araştırmacı

belirlenen tartışma kurallarına, eleştirel düşünme modeline veya sınıf düzenine aykırı davranışların gösterildiği anlar ile öğretmen adaylarının konularla ilgili ek bilgiye ihtiyaç duydukları anlar dışında tartışmalı konuların konuşulmasına müdahale etmemiştir. Tartışmalı konunun ele alınması sırasında öğretmen adaylarının bilgi eksikliği nedeniyle bariz hatalı sonuçlara yöneldikleri noktalarda araştırmacı müdahale ederek ek bilgi ihtiyacını gidermeyi denemiştir.

3. Her dersin son 10 – 15 dakikasında konu üzerindeki tartışmalar sonlandırılarak konunun ve tartışmanın değerlendirilmesi yapılmış ve ders boyunca öğretim modeline uygun olmayan tutum ve davranışlar ele alınmıştır. Bu kapsamda araştırmacı “argüman ve kanıta dayalı olmayan iddialar, argüman ve kanıtın yanlış yorumlanması ile ortaya atılan iddialar, hatalı neden – sonuç ilişkileri, ilgisiz bilgiler ve önyargılar” gibi hatalara sebebiyet veren olgular konusunda öğretmen adaylarına açıklamalarda bulunmuştur. Böylece sınıf düzenini ve tartışma sürecini baltalayan ve eleştirel düşünmenin oluşmasına engel teşkil eden davranışları minimum düzeye çekmek için çaba sarf eden araştırmacı, eleştirel düşünmeye olanak sağlayan bir sınıf iklimi oluşturmayı amaçlamıştır.
4. Tartışmalı konuların ele alınması sırasında öğretmen adaylarından araştırmada kullanılan eleştirel düşünme modeline uygun davranışları istenmiştir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının konu hakkında düşüncelerini oluştururken eleştirel düşünmenin unsurlarına uygun davranışları ve sonuç düşüncelerini eleştirel düşünme standartlarına göre gözden geçirmeleri istenmiştir. Bu konulara aykırı davranışlara yönelik açıklamalar da ders değerlendirme süreçlerinde ifade edilmiştir.

2.7. Tartışmalı Konuların Ele Alınmasında Takip Edilen Eleştirel Düşünme Modeli

Richard Paul tarafından geliştirilen modelde (Paul ve Elder, 2002) amaç; bireyin öncelikle akıl yürütmenin unsurlarını ve bu unsurlar gereğince sorulması gereken soruları gözeterek konu üzerinde düşünmesi ve sonrasında düşündükleri ile vardığı sonuçları eleştirel düşünme standartları kapsamında incelemesidir. Paul ve Elder’e göre akıl yürütmenin unsurları amaç, konuya ilişkin sorular, bilgiler, kavramlar,

varsayımlar, bakış açıları, çıkarımlar ve sonuçlardır. Sonuç düşünce ve çıkarımların denetleneceği standartlar ise açıklık, kesinlik, hassaslık, ilgililik, derinlik, kapsamlılık, önemlilik, mantığa uygunluk ve doğruluktur. Modelin unsurlarına ve standartlarına yönelik daha ayrıntılı bilgi kavramsal çerçeve bölümünde yer verilmiştir.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu kısımda araştırma problem ve alt problemlerine yönelik bulgulara yer verilmiştir.

3.1. Deney ve Kontrol Grubunun Eleştirel Düşünme Düzeyleri ve Ön Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular

“Çalışma grubunda yer alan sosyal bilgiler öğretmen adayları ne düzeyde eleştirel düşünmektedir?” alt problemi bu bölümde değerlendirilmiştir. Deneysel müdahaleden önce uygulanan ön test ile her iki grupta yer alan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeyleri belirlenmiş ve Mann Whitney U testi ile karşılaştırılmıştır. Bu verilere ilişkin tablo aşağıda sunulmuştur.

Tablo 0.1. Grupların ön test sonuçlarına ilişkin Mann Whitney U tablosu

Grup	N	S.O.	S.T.	U	z	p
Deney	31	32,97	1022,00			
Ön test	Kontrol	32	31,06	994,00	466,000	-0,444 0,657
Toplam	63					

Yukarıdaki tablodan anlaşılacağı üzere deney grubu ile kontrol grubu eleştirel düşünme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Deney grubu

eleştirel düşünme düzey ortalamasının, kontrol grubu ortalamasına oranla biraz daha yüksek olmasına rağmen her iki grubun ön test puanları birbirine çok yakındır. Bu durumda eleştirel düşünme düzeyleri bağlamında grupların denklüğinden söz etmek mümkündür. Her iki grupta yer alan öğretmen adaylarının BEDDPA düzeylerine göre dağılımı aşağıda verilmiştir.

Tablo 0.2. BEDDPA'ya göre katılımcı düzeyleri

Grup	Zayıf	Kabul Edilemez	Kabul Edilebilir	Güçlü	N
Kontrol	13	14	4	1	32
Ön Test Deney	12	12	5	2	31
Toplam	25	26	9	3	63

Deney grubunda yer alan katılımcıların ön test ortalaması ($x=1,90$) ile kontrol grubunda yer alanların ön test ortalaması ($x=1,78$) veri toplama aracına göre 1. ve 2. düzeyin arasındadır. Katılımcıların 25'inin zayıf, 26'sının kabul edilemez, 9'unun kabul edilebilir, 3'ünün ise güçlü düzeyde eleştirel düşündüğü verilerden anlaşılmaktadır. Bu bilgiler ışığında çalışma grubunda yer alan öğretmen adaylarının büyük bir bölümünün eleştirel düşünme bakımından yetersiz olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

3.2. Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Sonuçlarına Göre Belirlenen Eleştirel Düşünme Düzeylerindeki Değişime Yönelik Bulgular

“Ders içeriğine eleştirel düşünme modeli aracılığı ile tartışmalı konuların eklenmesi, eleştirel düşünme düzeylerine ne yönde ve hangi seviyede etki etmektedir?” alt problemi bu başlık altında değerlendirilmiştir.

3.2.1. Deney Grubunun Ön Test ve Son Test Sonuçlarına Göre Eleştirel Düşünme Düzeylerindeki Değişime Yönelik Bulgular

Deney grubunun son testte ise hesaplanan puanların 2. düzeyin üzerinde, 3. düzeyin ise altında yer aldığı anlaşılmıştır ($x=2,39$). Bu grupta yer alan öğretmen adaylarının ön test sonuçları ($x=1,90$) dikkate alındığında eleştirel düşünme düzeyleri yükselmiştir. Çalışmada kullanılan veri toplama aracında 1. düzey zayıf, 2. düzey kabul edilemez, 3. düzey ise kabul edilebilir düzeyde eleştirel düşünmeyi ifade etmektedir. Bu bağlamda deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeylerinin hem ön test hem de son test aşamasında kabul edilebilir düzeyin altında ve yetersiz olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Deney grubuna dahil edilen öğretmen adaylarının ön test puanları ile son test puanları arasında istatistiksel bakımdan bir farklılık olup olmadığına yönelik yapılan Wilcoxon testi sonuçları tablo halinde verilmiştir.

Tablo 0.3. Deney grubunun ön test - son test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin Wilcoxon testi sonuçları

Puan	Sıralar	N	S. O.	z	p
	Negatif Sıralar	4	10,50	-2,481*	0,013
Son test puanları-	Pozitif Sıralar	16	10,50		
Ön test puanları	Eşit	11			
	Toplam	31			

* Negatif sıralara dayalı

Tablodan anlaşılacağı üzere uygulama sonrasında öğretmen adaylarının son testten aldıkları puan ile ön test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($z:-2,481$, $p<0,05$). Söz konusu farklılık son test puanı lehinedir. Bu bağlamda uygulama sürecinde izlenen tartışmalı konulara dayalı yöntemin öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerine olumlu yönde ve anlamlı düzeyde etki ettiği bulgusuna ulaşılmıştır.

3.2.2. Kontrol Grubunun Ön Test ve Son Test Sonuçlarına Göre Eleştirel Düşünme Düzeylerindeki Değişime Yönelik Bulgular

Kontrol grubunun son test ile belirlenen eleştirel düşünme düzeyleri BEDDPA'ya göre kabul edilebilir düzeyin altında kalmıştır ($x=1,91$). Ancak ön test aşamasına göre ($x=1,78$) eleştirel düşünme düzeylerine yönelik puanlarda bir artış söz konusudur. Bu artışın anlamlı düzeyde olup olmadığını anlamak üzere Wilcoxon testi uygulanmıştır. Test sonucunda artışın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır ($p=0,400$).

3.2.3. Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Sonuçlarına Göre Belirlenen Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular

Deney ve kontrol gruplarının son test puanlarını karşılaştırmak için Mann Whitney U testine başvurulmuştur. Test sonuçları aşağıdaki şekliyle tablolandırılmıştır.

Tablo 0.4. Deney ve kontrol gruplarının son test puanlarının karşılaştırılmasına yönelik Mann Whitney U testi sonuçları

	Grup	N	S.O.	S.T.	U	z	p
	Deney	31	37,21	1153,50			
Son test	Kontrol	32	29,95	862,50	334,500	-2,441	0,015
	Toplam	63					

Test sonucunda eleştirel düşünme düzeyleri bakımından deney grubu lehine anlamlı düzeyde bir farklılık tespit edilmiştir ($p=0,015$, $p<0,05$). Bu bağlamda Paul modeli aracılığı ile derslerde tartışmalı konulara yer verilmesinin, eleştirel düşünme düzeylerine standart öğretime oranla olumlu yönde, anlamlı bir etkisinin olduğu bulgusu elde edilmiştir.

3.3. Deney Ve Kontrol Gruplarının Ön Test Ve Son Test Sonuçlarına Göre Belirlenen Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Cinsiyete Göre Değişimine Yönelik Bulgular

“Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test sonuçlarına göre belirlenen eleştirel düşünme düzeyleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?” alt problemi deney ve kontrol grubu ayrı ayrı ele alınarak değerlendirilmiştir.

3.3.1. Deney Grubunun Ön Test ve Son Test Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Değişimine Yönelik Bulgular

Deney grubuna dahil edilen öğretmen adaylarının ön test puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonuçları eleştirel düşünme düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmadığını ortaya koymuştur ($p=0,945$, $p>0,05$). Benzer olarak son testte ölçülen eleştirel düşünme düzeyleri de cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermemektedir ($p=0,944$, $p>0,05$). Bu bağlamda, çalışma özelinde yapılan uygulamanın erkek ve kız öğretmen adayları üzerinde eşit düzeyde etkiye sahip olduğu söylenebilir.

3.3.2. Kontrol Grubunun Ön Test ve Son Test Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Değişimine Yönelik Bulgular

Kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının ön test puanlarının cinsiyet değişkenine göre değişimini belirlemek amacı ile yapılan Mann Whitney U testi sonuçları ile eleştirel düşünme düzeylerinin cinsiyet değişkeninden etkilenmediği tespit edilmiştir ($p=0,212$, $p>0,05$). Aynı şekilde son testte ölçülen eleştirel düşünme düzeyleri üzerinde de cinsiyet değişkeninin etkisi olmadığı anlaşılmıştır ($p=0,511$, $p>0,05$). Bu bağlamda, çalışma sınırlarında cinsiyetin eleştirel düşünme düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı söylenebilir.

3.4. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test ve Son Test Sonuçlarına Göre Belirlenen Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Algılanan Aile Tutumuna Göre Değişimine Yönelik Bulgular

“Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test sonuçlarına göre belirlenen eleştirel düşünme düzeyleri algılanan aile tutumuna göre farklılaşmakta mıdır?” alt problemi deney ve kontrol grubu ayrı ayrı ele alınarak değerlendirilmiştir.

3.4.1. Deney Grubunun Ön Test ve Son Test Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Algılanan Aile Tutumuna Göre Değişimine Yönelik Bulgular

Deney grubunun ön test puanlarının algılanan aile tutumu değişkenine göre değişimini incelemek için Kruskal – Wallis testi gerçekleştirilmiş ve istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa rastlanılmadığından ($p=0,356$, $p>0,05$) öğretmen adaylarının ailelerini demokratik, otoriter ya da ilgisiz olarak algılamalarının mevcut eleştirel düşünme düzeylerini etkilemediği anlaşılmıştır. Son test puanlarına, algılanan aile tutumunun etkisini anlamak üzere yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları ise tablo halinde verilmiştir.

Tablo 0.5. Deney grubu son test puanlarına aile tutumunun etkisine yönelik Kruskal Wallis testi sonuçları

Test	Aile Tutumu	N	S.O.	X ²	p
Son test	Otoriter	11	8,23	14,524	0,001
	Demokratik	18	20,58		
	İlgisiz	2	17,50		
	Toplam	31			

Algılanan aile tutumunun son testte ölçülen eleştirel düşünme düzeylerini anlamlı düzeyde farklılaştırdığı Kruskal Wallis ile anlaşılmıştır ($p=0,001$, $p<0,05$). Bunun üzerine farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Mann – Whitney U testi uygulanmış, test sonuçları aşağıdaki şekliyle tablolaştırılmıştır.

Tablo 0.6. Deney grubu son test - Otoriter ve Demokratik aile tutumuna yönelik Mann Whitney U testi sonuçları

Aile Tutumu	N	S.O.	S.T.	U	z	p
Otoriter	11	7,91	87,00			
Son test Demokratik	18	19,33	348,00	21,000	-3,743	0,000
Toplam	29					

Algılanan aile tutumu değişkeni ile oluşan farklılığın “demokratik” ve “otoriter” aile tutumu arasında “demokratik” tutum lehine olduğu anlaşılmıştır. Bu bağlamda uygulanan yöntemin, ailesinin kendisine yönelik yaklaşımını “demokratik” olarak nitelendiren öğretmen adayları üzerinde etkisinin daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

3.4.2. Kontrol Grubunun Ön Test ve Son Test Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Algılanan Aile Tutumuna Göre Değişimine Yönelik Bulgular

Kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeylerinin algıladıkları aile tutumlarına göre ön test sonuçlarında anlamlı düzeyde farklılaşmadığı yapılan Kruskal Wallis testi sonucundan anlaşılmıştır ($p=0,456$). Son test sonuçlarında da benzer bir durum görülmektedir ($p=0,695$). Bu bağlamda kontrol grubunun eleştirel düşünme düzeylerinin algılanan aile tutumundan etkilenmediği bulgusuna ulaşılmıştır.

3.5. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test ve Son Test Sonuçlarına Göre Belirlenen Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Kitap Okuma Sıklıklarına Göre Değişimine Yönelik Bulgular

“Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test sonuçlarına göre belirlenen eleştirel düşünme düzeyleri kitap okuma sıklıklarına göre farklılaşmakta mıdır?” alt problemi deney ve kontrol grubu ayrı ayrı ele alınarak değerlendirilmiştir.

3.5.1. Deney Grubunun Ön Test ve Son Test Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Kitap Okuma Sıklıklarına Göre Değişimine Yönelik Bulgular

Deney grubunun ön test puanlarının, katılımcılar tarafından beyan edilen kitap okuma sıklığından etkilenip etkilenmediğini belirlemek için Kruskal – Wallis testi gerçekleştirilmiş ve anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir ($p=0,325$, $p>0,05$). Son test puanlarında beyan edilen kitap okuma sıklığı bakımından anlamlı farklılık tespit edildiğinden gruplar arasında Mann Whitney U testi yapılmıştır. Beyanlarına göre düzenli kitap okuyan öğretmen adayları ile ara sıra ve nadiren kitap okuyan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeylerindeki değişimi gösteren tablo ise aşağıda verilmiştir.

Tablo 0.7. Deney grubu son test - Kitap okuma sıklıklarına yönelik Mann Whitney U testlerinin sonuçları

	Kitap Okuma	N	S.O.	S.T.	U	z	p
	Düzenli	5	13,80	69,00			
Son test	Ara Sıra	12	7,00	84,00	6,000	-2,779	0,005
	Toplam	17					
	Düzenli	5	13,80	33,00			
Son test	Nadiren	4	7,00	12,00	2,000	-2,157	0,031
	Toplam	9					

Yapılan analiz sonucunda istatistiksel açıdan farklılığın “düzenli” kitap okuduğunu beyan eden öğretmen adayları ile “ara sıra” kitap okuduğunu ve “nadiren” kitap okuduğunu ifade eden öğretmen adayları arasında ve düzenli okuduğunu beyan edenler lehine olduğu anlaşılmıştır. Bu bulgudan hareketle diğer katılımcılara oranla düzenli kitap okuyan öğretmen adaylarının, deneysel işlem sayesinde eleştirel düşünme becerilerinde olumlu yönde daha fazla gelişim kaydettikleri saptanmıştır.

3.5.2. Kontrol Grubunun Ön Test ve Son Test Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Kitap Okuma Sıklıklarına Göre Değişimine Yönelik Bulgular

Kontrol grubu eleştirel düşünme puanları, öğretmen adaylarının ifade ettikleri kitap okuma sıklıklarına göre gerek ön test aşamasında ($p=0,295$, $p<0,05$) gerekse son test aşamasında ($p=0,955$, $p<0,05$) anlamlı düzeyde farklılaşmamıştır. Bu sayede ifade edilen kitap okuma sıklığının eleştirel düşünme düzeyi üzerinde kontrol grubu özelinde etkisi olmadığı anlaşılmıştır.



SONUÇ

Bu bölümde bulgular öncelikle bir bütün halinde, devamında ise araştırma alt problemlerine yönelik olarak tartışılarak sonuca bağlanmıştır.

Çalışma Grubunda Yer Alan Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Düzeylerine Yönelik Tartışma ve Sonuç

Çalışmadan elde edilen bulgular deney ve kontrol gruplarında yer alan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeylerinin ön test safhasında düşük kabul edilen sınırlarda bulunduğunu göstermektedir ($x=1,90$, $x=1,78$). Müdahale sürecinden sonra ise deney grubu katılımcılarının eleştirel düşünme düzeylerinin kabul edilemez olduğu varsayılan düzeyin üzerine çıktığı ancak yine de kabul edilebilir düzeyin altında kaldığı anlaşılmıştır ($x=2,39$). Kontrol grubunun son test puanı ise süreç sonunda kabul edilemez düzeyin altında yer almıştır ($x=1,91$). Alanyazında her seviyeden öğretim kademelerindeki öğrencilere yönelik yapılan çalışmalar eleştirel düşünme düzeylerinin genel anlamda yetersiz ve düşük düzeyde olduğunu belirtmektedir (Acun vd., 2010; Akar, 2007; Gülveren, 2007; Bessick, 2008; İbrahimoglu ve Öztürk, 2013; Öztürk ve Ulusoy, 2008). Bu anlamda çalışmanın sonuçları literatürdeki çalışmaların büyük bir bölümü ile paraleldir. Ancak bununla birlikte öğrencilerin orta düzeyde (Aral ve Semerci, 2006; Saçlı, 2013) ve yüksek düzeyde (Aldan Karademir ve Saracaloğlu, 2017) eleştirel düşündüklerini öne süren çalışmalar da bulunmaktadır. Aldan Karademir ve Saracaloğlu (2017) öğretmen adaylarının sorgulama düzeylerini ortalamasının üzerinde olarak tespit etmiştir. Bu çalışmanın sonuçları ile söz konusu bulguların uyumsuz olmasına veri toplama araçlarının ve seçilen örneklemelerin farklılığının neden olduğu düşünülmektedir. Ayrıca Durr ve diğerlerinin (1999),

Amerika'da ergenlik çağındaki gençleri inceledikleri çalışmalarında eleştirel düşünmede eksik kalan yönler olduğunu belirtmeleri Türkiye dışındaki ülkelerde de eleştirel düşünmeye yönelik sorunlar olduğunu işaret etmektedir. Rekabete dayalı bir dünyada eleştirel düşünmenin fark yaratacağı açıktır. Türkiye'de kısa bir süre sonra sosyal bilgiler öğretmenliği yapması muhtemel öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeyleri bu araştırma özelinde yetersiz bulunmuştur. Eleştirel düşünme becerilerine sahip olmayan öğretmenlerin, öğrencilerinin eleştirel düşüncelerine katkı sağlayacaklarını düşünmek dayanaklı bir yaklaşım olmayacaktır. Söz konusu öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretmenleri olarak görev yapmaları halinde öğrencilerine eleştirel düşünmeyi kazandırmaları, önlem alınmadığı takdirde, mümkün görünmemektedir.

Yapılan çalışmaların sonuçları ile eleştirel düşünme düzeylerinde görülen yetersizlik üzerinde durulması gereken öncelikli bir sorundur. Eleştirel düşünme becerilerini ve eğilimlerini kazandırmak eğitimin birincil sorumluluklarından biridir. Eleştirel düşünme eğitimde bir seçenek değil zorunluluktur (Norris, 1985; Halpern, 2002). Bu bağlamda öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinde görülen yetersizliğin nedenlerini incelemek gereklidir. Durr ve diğerleri (1999), öğrencilerin eleştirel düşünmede yaşadıkları sorunların öğretmenlerin eleştirel düşünmeye yönelik olarak eğitilmemiş olmalarından kaynaklanabileceğini öne sürmüştür. Benzer olarak Yalçınkaya (2016), eğitim fakültelerinin eleştirel düşünmeyi kazandırma anlamında yetersiz kaldığı bulgusuna ulaşmıştır.

Eleştirel düşünme üst düzey birtakım bilişsel becerinin bütünüdür. Her beceri gibi eleştirel düşünme becerileri de gelişmek için üzerinde çalışılmasına ihtiyaç duymaktadır. Bir öğrenci, ancak içinde bulunduğu öğrenme ortamlarında kullanmak zorunda kaldığı becerileri geliştirebilir. Literatürdeki bazı çalışmalar Türkiye'de öğrencilerin eleştirel düşünmeye ve bu özelliği kullanmayı gerektiren durumlara maruz kalmadıklarını işaret etmektedir (Yalçınkaya, 2016). Bu olgunun ise eleştirel düşünmeye engel olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte Türkiye'de düşünmenin genel anlamda baskılanması, eğitim yaşantıları boyunca süregelen ezberci yaklaşım, merkezi sınavların ezberci yaklaşımı teşvik etmesi, yenilikçi olmayan, öğrenciyi

merkeze almayan, düşünme fırsatı vermeyen, işbirliğine yöneltmeyen, fikirlerin ifade edilmesine imkân tanımayan öğretim yöntem ve teknikleri ile sonuç odaklı değerlendirme etkinlikleri gibi faktörlerin eleştirel düşünmeye engel teşkil ettiği düşünülmektedir. Eleştirel düşünme becerileri üst düzey düşünme etkinlikleri gerektirir. Öğretmenler tarafından sıklıkla tercih edilen düz anlatım yöntemi üst düzey bilişsel becerilerin kullanılmasına uygun bir zemin hazırlayamaz. Zaman ve kaynak eksikliklerine bağlı sorunlar nedeniyle tercih edilen düz anlatım yöntemi, ezbere dönük olması hesaba katıldığında öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini kullanmalarına engel olmaktadır. Yine sınavlarda Bloom Taksonomisinin bilgi basamağında yer alan soruların öğrenciye yöneltilmesi öğrencinin üst düzey bilişsel beceriler kullanmasının önüne geçmektedir. Bu nedenle öğrenci süreç içinde de, değerlendirme aşamasında da üst düzey bilişsel becerileri kullanmamaktadır. Anılan nedenlerin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeylerinin yetersizliği üzerinde rol oynadığı araştırmacı tarafından düşünülmektedir.

Değerlendirilmesi önem arz eden diğer bir husus ise öğretmen adaylarının büyük bir bölümünün müdahale sürecinde sıklıkla sergiledikleri duygusal tepkilerdir. Eleştirel düşünme, duyguları kapsam dışında bırakan bir süreç olmasa da duyguların gereğinden fazla öne çıkarılması eleştirel düşünmeyi sekteye uğratmaktadır. Bu tepkilerin altındaki nedenleri anlamak üzere gerek ders esnasında gerekse ön test ve son test aşamalarında yöneltilen sorulara verdikleri cevaplar, öğretmen adaylarının çoğunlukla bilgi ve mevcut kanıtlar yerine sahip oldukları önyargı ve ön kabullere dayandıklarını göstermiştir. Çalışmada yer alan öğretmen adaylarının tartışmalı konuları yer yer tabu olarak gördükleri ve tartışılmasından rahatsızlık duydukları gözlemlenmiştir. Demokratik toplumlarda sorunlar tartışma ve uzlaşa ile çözüme ulaştırılır. Bir görüşün peşin olarak doğru kabul edilmesi ise çözüme ulaşılmasını engeller. Bu durum demokratik bir toplumun önünde büyük bir engeldir. Bu konuya yönelik olarak Yılmaz (2012), bir toplumun demokrasiden uzaklığının, sorgulanmadan kabullenilmiş tabularının çokluğu ile açıklanabileceğini öne sürmektedir. Bu araştırma bulgularına uygun olarak Bilgin ve Eldeleklioğlu (2007), çalışmalarında üniversite öğrencilerinin tartışmalarda daha çok duygusal yaklaşımlar tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Bu bulgu, çalışmanın sonuçlarını destekler nitelikte bir bulgudur. Her

ne kadar bu araştırmanın müdahale süreci boyunca gözlem, bilimsel bir veri toplama aracı olarak kullanılmamış ise de, araştırmacı çalışmanın başından sonuna kadar tartışmalarda birçok katılımcının duygusal bir dil kullandığını gözlemlemiştir. Bilhassa üzerinde toplumsal hassasiyet bulunan konularda sıklıkla bilgilerin ve delillerin çarpıtıldığı, ilgisiz bilgilerin kullanıldığı, klişe ve önyargılı düşüncelere başvurulduğu gözlemlenmiştir.

Araştırma sonucunda elde edilen en önemli bulgu ğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeylerinin yetersiz olmasıdır. Sosyal bilgiler dersinin temel amaçlarından biri eleştirel düşünen bireyler yetiştirmektir. Sosyal bilgiler ğretmeni olması muhtemel ğretmen adaylarının eleştirel dşnememeleri, sosyal bilgiler dersi vasıtasıyla eleştirel düşünen bireyler yetiştirilmesi amacını baltalayacaktır. Eleştirel düşünmeyen öğretmenlerin eleştirel düşünen öğrenciler yetiştirebilmesi gerçekçi bir beklenti değildir. İyi vatandaşlık davranışları ve demokratik anlayışın eleştirel düşünme ile olan ilişkisi dikkate alınırsa sosyal bilgiler ğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeylerinin yetersizliğinin, yeni toplumsal sorunlara neden olabileceği, mevcut sorunları ise besleyerek derinleştirebileceği sonucuna ulaşılabilir.

Bugün Türkiye’de toplumsal hayatta hemen hemen her gün görülen birçok olay ve olgu toplumsal düzlemde eleştirel düşünme yetersizliğini akla getirmektedir. Eski nüfus cüzdanlarının yerine almakta olan yeni kimlik kartlarının dağıtımının 2017 yılında biteceği ve belirtilen tarih itibarıyla yeni kimliklerini teslim almayanların cezai işleme tabii tutulacağı söylentisinin binlerce insanın nüfus müdürlüklerine akın etmesine sebep olması bu yetersizliğin yakın zamanlı bir örneğidir (www.bursa.com, 2017). Bunun sonucunda nüfus müdürlükleri rutin görevlerini yapmakta zorlanmış, bu söylentiye inanan insanlar ise günlerce nüfus müdürlükleri kapılarında sıra bekleyerek mağdur olmuştur. Temeli olmayan, doğrulanmış bir bilgiye dayanmayan ve nerden yayıldığı dahi bilinmeyen bu söylenti binlerce insanın sorgulamadan doğru kabul ettiği bir olguya dönüşmüştür. Bu bilgiyi duyan insanlar, bahse konu bilginin ne kaynağını ne de güvenilirliğini sorgulamıştır. Basit bir düşünme etkinliği ile doğru olmadığı kolayca anlaşılabilecek bir olgu, resmi bir kurumun işleyişini bozmuştur. Binlerce insanın böylesi basit söylentileri dahi sorgulamadan kabul etmesi Türkiye

Cumhuriyeti vatandaşlarının amaçlı ve iyi planlanan propagandalara açık bir yapıda olduğunu düşündürmektedir. Eleştirel düşünme karşılaşılan bilginin incelenmesine ve değerlendirilmesine yönelik bir süreçtir. Bu yönüyle medya okuryazarlığı ile de yakından ilişkilidir. Bu olguya yönelik olarak Kurt ve Kürüm (2010), eleştirel düşünen kişilerin bilgileri detaylı bir şekilde ele alarak etkili ve amaca dönük kullandıklarını, bilgiye ulaşmak için alternatiflere yöneldiklerini, bilgileri doğrulama çabası içinde olduklarını ve şüphelerine yönelik kanıt aradıklarını belirtmişlerdir. Benzer olarak Nalçacı ve diğerleri (2016), eleştirel düşünmenin medya okuryazarlığını pozitif yönde etkilediğini iddia etmiş, eleştirel düşünürlerin medyada maruz kaldığı bilgiler karşısında olay ya da durumun özünü anlamaya yönelik sorgulamalar yaptığına dikkat çekmiştir. Karşılaştığı bilgilere şüphe ile yaklaşan eleştirel düşünür medyanın kitleleri etkileme gücünün farkındadır. Eleştirel düşünemeyen toplum, Türkiye'yi hem yukarıda bahsi geçen tehditlere karşı savunmasız bırakmakta hem de modern dünya ile rekabet gücünü zayıflatmaktadır.

Tez raporunun yazıldığı günlerde Türkiye'de açığa çıkan bir olay eleştirel düşünme sorunlarını çok açık bir şekilde gözler önüne sermektedir. Bir nevi saadet zinciri şeklinde nitelendirilebilecek olan Çiftlik Bank adındaki oluşuma yaklaşık 79.000 kişi 511,7 milyon TL yatırmış ve sistemin çökmesi sonucu onbinlerce kişi mağdur olmuştur (www.haberturk.com, 2017). Sisteme para yatıran vatandaşlar sistemin herhangi bir üretim faaliyetine dayanıp dayanmadığını sorgulamadan hareket etmişlerdir. Sadece yüksek kar vaadi karşısında onbinlerce insanın, konu üzerinde hiç düşünmeden yüksek miktarlarda para yatırması Türkiye açısından korkutucu bir durumdur. Kişiler bilgi toplamaya ihtiyaç duymamış, iddiaların ve argümanların doğruluğunu analiz etmemişlerdir. Bu durum Türkiye'nin düşünme problemlerini net bir şekilde gözler önüne sermektedir.

Türkiye'de eleştirel düşünme sorunlarına sadece sıradan vatandaşlar ve öğrencilerde değil, toplumun tüm kesimlerinde rastlamak mümkündür. Eleştirel düşünmenin beceriler ve eğilimlerden ibaret, iki boyutlu bir yapısı olduğu birçok araştırmacı tarafından belirtilmektedir (Cottrell, 2005; Ennis, 1996; Facione, 2000; Halpern, 2002; Norris, 1985) . Yine eleştirel düşünmenin kuramsal temellerini oluşturmak üzere

yapılmış bir uzlaşma çalışması olan Delphi Projesinde eleştirel düşünme becerilerinin, eleştirel düşünme eğilimleri sayesinde kullanılabilmesi belirtilmiştir (Facione, 2015). Diğer taraftan eleştirel düşünmenin hayata geçirilmesi kavramlara yönelik doğru bir anlayış ile mümkün olabilir. Değerlendirilen olay, olgu ya da konuya yönelik kavramların yanlış yapılandırılmış olması veya düşünen kişinin kavram yanılgılarına sahip olması, elde edilecek sonuçların hatalı olmasına neden olacaktır. Türkiye’de eleştirel düşünmeyi konu edinen akademik çalışmaların azımsanamayacak bir bölümünde eleştirel düşünme becerileri ve eğilimleri arasındaki farka dikkat edilmediği ve bu kavramların sıklıkla birbirlerinin yerine kullanıldığı görülmektedir. Bu çalışmalarda, kullanılan eleştirel düşünme tutum ve eğilim ölçekleri ile veri toplayan araştırmacılar çalışmalarının sonuç ve tartışma bölümlerinde doğrudan eleştirel düşünme becerilerine ya da düzeylerine yönelik çıkarımlarda ve yargılarda bulunmuşlardır. Eleştirel düşünme eğilimi olmayan bir bireyin eleştirel düşünme becerilerini kullanmayacağı varsayılabilir ancak söz konusu kişinin bu becerilere sahip olduğunu ya da olmadığını iddia edebilmek ancak bu becerilerin ölçülmesi ile mümkün olabilir. Bu bilgiler ışığında Türkiye’nin eğitim alanında en alt kademedeki en üst kademe kadar kapsamlı bir eleştirel düşünme planına ihtiyacı olduğunu söylenebilir.

Eleştirel düşünmenin demokrasi sürekliliği açısından arz ettiği önem uzun yıllardır bilinmektedir. Çalışmanın deneysel müdahale sürecinde öğretmen adayları farklı, duymaya alışık olmadıkları, daha önce tahammül etmedikleri ve konuşulmasından dahi rahatsız oldukları fikirlerle karşı karşıya gelmişlerdir. Çalışmanın deneysel müdahale sürecinin son dersinde dahi öğretmen adaylarının önyargılarından kurtulduklarını ve kendilerinininkilere taban tabana zıt fikirlerden rahatsız olmadıklarını söylemek mümkün görünmemektedir. Ancak katılımcıların tutumlarında bazı değişimler gözlemlenmiştir. Her ne kadar keskin bir üslup kullanmaya devam etseler de katılımcıların birçoğu hoşlanmadıkları tartışmaları konuşmadan kapatmak yerine zıt fikirleri çürütme çabasına girmişlerdir. Bu tutum hem eleştirel düşünme hem de demokratik toplum açısından işlevsel bazı eleştirel düşünme becerilerinin hayata aktarılmasına yol açabilir. Bu bulguya paralel olarak Acun ve diğerlerine (2010) göre, eleştirel düşünme düzeyi yüksek öğretmen adaylarında diğerlerine oranla çok daha

fazla iyi vatandaşlık davranışı gözlemlenebilmektedir. Çünkü eleştirel düşünme demokrasinin gelişmesine ve toplumun özgürleşmesine olanak sağlar (Seferoğlu ve Akbıyık, 2006). Ten Dam ve Volman (2004) ise, eleştirel düşünmenin modern ve demokratik bir toplumda sivil katılımın bir şartı olduğunu belirtmişler ve bu özelliğe sahip vatandaşların farkındalıkları sayesinde topluma eleştirel yönde bir katkı sağlayabileceklerini öne sürmüşlerdir. Sınıf içinde gözlemlenen davranış değişiklikleri ve literatürde bulunan çalışmaların sonuçları bir arada değerlendirilerek, eleştirel düşünmenin demokrasi ve vatandaşlık kazanımları açısından birincil düzeyde öneme haiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test ve Son Test Sonuçlarına Göre Belirlenen Eleştirel Düşünme Düzeyleri Arasındaki Değişime Yönelik Tartışma ve Sonuç

Alanyazında yer alan birçok çalışma eleştirel düşünmenin, bu amaca dönük uygulamalar ve öğretim etkinlikleri ile geliştirilebileceğini öne sürmektedir. Schreglmann ve Karakuş (2017)'a göre eleştirel düşünmeyi geliştirmek için eleştirel düşünmeye uygun uygulamalar geliştirmek gereklidir. Eğmir ve Ocak (2017) ise çalışmalarında eleştirel düşünmeye yönelik hazırlanan öğretimin eleştirel düşünme düzeylerini anlamlı derecede ve olumlu yönde etkilediğini belirlemiştir. Reed ve Kromrey (2001), Paul tarafından geliştirilen eleştirel düşünme modelini deneysel çalışmalarında uygulamış ve deney grubunun eleştirel düşünmeye yönelik öğretim sonucunda eleştirel düşünme düzeylerinde anlamlı düzeyde yükselme olduğunu belirtmişlerdir. İbrahimoglu ve Öztürk (2013), sosyal bilgiler dersinde örnek olay kullanımının öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerine etkisini incelemiş ve örnek olay kullanımının eleştirel düşünme üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğunu tespit etmişlerdir. Eleştirel düşünmeye yönelik yöntemler kullanarak başka araştırmacılar da eleştirel düşünme üzerinde anlamlı gelişimler tespit etmişlerdir (Yang, 2012; Bodur, 2010; Narin ve Aybek, 2010; Tok ve Sevinç, 2010; Bessick, 2008; Aybek, 2007; Kurnaz, 2007). Sayılan bu çalışmaların sonuçları, araştırma bulguları ile paraleldir. Bu çalışmada tartışmalı konuların eleştirel düşünme üzerindeki etkisini incelemek üzere müdahale sürecinde tartışmalı konular Richard Paul modeli aracılığı ile eleştirel düşünme öğretimine uygun olarak Türkiye Cumhuriyeti Tarihi – I dersi kapsamında

ele alınmış ve öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeylerinde olumlu yönde anlamlı bir gelişim elde edilmiştir ($p=0,013$). Kontrol grubunda ise anlamlı farklılığa rastlanılmamıştır. Bu verilere dayanarak tartışmalı konulara eleştirel düşünme öğretimi kapsamında derslerde yer verilmesinin eleştirel düşünmeyi olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Yöntemin etkili olmasında öğretmen adaylarının süreç boyunca aktif olmalarının etkisi olabilir. Eleştirel düşünme aktif katılımı gerektirir (Snyder ve Snyder, 2008). Browne ve Freeman (2000), aktif öğrenmeye dayalı bir tasarımının eleştirel düşünmeye olanak sağladığını öne sürmüşlerdir. Güzel (2005)'e göre tarih konuları eleştirel düşünme öğretimi için elverişlidir. Yine Güzel, eleştirel düşünme becerilerine yönelik öğretimin akademik başarı, sosyal bilgilere yönelik tutum ve eleştirel düşünme düzeylerinde anlamlı bir gelişime neden olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca bu şekilde yürütülen dersler, eleştirel düşünmenin kalıcı olmasını da sağlamıştır. Bu kapsamda eleştirel düşünmeye yönelik öğretim verilen öğrencilerin, eleştirel düşünme eğilimleri de istenilen düzeye çıkarılabilirse, hayatlarının her anında eleştirel düşünmeyi kullanacakları söylenebilir. Anılan nedenlerle eleştirel düşünme öğretiminin mevcut dersler kapsamında dahi uygulanmasının anlamlı gelişimlere neden olabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmada tartışmalı konuların derste ele alınması süreci Richard Paul tarafından geliştirilen modele uygun olarak yürütülmüştür. Reed ve Kromrey (2001), Paul tarafından geliştirilen eleştirel düşünme modelini deneysel çalışmalarında uygulamış ve deney grubunun eleştirel düşünmeye yönelik öğretim sonucunda eleştirel düşünme düzeylerinde anlamlı düzeyde yükselme olduğunu belirtmişlerdir. Bu çalışmada deney grubunun kaydettiği anlamlı düzeydeki ilerleme de bu bulguyu destekler niteliktedir. Başka bir çalışmada Reed (1998), aynı modeli tarih dersinde eleştirel düşünmeyi desteklemek üzere kullandığında öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin tek bir dersle dahi geliştirilebildiği bulgusuna ulaşmıştır. Scanlan doktora tezinde (2006), Richard Paul'un modelini esas alarak yürüttüğü Retorik ve Kompozisyon dersi sonucunda öğrencilerin yazmayı netleştirme, argüman analizi, destekleyici bilgilerin kullanımı, organizasyon ve gramer alanları ile eleştirel düşünme becerilerinde gelişim gösterdiklerini belirtmiştir. Bu bulgular, eleştirel düşünmeyi destekleme konusunda bu araştırmada kullanılan modelin etkili olduğunu

göstermektedir. Söz konusu modelin tartışmalı konulara derste yer verilmesi esnasında kullanılmış olması ve netice itibarıyla deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeylerinde anlamlı düzeyde farklılık görülmesi dikkate alındığında bahsi geçen çalışmaların sonuçları ile bu çalışma uyumludur.

Tartışmalı konular gibi unsurların derslerde öğrencilerce tartışılmasının eleştirel düşünmeye olan olumlu ve anlamlı etkisini destekler nitelikte literatürde birçok çalışma bulunmaktadır (Cantürk-Günhan ve Başer, 2009; Dolapçioğlu, 2015; Gültepe, 2011; Narin ve Aybek, 2010; Savich, 2008; Sevgi ve Şahin, 2017; Uysal, 1998; Yang, 2008; Yıldızbaş, 2017). Sevgi ve Şahin (2017), çalışmalarında gazete haberlerinin sınıf içinde tartışılmasının eleştirel düşünmeyi anlamlı düzeyde geliştirdiğini tespit etmişlerdir. Çalışmamızın sonuçları ile uyumlu olan bu bulgu aslında eleştirel düşünmenin Delphi projesi sonucunda üzerinde uzlaşa sağlanan altı beceri boyutunu uyarmanın bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Çünkü tartışma ilkelerine uygun yürütülen bir tartışma kanıt, argüman ve iddialara yönelik yorumlama, analiz etme, değerlendirme, çıkarımda bulunma, öz düzenleme ve açıklama becerileri gerektirir. Cantürk-Günhan ve Başer (2009), probleme dayalı öğrenmenin eleştirel düşünmeyi anlamlı düzeyde desteklediğini belirtmişlerdir. Bu bulgu da araştırmamız sonuçları ile paraleldir. Probleme dayalı öğretimin amacı öğrencileri gerçek hayat problemleri ile yüz yüze getirmek ve onları araştırma, sorgulama ve tartışma faaliyetlerine yönlendirmektir. Bu yönüyle tartışmalı konularla elde edilebilecek kazanımlar probleme dayalı öğretime benzerdir. Yang (2008) ise, Sokratik sorgulamanın eleştirel düşünme düzeylerine etkisini incelediği çalışmasında bu yöntemin eleştirel düşünmeyi anlamlı derecede desteklediğini tespit etmiş, bu sonucu öğrencilerin fikir alışverişinde bulunmalarına ve kendi anlayışlarını değerlendirmelerine bağlamıştır. Savich (2008) benzer olarak etkileşimli ya da sorgulamaya dayalı öğretimin eleştirel düşünmenin gelişiminde anlamlı etkileri olduğunu tespit etmiştir. Tartışmalı konular gibi sınıf içi tartışmalar içeren yöntemlerin eleştirel düşünme üzerinde olumlu etkisinin nedenleri arasında en başta, öğrencinin öğrenme sürecine aktif olarak katılımı gelmektedir. Öğrenciyi aktif kılan yöntemler derse yönelik tutumu olumlu yönde etkilemektedir (İbrahimoglu ve Öztürk, 2013). Hem katılımı hem de derse yönelik tutum ve motivasyonu üst seviyelerde olan öğrencilerin ders kazanımlarına

daha kolay ulaşmaları beklenen bir durumdur. Bu kapsamda öğrenciyi aktif kılan tartışmalara ve tartışmalı konulara derste yer verilmesinin, eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine hizmet edeceği açıktır.

Savich (2008), sorgulamaya dönük öğretimin öğrencileri motive ettiğini, konuya çektiğini ve kutuplaştırdığını, bu durumun ise harika bir öğrenci etkileşimi sağladığını öne sürmüştür. Bu bulgu çalışmamız sonuçları ile paraleldir. Tartışmalı konular yapısı gereği içerdiği her farklı fikirde çoğunlukla ateşli taraftarlar bulmaktadır. Bu durumun yansımaları uygulama esnasında da görülmüştür. Özellikle Atatürk ve Atatürkçülük ile ilgili konular, terör ve Lozan – Sevr antlaşmalarının konuşulduğu derslerde konuların zıt kutuplarındaki görüşleri savunan öğrenciler zaman zaman fazlasıyla heyecanlı ve agresif bir ruh haline bürünmüşlerdir. Öğretmenin etkili bir sınıf yönetimi yaklaşımı benimsemesini gerektiren bu gerilimli ortam, eleştirel düşünme etkinlikleri için fazlasıyla elverişlidir. Alanyazında da bu yönde fikir beyan eden araştırmacılar bulunmaktadır (Browne ve Freeman, 2000). Bahse konu araştırmacılar gelişim amaçlarına hizmet eden bir gerilimin eleştirel düşünmeye yönelik öğrenme ortamlarının önemli özelliklerinden biri olduğunu belirtmişlerdir. Page ve Mukherjee (2007) ise, fikir alışverişlerinin öğrencileri, eleştirel düşünmenin analiz, sentez ve değerlendirme boyutlarıyla yüzleştirdiğini belirtmektedir. Tartışma içeren sınıf ortamlarına dikkat çeken Seferoğlu ve Akbıyık (2006) ise, öğretmenin rol model olduğu, tartışmalara ve fikir ayrılıklarına karşı hoşgörölü, fikirlerin özgürce paylaşıldığı, tartışıldığı ve değerlendirildiği ve öğrenciye güven veren öğrenme ortamlarının eleştirel düşünmenin öğretimine olanak sağladığını öne sürmüşlerdir. Bu bilgiler ışığında tartışmalı konuların, eleştirel düşünmeye dayalı bir öğretim planı dahilinde derslerde ele alınmasının öğrencilerin eleştirel düşünmelerine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın müdahale sürecinin sonunda öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeylerinde anlamlı bir gelişim gözlemlenmiştir. Ancak süreç sonunda son test puanların oluşan anlamlı farklılığa rağmen, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeylerinde oluşan farklılığın kalıcılığı araştırmacı nezdinde şüphe götürür niteliktedir. Öğretmen adayları araştırma kapsamında yeni bir yöntemle karşılaşmış,

süreç içinde yöntemi öğrenmiş ve son testte uygulamışlardır. Ancak araştırmacının elinde öğretmen adaylarının bu becerileri içselleştirdiklerine ve hayatları boyunca kullanmaya eğilimli olacaklarına dair bir veri bulunmamaktadır. Müdahale sürecinde yürütülen derslerde, öğretmen adaylarının tartışmalı konuların ele alınması sürecinde sık sık duygusal ya da önyargı ve ön kabullere dayalı cevaplar verdikleri gözlemlenmiştir. Araştırmacının bu gibi davranışları derslerin değerlendirme aşamalarında vurgulaması ve eleştirel düşünmeye aykırı sayılabilecek noktaları öğrencilere göstermesi, öğrencilerin son testte eleştirel düşünmeye uygun düşünme adımlarını takip etmelerine sebep olmuş olabilir. Anılan nedenlerle öğretmen adaylarının bu çalışma ile ölçülen eleştirel düşünme düzeylerindeki yükseliş ve eleştirel düşünmeye yönelik sergiledikleri tutum bu çalışmaya özgü olabilir. Reed (1998), eleştirel düşünme becerilerinin tek bir dersle dahi kazandırılabilceğini öne sürmektedir. Ancak bu kazanımların kalıcılığını inceleyen bir çalışmaya alanyazında rastlanılmamıştır. Bu bağlamda öğrencilerin eleştirel düşünmeyi içselleştirerek hayat boyu kullanmalarını sağlamak üzere eğitimin ilk kademesinden itibaren eleştirel düşünmeye yönelik öğretim etkinliklerine ihtiyaç duyulduğu araştırmacı tarafından düşünülmektedir.

Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test ve Son Test Sonuçlarına Göre Belirlenen Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Cinsiyete Göre Değişimine Yönelik Tartışma ve Sonuç

Araştırma bulgularına göre cinsiyet değişkeni eleştirel düşünme düzeyleri üzerinde önemli bir yordayıcı değildir. Bu bulguyu destekleyen birçok araştırma bulunmaktadır (Aldan Karademir ve Saracaloğlu, 2017; Akar, 2007; Aral ve Semerci, 2006; Bessick, 2008; Eğmir ve Ocak, 2017; Karadeniz ve Gürsoy, 2014; Kürüm, 2002; Semerci, 2003; Vierra, 2014; Yalçınkaya, 2016). Ancak bazı araştırmalarda ise eleştirel düşünme düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaştığı bulgusuna ulaşılmıştır. Ay ve Akgöl (2008), 1379 öğrenciyle gerçekleştirdikleri ve ortaöğretim öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini çeşitli değişkenler açısından inceledikleri, tarama yöntemine uygun olarak tasarlanan çalışmalarında; kız öğrenciler lehine eleştirel düşünme becerileri açısından anlamlı fark bulunduğunu tespit etmişlerdir. Bu

uyuşmazlık farklı örneklem ve veri toplama aracı seçiminden kaynaklanıyor olabilir. Sonuç olarak bu araştırma özelinde cinsiyetin eleştirel düşünme düzeyleri üzerinde kayda değer bir etkisi olmadığı anlaşılmıştır.

Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test ve Son Test Sonuçlarına Göre Belirlenen Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Algılanan Aile Tutumuna Göre Değişimine Yönelik Tartışma ve Sonuç

Ailesinin kendilerine yaklaşımını “demokratik” olarak nitelendiren adaylarının eleştirel düşünme düzeylerinin diğerlerine oranla anlamlı derecede yüksek olduğu son teste yönelik çalışma bulgularından anlaşılmıştır. Ön test aşamasında ise bir farklılık tespit edilememiştir. Alanyazında eleştirel düşünme ile algılanan aile tutumunu “demokratik yaklaşım ve otoriter yaklaşım” şeklinde ele alan çalışmalara rastlanmamıştır. Ancak birçok kuramsal çalışmada eleştirel düşünme ile demokratik tutum ve davranışların birbirlerini olumlu yönde etkiler nitelikte oldukları belirtilmiştir (Avaroğulları, 2015; Berg vd., 2003; Halpern, 2002; Parker, 2012; Reed, 1998; Seferoğlu ve Akbıyık, 2006). Bu bağlamda ailesini demokratik olarak algılayan öğretmen adaylarının tartışmalı konular aracılığı ile yapılan öğretime daha kolay uyum sağlamaları ve son test sonucuna göre eleştirel düşünme düzeylerinin diğer öğretmen adaylarına göre anlamlı düzeyde yüksek bulunması literatürle uyumludur. Bu sonuç; çocuklarına karşı demokratik bir tutum takınan ailelerin onlara eleştirel düşünmeye müsait bir ortam sağlamaları ve böylece demokratik ailelerde büyüyen öğretmen adaylarının eleştirel düşünme öğretimine daha kolay adapte olmalarından kaynaklanıyor olabilir.

Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test ve Son Test Sonuçlarına Göre Belirlenen Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Kitap Okuma Sıklıklarına Göre Değişimine Yönelik Tartışma ve Sonuç

Tartışmalı konulara dayalı eleştirel düşünme öğretimi sonucunda düzenli kitap okuduğunu ifade eden öğretmen adaylarının ara sıra ve nadiren okuduğunu beyan edenlere oranla anlamlı düzeyde gelişim gösterdikleri araştırma bulgularından anlaşılmıştır. Literatürdeki bulgular kitap okumanın eleştirel düşünme üzerinde etkisi

olmadığı yönündedir (Eğmir ve Ocak, 2017; Vierra, 2014). Bu sonuçlar araştırma bulguları ile çelişmektedir. Araştırmamız da dahil olmak üzere bu çalışmalar, katılımcıların kitap okuma sıklıklarını, katılımcı beyanlarına göre belirlemektedir. Böylece araştırmalarda kitap okuma sıklığına yönelik bilgilerin doğruluğu katılımcıların beyanları ile sınırlı olup, şüphe götürür niteliktedir. Bu husus bahse konu çelişkinin sebebi olabilir.

Kitapların, okuyucuları sürekli yeni fikir, durum, olay ve olgularla karşı karşıya bırakması eleştirel düşünme becerilerine hizmet ediyor olabilir. Kitap okuma süreci içinde okuyucu bilişsel faaliyetler yürütmektedir. Tanju (2010)'ya göre eleştirel düşünme kitap okuma ile mümkün olabilmektedir. Bozpolat (2010) ise eleştiren, düşünen ve üreten öğrencilerin, bu özelliklere sahip öğretmenlerce yetiştirilebileceğini, bu niteliklerin ise iyi bir okuyucu olarak kazanılabileceğini ileri sürmüştür. Düzenli okuma alışkanlığı eleştirel düşünme becerilerini besleyebilir. Bu bağlamda düzenli kitap okuyan öğretmen adaylarının son test puanlarının olumlu yönde anlamlı düzeyde farklılaşması kitap okuma sıklığının eleştirel düşünme öğretimine yönelik direnci anlamlı düzeyde düşürdüğü anlaşılmaktadır. Kitaplarda sürekli farklı fikir, olay, olgu veya senaryolarla karşılaşan öğretmen adayları tartışmalı konuların farklı boyutları olabileceğini daha rahat kabul etmiş olabilirler. Bu ise eleştirel düşünme düzeylerinde anlamlı bir gelişime neden olmuş olabilir.

ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmacılara ve uygulamaya yönelik önerilere yer verilmiştir.

- 1- Eğitim bilimciler, psikologlar, pedagoglar ve kanun koyucuların dahil olduğu bir çalıştay tertip edilerek tüm öğretim kademelerini kapsayan bir eleştirel düşünme planı ortaya konulabilir.
- 2- Sosyal bilgiler ve tarih temelli derslerde tartışmalı konuların derslere dahil edilebilmesi için ilgili derslerin programlarında tartışmalı konulara yer verilebilir. Ayrıca öğretmenlerin, tartışmalı konuların ele alınmasında izlenebilecek yöntemlere yönelik anlayış geliştirmeleri için eğitim çalışmaları düzenlenebilir.
- 3- Eleştirel düşünme öğretimine uygun dersler belirlenerek, konularla birlikte eleştirel düşünme öğretimi de yapılmasına yönelik tedbirler alınabilir.
- 4- Bu çalışmada kullanılan eleştirel düşünme modeli, farklı derslere uyarlanarak etkisi değerlendirilebilir.
- 5- Tartışmalı konuların ele alınmasının, eleştirel düşünme düzeyiyle birlikte eleştirel düşünme eğilimlerine etkisi incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Acun İ, Demir M, Göz N L (2010) Öğretmen adaylarının vatandaşlık yeterlilikleri ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişki. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(1): 107-123.
- Akar C (2007) *İlköğretim öğrencilerinde eleştirel düşünme becerileri* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Alagöz B (2014) Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarına yönelik tartışmalı konular ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *University of Gaziantep Journal of Social Sciences*, 13(3): 735-766.
- Aldan Karademir Ç, Saracaloğlu A S (2017) Öğretmen adaylarının sorgulama ve eleştirel düşünme becerilerinin öğretmen öz yeterlik düzeyine etkisi. *Electronic Turkish Studies*, 12(33): 261-290.
- Aral H, Semerci N (2006, Nisan) *Ortaöğretim Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri*. 6 th International Educational Technology Conference'ta sunulan bildiri, Gazimağusa.
- Avaroğulları M (2015) Sosyal bilgiler öğretiminde tartışmalı konularla ilgili bir eylem araştırması. *Education Sciences*, 9(6): 139-150.
- Ay Ş, Akgöl H (2008) Eleştirel düşünme gücü ile cinsiyet, yaş ve sınıf düzeyi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 1(2): 65-75.

- Aybek B (2007) Konu ve beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve düzeyine etkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(2): 43-60.
- Baker M, Rudd R, Pomeroy C (2001) Relationships between critical and creative thinking. *Journal of Southern Agricultural Education Research*, 51(1): 173-188.
- Baloğlu Uğurlu N, Doğan A (2016) Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ve akademisyenlerinin tartışmalı konuların öğretimi ile ilgili görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3): 219-237.
- Bellanca J A (Ed.) (2010) *21st century skills: Rethinking how students learn*. Bloomington: Solution Tree Press.
- Berg W, Graeffe L, ve Holden C (2003) Teaching controversial issues: A European perspective. *Children's Identity and Citizenship in Europe* içinde (s. 23-24), Londra: CiCe Guidelines.
- Bessick S C (2008). *Improved critical thinking skills as a result of direct instruction and their relationship to academic achievement* (Yayımlanmamış doktora tezi). Indiana University of Pennsylvania, Pennsylvania.
- Beşoluk Ş, Önder İ (2010) Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları, öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(2): 679-693.
- Bilgin A, Eldeleklioğlu J (2007) An investigation into the critical thinking skills of university students. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33: 55-67.
- Bodur H (2010) *İlköğretim ikinci sınıf hayat bilgisi dersinde içerik temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Bowell T, Kemp G (2014) *Critical thinking: A concise guide*. Abingdon: Routledge.

- Bozpolat E (2010) Öğretmen adaylarının okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarının değerlendirilmesi (Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği). *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 2(1): 411-428.
- Browne M N, Freeman K (2000). Distinguishing features of critical thinking classrooms. *Teaching in Higher Education*, 5(3): 301-309.
- Bryan S (2002) The colonial times: A learning environment for the 21st century. *Virginia Society for Technology in Education Journal*, 16(2): 4-11.
- Büyüköztürk Ş, Kılıç Çakmak E, Akgün Ö E, Karadeniz Ş, Demirel F (2012) *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Byford J, Lennon S, Russell W B (2009) Teaching controversial issues in the social studies: A research study of high school teachers. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 82(4): 165-170.
- Cantürk-Günhan B, Başer N (2009) Probleme dayalı öğrenmenin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi. *Journal of Turkish Educational Sciences*, 7(2): 451-482.
- Case R, Wright I (1997) Taking seriously the teaching of critical thinking. *Canadian Social Studies*, 32(1): 12.
- Cosgrove R (2011) Critical thinking in the Oxford tutorial: a call for an explicit and systematic approach. *Higher Education Research & Development*, 30(3): 343-356.
- Cottrell S (2005) *Critical thinking skills: Developing effective analysis and argument*. Londra: Palgrave Macmillan.
- Creswell J W (2013) *Araştırma Deseni: Nicel, nitel ve karma yöntem yaklaşımları* (S. B. Demir, Çev Edt.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Çalışkan H (2009) Sosyal bilgiler öğretiminde araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının eleştirel düşünme becerisine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1): 57-70.

- Dalton D F (2009, Ekim). *Critical reading – An evaluation of a teaching approach*. 39th Frontiers in Education Conference'ta sunulan bildiri, San Antonio, Teksas.
- Darr C R (2016) Debating diversity: ethics and controversial public issues. *Communication Teacher*, 30(3): 147-152.
- Dolapçioğlu S D (2015) *Matematik dersinde otantik öğrenme yoluyla eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesi: Bir eylem araştırması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Doğanay A, Akbulut-Taş M A, ve Erden Ş (2007) Üniversite öğrencilerinin bir güncel tartışmalı konu bağlamında eleştirel düşünme becerilerinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 52(52): 511-546.
- Durr C R, Lahart T E, Maas R M (1999) Improving Critical Thinking Skills in Secondary Math and Social Studies Classes. (Yüksek Lisans Eylem Araştırması Projesi, Saint Xavier University and IRI/Skylight, 1999. ERIC Document Reproduction Service No. ED434016).
- Dutoğlu G, Tuncel M (2008) Aday öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ile duygusal zeka düzeyleri arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(8): 11-32.
- Eğmir E, ve Ocak G (2017) Eleştirel düşünme öğretim programının öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi ve özdeğerlendirme düzeylerine etkisi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1): 138-156.
- Ennis R H (2008) Nationwide testing of critical thinking for higher education: Vigilance required. *Teaching Philosophy*, 31(1): 1-26.
- Ennis R H (1996) Critical thinking dispositions: Their nature and assessability. *Informal Logic*, 18(2): 165-182.
- Ennis R H (1987) A conception of critical thinking—with some curriculum suggestions. *American Philosophical Association Newsletter on the Teaching of Philosophy*, 1-5.

- Ennis R H (1985) Goals for a critical thinking curriculum. *Developing minds: A resource book for teaching thinking* içinde (s. 54-58). Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Ennis R H (1964) A definition of critical thinking. *The Reading Teacher*, 17(8): 599-612.
- Epstein R L, Kernberger C (2006) *Critical thinking*. Australia: Thomson/Wadsworth.
- Ersoy A F (2013) Global citizenship education in social studies: Experiences of Turkish teachers and students in international conflict and war. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 1(1): 7-30.
- Ersoy A F (2013) Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının tartışmalı konulara katılımını etkileyen etmenler. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 4(1): 24-48.
- Facione, N C, Facione P A (1996) Externalizing the critical thinking in knowledge development and clinical judgment. *Nursing Outlook*, 44(3): 129-136.
- Facione P A (2015) Critical thinking: What it is and why it counts. <https://www.insightassessment.com/Resources/Importance-of-Critical-Thinking/Critical-Thinking-What-It-Is-and-Why-It-Counts/Critical-Thinking-What-It-Is-and-Why-It-Counts-PDF> adresinden 10.09.2017 tarihinde erişildi.
- Facione P A (2000) The disposition toward critical thinking: Its character, measurement, and relationship to critical thinking skill. *Informal Logic*, 20(1): 61-84.
- Facione P A, Facione N C (2007) Talking critical thinking. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 39(2): 38-45.
- Facione P A, Facione N C (1994) The Holistic Critical Thinking Scoring Rubric. [https://www.insightassessment.com/Resources/Teaching-Training-and-Learning-Tools/Holistic-Critical-Thinking-Scoring-Rubric-HCTSR/\(language\)/eng-US](https://www.insightassessment.com/Resources/Teaching-Training-and-Learning-Tools/Holistic-Critical-Thinking-Scoring-Rubric-HCTSR/(language)/eng-US) adresinden 10.07.2017 tarihinde erişildi.
- Facione P A, Sánchez C A, Facione N C, Gainen J (1995) The disposition toward critical thinking. *The Journal of General Education*, 44(1): 1-25.

- Fournier-Sylvester N (2013). Daring to debate: Strategies for teaching controversial issues in the classroom. *College Quarterly*, 16(3).
- Friede C R, Irani T A, Rhoades E B, Fuhrman N E, ve Gallo M (2008) It's in the genes: Exploring relationships between critical thinking and problem solving in undergraduate agriscience students' solutions to problems in mendelian genetics. *Journal of Agricultural Education*, 49(4): 25-37.
- Gömlüksüz M N, Kan A Ü (2009) Sosyal bilgiler dersi öğretim programının eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve girişimcilik becerilerini kazandırmadaki etkililiğinin belirlenmesi (Diyarbakır ili örneği). *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*, 8(1): 39-49.
- Gültepe N (2011) *Bilimsel tartışma odaklı öğretimin lise öğrencilerinin bilimsel süreç ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Gülveren H (2007) *Eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ve bu becerileri etkileyen eleştirel düşünme faktörleri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Gürbüz D (2016) *Eleştirel düşünme becerisi ve öğretmen değerlendirme yöntemleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Güneş F (2012) Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirme. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 32(32): 127-146.
- Güven M, ve Kürüm D (2006) Öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme arasındaki ilişkiye genel bir bakış. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1): 75-89.
- Güzel S (2005) *Eleştirel Düşünme Becerilerini Temele Alan İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretiminin Öğrenme Ürünlerine Etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Halpern D F (2002) *Thought and knowledge: An introduction to critical thinking*. Londra: Routledge.

- Hand M, Levinson R (2012) Discussing controversial issues in the classroom. *Educational Philosophy and Theory*, 44(6): 614-629.
- İbrahimoglu Z, Öztürk C (2013) Sosyal bilgiler dersinden örnek olay yöntemi kullanımının öğrencilerin akademik başarıya karşı tutum ve eleştirel düşünme becerileri üzerine etkileri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(2): 523-548.
- Kantek F, Öztürk N, Gezer N (2010, Kasım). *Bir sağlık yüksekokulunda öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin incelenmesi*. International Conference on New Trends in Education and Their Implications'ta sunulan bildiri, Antalya.
- Karadeniz A, Gürsoy Ü (2014) Modern Metin Çözümleme Yöntemlerinin Eleştirel Düşünme, Yaratıcı Düşünme ve Problem Çözme Becerilerine Etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2): 99-117.
- Karadüz A (2010) Dil becerileri ve eleştirel düşünme. *Turkish Studies*, 5(3): 1566-1593.
- Kello K (2016) Sensitive and controversial issues in the classroom: Teaching history in a divided society. *Teachers and Teaching*, 22(1): 35-53.
- Korkmaz Ö (2009) Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1): 1-13.
- Korkmaz Ö, Yeşil R (2009) Öğretim kademelerine göre öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2): 19-28.
- Kurnaz A (2007) *İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde beceri ve içerik temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri, erişimi ve tutumlarına etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Kurt A A, ve Kürüm D (2010) Medya okuryazarlığı ve eleştirel düşünme arasındaki ilişki: Kavramsal bir bakış. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(2): 20-34.

- Kuş Z (2015) Science and social studies teachers' beliefs and practices about teaching controversial issues: Certain comparisons. *Journal of Social Science Education*, 14(3): 84-97.
- Kutlu M O, Schreglmann S (2011) Konu temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerileri üzerine etkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(1): 165-176.
- Kürüm D (2002) *Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Lin A R, Lawrence J F, Snow C E, Taylor K S (2016) Assessing adolescents' communicative self-efficacy to discuss controversial issues: Findings from a randomized study of the word generation program. *Theory & Research in Social Education*, 44(3): 316-343.
- Lipman M (1987) Critical thinking: What can it be?. *Analytic Teaching*, 8(1): 5-12.
- Marzano R J (1988) *Dimensions of thinking: A framework for curriculum and instruction*. Alexandria: The Association for Supervision and Curriculum Development.
- MEB (2017) İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=155> adresinden erişildi.
- Myers B E, Dyer J E (2006) The influence of student learning style on critical thinking skill. *Journal of Agricultural Education*, 47(1): 43-52.
- Nalçacı A, Meral E, Şahin İ F (2016) Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eleştirel düşünme ile medya okuryazarlıkları arasındaki ilişki. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 21(36): 1-12.
- Narin N, Aybek B (2010) İlköğretim ikinci kademe sosyal bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(1) 336-350.

- NCSS (2016) Academic Freedom and the Social Studies Educator. *Social Education*, 80(3): 186-186.
- Norris S P (1985) Synthesis of research on critical thinking. *Educational Leadership*, 42(8): 40-45.
- Oulton C, Day V, Dillon J, Grace M (2004) Controversial issues-teachers' attitudes and practices in the context of citizenship education. *Oxford Review of Education*, 30(4): 489-507.
- Oxfam (2006) *Global Citizenship Guides: Teaching Controversial Issues*, Oxford: Oxfam.
- Özdemir S M (2005) Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(3): 297-316.
- Özensoy A U (2011) Eleştirel okumaya göre düzenlenmiş sosyal bilgiler dersinin eleştirel düşünme becerisine etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2): 13-25.
- Öztürk N, Ulusoy H (2008) Lisans ve yüksek lisans hemşirelik öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri ve eleştirel düşünmeyi etkileyen faktörler. *Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi*, 1(1): 15-25.
- Page D, Mukherjee A (2007) Promoting critical-thinking skills by using negotiation exercises. *Journal of Education for Business*, 82(5): 251-257.
- Parker W C (2012) *Social Studies in Elementary Education*. Boston: Pearson Education.
- Paul R, Elder L (2002) *Critical thinking: Tools for taking charge of your professional and personal life*. New Jersey: Financial Times Prentice Hall.
- Reed J H (1998) *Effect of a model for critical thinking on student achievement in primary source document analysis and interpretation, argumentative reasoning, critical thinking dispositions, and history content in a community*

college history course (Yayımlanmamış Doktora Tezi). University of South Florida, Florida.

Reed J H, Kromrey J D (2001) Teaching critical thinking in a community college history course: Empirical evidence from infusing Paul's model. *College Student Journal*, 35(2): 201-201.

Saçlı F (2013) Yaratıcı drama eğitiminin aday beden eğitimi öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerileri ve eğilimleri üzerine etkisi (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Savich C (2008) Improving critical thinking skills in history. Oakland University. Education Resources Information Center. ERIC No: ED501311.

Scanlan J S (2006) *The effect of Richard Paul's universal elements and standards of reasoning on twelfth grade composition* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Alliant International University, California.

Schreglmann S, ve Karakuş M (2017) Eğitsel arayüz destekli eğitim yazılımlarının eleştirel düşünme ve akademik başarı üzerindeki etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3): 839-855

Seferoğlu S S, Akbıyık C (2006) Eleştirel düşünme ve öğretimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30: 193-200.

Semerci, Ç. (2003). Eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 28(127), 64-70.

Sevgi Y, Şahin F (2017) Gazete haberlerindeki sosyobilimsel konuların argümantasyon yöntemiyle tartışılmasının 7. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri üzerine etkisi. *Journal of Human Sciences*, 14(1): 156-170.

Sünbül A M, Çalışkan M, Kozan S (2006) *Eleştirel düşünme becerilerine dayalı öğretim uygulamasının öğrencilerin erişilerine etkisi*. XV. Eğitim Bilimleri Kongresinde sunulan bildiri, Muğla.

- Snyder L G, Snyder M J (2008) Teaching critical thinking and problem solving skills. *The Journal of Research in Business Education*, 50(2): 90-99.
- Suryanto I, E (2015) Analysis of the Reasons of Teaching Controversial Issues on Public Policy to the Senior High School Students. *Journal of Education and Practice*, 6(36): 56-60.
- Şen Ü (2009) Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme tutumlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 1(2): 69-89.
- Tanju E H (2010) Çocuklarda Kitap Okuma Alışkanlığı'na Genel Bir Bakış. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 21(21): 30-39.
- Ten Dam G, Volman M (2004) Critical thinking as a citizenship competence: teaching strategies. *Learning & Instruction*, 14(4): 359-379.
- Tok E, Sevinç M (2010) Düşünme becerileri eğitiminin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(27): 67-82.
- Tural A, Seçgin F (2012) Sosyal bilgiler ile fen ve teknoloji öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri üzerine bir araştırma. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1): 63-77.
- Uysal A (1998) *Sosyal Bilimler öğretim yöntemlerinin eleştirel düşünme gücünün gelişmesindeki rolü* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Vierra R W (2014) *Critical thinking: Assessing the relationship with academic achievement and demographic factors* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). University of Minnesota, Minnesota.
- Vural R A, Kutlu O (2004) Eleştirel düşünme: ölçme araçlarının incelenmesi ve bir güvenilirlik çalışması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(2): 189-200.

Woolley R (2011) Controversial issues: identifying the concerns and priorities of student teachers. *Policy Futures in Education*, 9(2): 280-291.

www.bursa.com (2017) <http://www.bursa.com/dedikodu-nufus-mudurluklerinde-yogunluga-neden-oldu-n319923/> adresinden 20.02.2018 tarihinde erişildi.

www.haberturk.com (2017) <http://www.haberturk.com/6-soruda-ciftlik-bank-on-binlerce-kisi-nasil-dolandirildi-1878297> adresinden 19.03.2018 tarihinde erişildi.

www.milliyet.com.tr (2015) <http://www.milliyet.com.tr/ceza-profesoru-dolandiricilara-4-5-gundem-2132073/> adresinden 01.03.2018 tarihinde erişildi.

Yalçınkaya T (2016) *Sözdebilim temalı bilimin doğası öğretiminin fen bilgisi öğretmen adaylarının sözdebilim algılarına ve eleştirel düşünme becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Mersin Üniversitesi, Mersin.

Yang Y T C (2012) Cultivating critical thinkers: Exploring transfer of learning from pre-service teacher training to classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, 28(8): 1116-1130.

Yang Y T C (2008) A catalyst for teaching critical thinking in a large university class in Taiwan: Asynchronous online discussions with the facilitation of teaching assistants. *Educational Technology Research & Development*, 56 (3): 241-264.

Yazıcı S, Seçgin F (2010) Tartışmalı konular ve öğretimine ilişkin bir çalışma. *Journal of International Social Research*, 3(12): 488-501.

Yıldızbaş H (2017) *Ortak bilgi yapılandırma modeline dayalı öğretimin öğrencilerin akademik başarılarına ve eleştirel düşünme becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

Yılmaz K (2012) Tartışmalı ve tabu konuların incelenmesi: Sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18): 201-225.



EKLER

Ek 1. Bütüncül Eleştirel Düşünme Dereceli Puanlama Anahtarı Orijinal Formu

The Holistic Critical Thinking Scoring Rubric

A Tool for Developing and Evaluating Critical Thinking

Peter A. Facione, Ph.D. and Noreen C. Facione, Ph.D.

Strong 4. Consistently does all or almost all of the following:

- Accurately interprets evidence, statements, graphics, questions, etc.
- Identifies the most important arguments (reasons and claims) pro and con.
- Thoughtfully analyzes and evaluates major alternative points of view.
- Draws warranted, judicious, non-fallacious conclusions.
- Justifies key results and procedures, explains assumptions and reasons.
- Fair-mindedly follows where evidence and reasons lead.

Acceptable 3. Does most or many of the following:

- Accurately interprets evidence, statements, graphics, questions, etc.
- Identifies relevant arguments (reasons and claims) pro and con.
- Offers analyses and evaluations of obvious alternative points of view.
- Draws warranted, non-fallacious conclusions.
- Justifies some results or procedures, explains reasons.
- Fair-mindedly follows where evidence and reasons lead.

Unacceptable 2. Does most or many of the following:

- Misinterprets evidence, statements, graphics, questions, etc.
- Fails to identify strong, relevant counter-arguments.
- Ignores or superficially evaluates obvious alternative points of view.
- Draws unwarranted or fallacious conclusions.
- Justifies few results or procedures, seldom explains reasons.
- Regardless of the evidence or reasons, maintains or defends views based on self-interest or preconceptions.

Weak 1. Consistently does all or almost all of the following:

- Offers biased interpretations of evidence, statements, graphics, questions, information, or the points of view of others.
- Fails to identify or hastily dismisses strong, relevant counter-arguments.

- Ignores or superficially evaluates obvious alternative points of view.
- Argues using fallacious or irrelevant reasons, and unwarranted claims.
- Does not justify results or procedures, nor explain reasons.
- Regardless of the evidence or reasons, maintains or defends views based on self-interest or preconceptions.
- Exhibits close-mindedness or hostility to reason.

Using the HCTSR

1. Understand what this Rubric is Intended to address.

Critical thinking is the process of making purposeful, reflective and fair-minded judgments about what to believe or what to do. Individuals and groups use critical thinking in problem solving and decision making. This four level rubric treats this process as a set of cognitive skills supported by a certain mindset (habits of mind). To reach a judicious, purposeful judgment a good critical thinker engages in analysis, interpretation, evaluation, inference, explanation, and reflection to monitor and, if needed, correct his or her thinking. The disposition to pursue open-mindedly and with intellectual integrity the reasons and evidence wherever they lead is crucial to reaching sound, objective decisions and resolutions to complex, high-stakes, ill-structured problems. So are the other critical thinking habits of mind, such as being inquisitive, systematic, confident in reasoning, anticipatory of possible consequences, prudent in making judgments. [For a deeper understanding of critical thinking, download a free copy of *Critical Thinking: What It Is and Why It Counts* and a discussion of the research which grounds this concept: “*The Delphi Report*” - *Critical Thinking: An Expert Consensus* from www.insightassessment.com.

2. Differentiate and focus.

Holistic scoring requires focus. Whatever one is evaluating, be it an written report or essay, a presentation, a group decision making process, or the thinking a person displays in a professional practice setting, many elements must come together for overall success: critical thinking, content knowledge, and technical skill (craftsmanship). Deficits or strengths in any of these can draw the attention of the rater. However, in scoring for any one of the three, one must attempt to focus the evaluation on that element to the exclusion of the other two. To use this rubric

correctly, one must apply it with focus *only* on the critical thinking – that is, the reasoning process used by the trainee.

3. When training raters, practice, coordinate and reconcile.

Ideally, in a training session with other raters, one will examine samples (documents, videotaped examples, etc.) which are paradigmatic representations of each of the four levels. Without being given prior knowledge of the rating assigned to each example, novice raters should be asked to evaluate and assign ratings to these samples. After comparing these preliminary ratings, collaborative analysis with the other raters and the experienced trainer is used to achieve consistency of expectations among those who will be involved in rating the actual cases. Training, practice, and inter-rater reliability are the keys to a high quality assessment. This gives operational agreement, which is very important.

This rubric is a four level scale, forced choice scale. Half point and “middle of the two” scoring is not possible. The only variation which would be consistent with this tool is to combine #1 and #2 so that this became a three level scale: Strong, Acceptable, Weak.

When working alone, or without paradigm samples, one can achieve a greater level of internal consistency by not assigning final ratings until a number of essays, projects, assignments, or presentations have been given preliminary ratings. Frequently natural clusters or groupings of similar quality soon come to be discernible. At that point one can be more confident in assigning a firmer critical thinking score using this four level rubric. After assigning preliminary ratings, a review of the entire set assures greater internal consistency and fairness in the final ratings.

Ek 2. Eleştirel Düşünme Modeline Yönelik Hazırlanan Rehber

ELEŞTİREL DÜŞÜNMENİN UNSURLARI

- 1) Bütün akıl yürütmelerin bir **AMACI** vardır.
 - Amacınızı açıkça belirlemek için zaman ayırın
 - Amacınızla alakalı diğer amaçları fark edin
 - Amacınızı belirlerken hedeften uzaklaşmadığınıza emin olun
 - Önemli ve gerçekçi amaçları seçin
- 2) Akıl yürütme bir şeyleri anlama, **SORULARI** çözümlenme ve **PROBLEMLERİ** çözme girişimidir.
 - Sorunun anlam ve kapsamını açıklığa kavuşturmak için çeşitli yollarla ifade edin.
 - Soruyu (karmaşık ise) alt sorulara bölün.
- 3) Bütün akıl yürütmeler **VARSAYIMLAR** üzerine kuruludur.
 - Varsayımlarınızı açıkça belirleyin ve haklı olup olmadıklarını düşünün.
 - Varsayımlarınızın bakış açınızı nasıl değiştirdiğini düşünün
- 4) Bütün akıl yürütmeler bir **BAKIŞ AÇISI** üzerine temellenir.
 - Bakış açınızı belirleyin.
 - Diğerlerinin bakış açılarını güçlü ve zayıf yönleriyle birlikte araştırın.
 - Tüm görüşleri adil bir şekilde değerlendirmeye çalışın.
- 5) Bütün akıl yürütmeler **BİLGİ** üzerine kuruludur.
 - İddialarınızı sahip olduğunuz bilgiler ile sınırlayın.

- Tüm bilgilerin açık ve doğru olduğundan ve söz konusu soruyla alakalı olduğundan emin olun.
 - Yeterli seviyede bilgi topladığınızdan emin olun.
- 6) Tüm akıl yürütmeler, **KAVRAMLAR VE DÜŞÜNCELER** yoluyla ifade edilir ve şekillendirilir.
- Temel kavramları tanımlayın ve açıkça açıklayın.
 - Alternatif kavramları veya alternatif tanımları düşünün.
- 7) Tüm akıl yürütmeler, **SONUÇLARI** belirleyen ve verilere anlam veren **ÇIKARIM** veya **YORUMLAMALAR** içermektedir.
- Sadece kanıtların ima ettiğini çıkarımlarda bulunun.
 - Birbirleriyle tutarlılık açısından çıkarımlarınızı kontrol edin.
 - Çıkarımı yönlendiren varsayımları belirleyin.
- 8) Tüm akıl yürütmeler **UYGULAMALARA** ve **SONUÇLARINA** öncülük edebilir.
- Akıl yürütmenizden kaynaklanabilecek uygulama ve sonuçları takip edin.
 - Negatif ve pozitif sonuçları bulun.
 - Olası tüm sonuçları düşünün.

ELEŞTİREL DÜŞÜNME STANDARTLARI

- 1) **AÇIKLIK:** Bu noktada daha fazla ayrıntı verebilir misiniz? Bu noktayı başka bir şekilde ifade edebilir misiniz? Bana bir illüstrasyon verebilir misin? Bana bir örnek verebilir misiniz? Açıklık, bir geçiş standardıdır. **Bir ifade belirsizse, doğru veya alakalı olup olmadığını belirleyemeyiz.** Aslında, biz bunun hakkında hiçbir şey söyleyemiyoruz çünkü ne söylediklerini henüz bilmiyoruz. Örneğin, "Türkiye’de eğitim sistemi hakkında ne yapılabilir?" sorusu belirsizdir. Daha net bir soru "Eğitmenler, öğrencilerin işte ve günlük karar alma süreçlerinde başarılı olmalarına yardımcı olan yetenek ve becerileri öğrenmelerini sağlamak için ne yapabilirler?" olabilir.

- 2) **DOĞRULUK:** Gerçekten doğru mu? Bunu nasıl kontrol edebiliriz? Bunun doğru olup olmadığını nasıl öğrenebiliriz? **"Birçok köpek 300 kilogramdan ağırdır" gibi bir ifade açık olabilir ancak doğru değildir.**
- 3) **ALAKA:** Konuyla alakası ne şekilde? **Bir açıklama açık, doğru ve kesin olabilir, ancak söz konusu soru ile alakalı olduğunu göstermez.** Örneğin, öğrenciler genelde bir derste gösterdikleri çabanın ders notunu yükseltmek için kullanılabileceğini düşünürler. Bununla birlikte, çoğu zaman, "çaba" öğrencinin öğrenmesinin kalitesini ölçmez ve öyle olduğu zaman, çaba ders başarısını değerlendirmek için uygun değildir.
- 4) **DERİNLİK:** Cevabınız, sorunun karmaşıklığına uygun mu? Sorudaki sorunları nasıl hesaba katıyorsunuz? En önemli faktörlerle mi ilgili? **Bir açıklama açık, doğru, hassas ve alakalı, ancak yüzeysel olabilir (derinlik yoktur).** Örneğin, çoğu zaman çocukları ve gençleri uyuşturucu kullanmamak için kullanılan **"Sadece Hayır Deyin"** ifadesi açık, doğru, kesin ve alakalı. Bununla birlikte, derinlikten yoksundur, çünkü son derece karmaşık bir meseleyi, gençler arasındaki yaygın uyuşturucu kullanımı sorununu yüzeysel olarak ele almaktadır.
- 5) **GENİŞLİK (KAPSAMLILIK):** Başka bir bakış açısı düşünmemiz gerekiyor mu? Bu soruna bakmanın başka bir yolu var mı? **Bir akıl yürütme çizgisi açık, doğru, kesin, ilgili ve derin olabilir, ancak geniş kapsamlı olmayabilir.** (Muhafazakâr ya da liberal bakış açılarından birine odaklanarak derinlemesine bir şekilde bir soruna yönelik düşünme yalnızca sorunun bir tarafının yaklaşımlarını içermemelidir.)
- 6) **MANTIK:** Bu gerçekten mantıklı mı? **Diğer tüm standartlar mantık ile kontrol edilir.** Sorunun çözümüne yönelik öne sürülenler mantık süzgecinden geçirilmelidir.

Ek 3. Uygulama İzin Yazısı



T.C.
NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Fakültesi Dekanlığı

Sayı : 25988804-100-E.24337

23/10/2017

Konu : Tez Çalışması İzni

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ BÖLÜMÜNE

İlgi : Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı Başkanlığının 19/10/2017 tarihli ve 10883 kurum sayılı yazısı.

İlgi yazı incelenmiş olup, Arş.Gör. Ahmet Galip YÜCEL'in tez çalışması için 2017-2018 eğitim öğretim yılı güz yarıyılıının 7. ve 13. haftaları arasında Sosyal Bilgiler Eğitimi 4. sınıf "Türkiye Cumhuriyeti Tarihi-1" dersinde uygulama yapmasında sakınca bulunmamaktadır.
Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-imzalıdır

Doç. Dr. Abdulkadir UZUNÖZ
Dekan A.
Dekan Yardımcısı

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı : Ahmet Galip YÜCEL
Uyruğu : T. C.
Doğum Yeri : Zara
Doğum Tarihi : 29.08.1984
Telefon : 0 507 359 32 76
E-posta : ahmetyucel@gmail.com

EĞİTİM

Derece	Kurum	Mezuniyet Tarihi
Lisans	Cumhuriyet Üniversitesi	2014
Yüksek Lisans	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi	2018

YABANCI DİL

İngilizce

YAYINLAR

Yucel, A. G., & Demir, S. B. (2018). Academic Incentive Allowance: Scientific Productivity, Threats, Expectations. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(1).