

**T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI**

**SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ DÜŞÜNME
BECERİLERİNİN ÖĞRETİMİNE YÖNELİK ÖZ-YETERLİKLERİNİN
DEĞERLENDİRİLMESİ**

DOKTORA TEZİ

**Hazırlayan
Barış KAYA**

**Tez Danışmanı
Yrd. Doç. Dr. Cengiz DÖNMEZ**

Ankara – 2008

Babam'a...

**T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI**

**SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ DÜŞÜNME
BECERİLERİNİN ÖĞRETİMİNE YÖNELİK ÖZ-YETERLİKLERİNİN
DEĞERLENDİRİLMESİ**

DOKTORA TEZİ

**Hazırlayan
Barış KAYA**

**Tez Danışmanı
Yrd. Doç. Dr. Cengiz DÖNMEZ**

Ankara – 2008

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

ANKARA

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sosyal Bilgiler Öğretmenliği
Bilim Dalında 048132505 numaralı doktora öğrencisi olan Barış KAYA'ya ait
"Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik
Öz-Yeterliklerinin Değerlendirilmesi" adlı çalışma, jürimiz tarafından Sosyal
Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalında DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

07-07-2008

Başkan
Prof. Dr. Refik TURAN

Üye
Yrd. Doç. Dr. Cengiz DÖNMEZ (Danışman)

Üye
Yrd. Doç. Dr. Yılmaz KIZILTAN

Üye
Yrd. Doç. Dr. Kürşat GÖKKAYA

Üye
Yrd. Doç. Dr. Kubilay YAZICI

ÖZET

Bu tezin başlığı “sosyal bilgiler öğretmen adaylarının düşünme becerilerinin öğretimine yönelik öz-yeterliklerinin değerlendirilmesi” dir. Tezin yapılma amacı, Üniversitelerin, Eğitim Fakültelerinin, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı dördüncü sınıf öğrencilerinin (öğretmen adaylarının), düşünme becerilerinin öğretimine yönelik öz-yeterlik düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Tezin problem cümlesi ise şudur, Üniversitelerin, Eğitim Fakültelerinin, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı dördüncü sınıf öğrencilerinin (öğretmen adaylarının), düşünme becerilerinin öğretimine yönelik öz-yeterlik düzeyleri, öğrencinin cinsiyeti, yaşı, öğretim türü, mezun olduğu ortaöğretim kurumu, bölümünü ÖSS sınavında kaçınıcı sırada tercih ettiği, fakülte akademik başarı ortalaması, lisans düzeyi boyunca almış olduğu dersler ile düşünme becerilerinin öğretimi konusunda kendisini ne derecede yeterli hissettiği, kendisini analitik, pratik, yaratıcı, eleştirel olarak görmesi, bir senede ders kitabı dışında okuduğu kitap sayısı ve öğrenim gördüğü fakülte değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Bu betimsel araştırmada, kullanılan ölçeğin güvenirlik için pilot çalışması Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı’nda öğrenim gören 77 dördüncü sınıf öğrencisi (öğretmen adayı) ile yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu ise Ankara Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Fakültelerinde öğrenim gören 312 Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı dördüncü sınıf öğrencisi (öğretmen adayları) oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunun oluşturulmasında olasılıksız yöntemlerden amaçlı örnekleme tekniği kullanılmıştır.

Araştırmada elde edilen bazı bulgu ve sonuçlar şunlardır:

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının düşünmeye uygun sınıf ortamı yaratma (Faktör-1) üst düzeyli düşünme becerilerinin öğretimi (Faktör-2) transferin öğretimi (Faktör-3) ve öğrencilerin nasıl düşündüğünü fark etme (Faktör-4) ilişkin maddelere verdikleri cevaplara göre kendilerinin öz-yeterlik düzeylerini oldukça yeterli buldukları görülmüştür.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının düşünme becerilerinin öğretime yönelik öz-yeterlik düzeylerinin akademik başarı ortalamalarına göre farklılaştığı görülmüştür. Bulunan bu farklılık, akademik başarı ortalaması 2.01-2.50 olan öğretmen adaylarının düşünme becerilerinin öğretime yönelik öz-yeterlik düzeyleri ile akademik başarı ortalaması 3.51-4.00 olan öğretmen adaylarının düşünme becerilerinin öğretime yönelik öz-yeterlik düzeyleri arasındadır. Bu iki grup arasında bulunan farklılık ise akademik başarı ortalaması 3.51-4.00 olan öğretmen adaylarının lehinedir.

Kadın ve erkek sosyal bilgiler öğretmen adaylarının düşünme becerilerinin öğretime yönelik öz-yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Yaş değişkenine göre öğretmen adaylarının düşünme becerilerinin öğretime yönelik öz-yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Düşünme becerilerinin öğretime yönelik öz-yeterlik düzeylerinin, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri üniversitelerden etkilenmediği görülmüştür. İkinci ve normal öğretimde öğrenim gören sosyal bilgiler öğretmen adaylarının düşünme becerilerinin öğretime yönelik öz-yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler, düşünme becerilerinin öğretimi, öz-yeterlik.

ABSTRACT

The title of this thesis is “assessing social studies preservice teachers’ self-efficacy towards teaching thinking skills”. Aim of this thesis is to examine the self-efficacy levels with various parameters on teaching thinking skills of universities, education faculties, and fourth class students of social studies education discipline (preservice teachers). The problem sentence of the thesis is “Do the self-efficacy levels on teaching thinking skills of universities, education faculties and fourth class students of social studies education discipline (preservice teachers) varies according to the parameters like, gender and age of student, type of education, secondary school which the student was graduated from, in which order did he/she preferred the branch in OSS examination, academic achievement degree (average), the lessons which he/she took during the higher education period and how sufficient does he/she feel for teaching thinking skills, seeing himself/herself as analytical, practical, creative, critical, the number of books he/she read in one year except lesson books and the faculty he/she has been educated?”

In this descriptive research, for the reliability of the scale, the pilot research was carried out with 77 fourth class students (preservice teachers) in Niğde University Education Faculty, Social Studies Education Discipline. The working group of the research consists of 312 fourth class social studies students (preservice teachers) from the education faculties of Ankara University, Gazi University, Selçuk University. In the preparation of the working group, purposive sampling method was used from the randomized sampling methods.

Some of the findings and conclusions which were gained in the research are:

It has been realized that, the social studies preservice teachers consider themselves considerably sufficient according to the answers to questions like; creating a class environment available for thinking (Factor-1), teaching higher order thinking skills (Factor-2), teaching transfer (Factor-3) and to notice how students think (Factor-4).

It has been realized that the level of self efficacy of social studies preservice teachers on teaching thinking skills varies according to their average academic

achievements. This difference is between the self-efficacy levels of teaching thinking skills of the preservice teachers whose academic achievement degree is 2.01-2.50 and the preservice teachers whose academic achievement degree is 3.51-4.00. This difference between these two groups is in favor of the preservice teachers whose academic achievement degree is 3.51-4.00.

A significant difference has not been found between female and male social studies preservice teachers' level of self efficacy on teaching thinking skills. A significant difference has not been found according to the age variable of social studies preservice teachers' level of self efficacy on teaching thinking skills. It has been realized that the level of self efficacy on teaching thinking skills is not affected from the universities where the preservice teachers are having education. A significant difference has not been found between social studies preservice teachers' level of self efficacy on teaching thinking skills, who has second and normal education.

Key Words: Social studies, teaching thinking skills, self-efficacy.

ÖNSÖZ

Yapılan her araştırmada olabileceği gibi bu araştırmada da bazı eksikliklerin olması son derece doğaldır. Bu tür olası eksikliklerin kaynağı araştırmacıdır. Bununla birlikte araştırmanın örnekleminde ulaşılan öğrenci sayısı, araştırmada kullanılan veri toplama aracı, araştırmadaki değişkenler ve araştırma sonuçlarının yapılacak araştırmalara katkılar sağlayabileceği umulmaktadır.

Düşünme üzerine binlerce cilt kitap yazılmıştır. Çünkü düşünme hem felsefi hem de psikolojik bir kavramdır. Felsefe, kavramları uzun uzun anlatmayı sever, psikoloji ise kavramları çok aşamalı süreçlerden geçirerek irdeler. Bu araştırma bunların ötesine geçerek düşünmeyi bir beceri olarak ele almış, onu alt basamaklarına ayırmış onların öğretilabilir olduğu üzerinde durmuş ve öğretim yollarını incelemiştir. Bu düşünmeyi anlatmaktan daha zordur. Araştırma bu yüzden düşünme, beceri, öğretim, öz-yeterlik kavramlarının özü, ana unsurları üzerinde durarak genel kabul görmüş konularını sosyal bilgiler öğretimi bağlamında irdelemiştir.

Araştırma, bu temel kavramlarla ilgili yanlış anlamaları, dil (çeviri) yüzünden yaşanan yanlış tanımlamaları, kavramların birbirlerinin yerine kullanılarak anlaşılmaz hale gelmesini önlemek üzerine yoğunlaşmış, derli toplu, anlaşılır, eğitimde yeri olan, rafine bir dil kullanarak bu araştırmadan yararlanacak olanlara bir ufuk açmayı amaçlamıştır.

Ayrıca, ülkemiz eğitim sistemi için çeşitli katkılar sağlayacağına inanılan bu tezin hazırlanmasında emeği geçen hocalarım ve dostlarıma sonsuz şükranlarımı sunarım. Başta annem ve rahmetli babam olmak üzere kıymetli eşim ve oğluma ve çok değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Cengiz DÖNMEZ'e teşekkürü bir borç bilirim.

Bariş KAYA

Temmuz-2008

İÇİNDEKİLER

ÖZET	i
ABSTRACT	iii
ÖNSÖZ	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ	xv
ŞEKİLLER LİSTESİ	xxi
KISALTMALAR LİSTESİ	xxii
BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
1.1. PROBLEM DURUMU	1
1.1.1. Düşünme ve Beceri	1
1.1.1.1. Düşünme	1
1.1.1.2. Beceri	8
1.1.2. Düşünmenin Boyutları	10
1.1.2.1. Metagognition (Üst Biliş) Kavramı	10
1.1.2.2. Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme Kavramları	12
1.1.2.3. Düşünme Süreci	12
1.1.2.4. Temel (Esas) Düşünme Becerileri Kavramları	13
1.1.2.5. Bilgiyle Düşünmenin İlişkisi	15
1.1.3. Düşünme Becerileri	15
1.1.3.1. Problem Çözme Becerisi	21
1.1.3.2. Karar Verme Becerisi	30
1.1.3.3. Yaratıcı Düşünme Becerisi	33
1.1.3.4. Eleştirel Düşünme Becerisi	43
1.1.4. Düşünme Becerisine Yönelik Farklı Yaklaşımlar	46
1.1.4.1. Bilgi İşleme Yaklaşımına Göre Düşünme Becerileri	46
1.1.4.2. Vygotsky'nin Bilişsel Gelişim Modeli	57
1.1.4.3. Vygotsky'nin Modelinin, Piaget'nin Yapısalcı ve Watson'un Davranışçı Modelleri ile Benzerlik ve Farklılıkları	60
1.1.5. Sosyal Bilgiler Derslerinde Düşünme Becerilerinin Öğretimi	62

1.1.5.1. 2005-Sosyal Bilgiler Programında Düşünme Becerilerinin Yeri	76
1.1.5.2. Düşünme Becerilerinin Öğretilmesinde Kullanılan Bazı Stratejiler	79
1.1.5.3. Düşünme Becerilerinin Öğretilmesinde Teknolojinin Kullanılması	84
1.1.6. Düşünme Becerilerinin Öğretim Programları (Modelleri)	85
1.1.6.1. HOTS, (Higher Order Thinking Skills) Üst Düzey Düşünme Becerileri Programı	88
1.1.6.2. CORT (Cognitive Research Trust) Bilgi, Araştırma, Güven Programı	95
1.1.6.3. TIEP (The Instrumental Enrichment Program) (Aracılı Zenginleştirme Programı)	98
1.1.6.3.1. Somerset Yaklaşımı (Somerset Düşünme Becerileri Dersi)	101
1.1.6.4. SOI (Structure of Intellect Program) Zihnin Yapısı Programı	103
1.1.6.5. Philosophy For Children (Çocuklar İçin Felsefe Programı)	106
1.1.6.6. THINK (Strategic Reasoning Program) Stratejik Muhakeme Programı	109
1.1.7. Öz-Yeterlik.....	111
1.2. PROBLEM CÜMLESİ.....	117
1.3. ALT PROBLEMLER.....	117
1.4. ARAŞTIRMANIN AMACI	120
1.5. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	120
1.6. VARSAYIMLAR	121
1.7. SINIRLILIKLAR.....	122
1.8. TANIMLAR	122
1.9. İLGİLİ YAYINLAR VE ARAŞTIRMALAR	123
1.9.1. Düşünme Becerilerinin Öğretimi İle İlgili Araştırmalar	124
1.9.1.1. Türkiye’de Yapılan Düşünme Becerilerinin Öğretimi İle İlgili Yayınlar ve Araştırmalar	124
1.9.1.2. Türkiye Dışında Yapılan Düşünme Becerilerinin Öğretimi İle İlgili Yayınlar ve Araştırmalar	130
1.9.2. Öz-Yeterlik İle İlgili Araştırmalar.....	133
1.9.2.1. Türkiye’de Yapılan Öz-Yeterlik İle İlgili Yayınlar ve Araştırmalar	133

1.9.2.2. Türkiye Dışında Yapılan Öz-Yeterlik İle İlgili Yayınlar ve Araştırmalar	136
BÖLÜM II.....	140
ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ	140
2.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ	140
2.2. ÇALIŞMA GRUBU	140
2.3. VERİ TOPLAMA ARACININ GELİŞTİRİLMESİ.....	140
2.4. VERİLERİN TOPLANMASI.....	141
2.5. VERİLERİN ANALİZİ	142
BÖLÜM III.....	143
BULGULAR VE YORUMLAR	143
3.1. ARAŞTIRMANIN TEMEL DEĞİŞKENLERİNE İLİŞKİN VERİLERİN ANALİZİ.....	143
3.1.1. Araştırmaya Katılanların Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular	143
3.1.2. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Düşünme Becerilerinin Öğretime Yönelik Öz-Yeterlik Düzeylerine (Faktör: 1-4) İlişkin Bulgular	148
3.1.2.1. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Düşünmeye Uygun Sınıf Ortamı Yaratma İle İlgili Öz-Yeterlik Düzeyleri (Faktör-1) Nasıldır?	148
3.1.2.2. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Üst Düzeyli Düşünme Becerilerinin Öğretimi İle İlgili Öz-Yeterlik Düzeyleri (Faktör-2) Nasıldır?	150
3.1.2.3. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Transferin Öğretimi İle İlgili Öz-Yeterlik Düzeyleri (Faktör-3) Nasıldır?	151
3.1.2.4. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öğrencilerin Nasıl Düşündüğünü Fark Etme İle İlgili Öz-Yeterlik Düzeyleri (Faktör-4) Nasıldır?	152
3.1.3. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Düşünme Becerilerinin Öğretime Yönelik Öz-Yeterlik Düzeylerine İlişkin Bulgular	153
3.1.3.1. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Düşünme Becerilerinin Öğretime Yönelik Öz-Yeterlik Düzeyleri” Cinsiyetlerine Göre Farklılaşmakta Mıdır?	153

3.1.3.2. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Öz-Yeterlik Düzeyleri” Yaşlarına Göre Farklılaşmakta Mıdır?	154
3.1.3.3. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Öz-Yeterlik Düzeyleri” Öğretim Türüne Göre Farklılaşmakta Mıdır?	155
3.1.3.4. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Öz-Yeterlik Düzeyleri” Öğrenim Gördükleri Üniversiteye Göre Farklılaşmakta Mıdır?	156
3.1.3.5. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Öz-Yeterlik Düzeyleri” Mezun Olunan Ortaöğretim Kurumuna Göre Farklılaşmakta Mıdır?	157
3.1.3.6. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Öz-Yeterlik Düzeyleri” ÖSS’deki Tercih Sırasına Göre Farklılaşmakta Mıdır?	158
3.1.3.7. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Öz-Yeterlik Düzeyleri” Akademik Başarı Ortalamalarına Göre Farklılaşmakta Mıdır?.....	159
3.1.3.8. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının 1 yılda okudukları kitap sayısı ile düşünme becerilerinin öğretimine yönelik öz-yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?	161
3.1.3.9. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Lisans Eğitimi Boyunca Almış Oldukları Derslerin Düşünme Becerilerinin Öğretimine İlişkin Yeterlilik Düzeyleri İle Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Öz-Yeterlik Düzeyleri) Arasında Anlamlı Bir İlişki Var Mıdır?	161
3.1.3.10. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Analitik, Pratik, Yaratıcı Ve Eleştirel Düşünme Düzeyleri İle Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Öz-Yeterlik Düzeyleri Arasında Anlamlı Bir İlişki Var Mıdır?.....	162
3.2. ARAŞTIRMANIN ALT PROBLEMLERİNE İLİŞKİN VERİLERİN ANALİZİ.....	163
3.2.1. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Düşünmeye Uygun Sınıf Ortamı Yaratma İle İlgili Öz-yeterlik Düzeylerine (Faktör-1) İlişkin Bulgular.....	163

3.2.1.1. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Düşünmeye Uygun Sınıf Ortamı Yaratma İle İlgili Öz-yeterlik Düzeyleri (Faktör-1)” Cinsiyetlerine Göre Farklılaşmakta Mıdır?.....	163
3.2.1.2. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Düşünmeye Uygun Sınıf Ortamı Yaratma İle İlgili Öz-Yeterlik Düzeyleri (Faktör-1)” Yaşlarına Göre Farklılaşmakta Mıdır?	164
3.2.1.3. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Düşünmeye Uygun Sınıf Ortamı Yaratma İle İlgili Öz-Yeterlik Düzeyleri (Faktör-1)” Öğretim Türüne Göre Farklılaşmakta Mıdır?.....	165
3.2.1.4. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Düşünmeye Uygun Sınıf Ortamı Yaratma İle İlgili Öz-Yeterlik Düzeyleri (Faktör-1)” Öğrenim Gördükleri Üniversiteye Göre Farklılaşmakta Mıdır?	166
3.2.1.5. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Düşünmeye Uygun Sınıf Ortamı Yaratma İle İlgili Öz-Yeterlik Düzeyleri (Faktör-1)” Mezun Olunan Ortaöğretim Kurumuna Göre Farklılaşmakta Mıdır?.....	168
3.2.1.6. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Düşünmeye Uygun Sınıf Ortamı Yaratma İle İlgili Öz-Yeterlik Düzeyleri (Faktör-1)” ÖSS’deki Tercih Sırasına Göre Farklılaşmakta Mıdır?	169
3.2.1.7. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Düşünmeye Uygun Sınıf Ortamı Yaratma İle İlgili Öz-Yeterlik Düzeyleri (Faktör-1)” Akademik Başarı Ortalamalarına Göre Farklılaşmakta Mıdır?	170
3.2.1.8. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının 1 Yılda Okudukları Kitap Sayısı İle Düşünmeye Uygun Sınıf Ortamı Yaratma (Faktör-1) İle İlgili Öz-Yeterlik Düzeyleri Arasında Anlamlı Bir İlişki Var Mıdır?.....	172
3.2.1.9. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Lisans Eğitimi Boyunca Almış Oldukları Derslerin Düşünme Becerilerinin Öğretimine İlişkin Öz-yeterlik Düzeyleri İle Düşünmeye Uygun Sınıf Ortamı Yaratmaya İlişkin Öz-Yeterlik Düzeyleri (Faktör-1) Arasında Anlamlı Bir İlişki Var Mıdır?.....	172
3.2.1.10. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Analitik, Pratik, Yaratıcı Ve Eleştirel Düşünme Düzeyleri İle Düşünmeye Uygun Sınıf Ortamı Yaratma İle İlgili Öz-Yeterlik Düzeyleri (Faktör-1) Arasında Anlamlı Bir İlişki Var Mıdır?	173

3.2.2. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Üst Düzeyli Düşünme Becerilerinin Öğretimi İle İlgili Öz Yeterlik Düzeylerine (Faktör-2) İlişkin Bulgular	174
3.2.2.1. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Üst Düzeyli Düşünme Becerilerinin Öğretimi İle İlgili Öz-Yeterlik Düzeyleri (Faktör-2)” Cinsiyetlerine Göre Farklılaşmakta Mıdır?	174
3.2.2.2. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Üst Düzeyli Düşünme Becerilerinin Öğretimi İle İlgili Öz-Yeterlik Düzeyleri (Faktör-2)” Yaşlarına Göre Farklılaşmakta Mıdır?.....	175
3.2.2.3. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Üst Düzeyli Düşünme Becerilerinin Öğretimi İle İlgili Öz-Yeterlik Düzeyleri (Faktör-2)” Öğretim Türüne Göre Farklılaşmakta Mıdır?.....	176
3.2.2.4. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Üst Düzeyli Düşünme Becerilerinin Öğretimi İle İlgili Öz-Yeterlik Düzeyleri (Faktör-2)” Öğrenim Gördükleri Üniversiteye Göre Farklılaşmakta Mıdır?	177
3.2.2.5. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Üst Düzeyli Düşünme Becerilerinin Öğretimi İle İlgili Öz-Yeterlik Düzeyleri (Faktör-2)” Mezun Olunan Ortaöğretim Kurumuna Göre Farklılaşmakta Mıdır?	178
3.2.2.6. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Üst Düzeyli Düşünme Becerilerinin Öğretimi İle İlgili Öz-Yeterlik Düzeyleri (Faktör-2)” ÖSS’deki Tercih Sırasına Göre Farklılaşmakta Mıdır?	179
3.2.2.7. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Üst Düzeyli Düşünme Becerilerinin Öğretimi İle İlgili Öz-Yeterlik Düzeyleri (Faktör-2)” Akademik Başarı Ortalamalarına Göre Farklılaşmakta Mıdır?	180
3.2.2.8. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının 1 Yılda Okudukları Kitap Sayısı İle Üst Düzeyli Düşünme Becerilerinin Öğretimi (Faktör-2) İle İlgili Öz-Yeterlik Düzeyleri Arasında Anlamlı Bir İlişki Var Mıdır?.....	182
3.2.2.9. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Lisans Eğitimi Boyunca Almış Oldukları Derslerin Düşünme Becerilerinin Öğretimine İlişkin Yeterlilik Düzeyleri İle Üst Düzeyli Düşünme Becerilerinin Öğretimine İlişkin Öz-Yeterlik Düzeyleri (Faktör-2) Arasında Anlamlı Bir İlişki Var Mıdır?.....	182

3.2.2.10. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Analitik, Pratik, Yaratıcı Ve Eleştirel Düşünme Düzeyleri İle Üst Düzeyli Düşünme Becerilerinin Öğretimine İlişkin Öz-Yeterlik Düzeyleri (Faktör-2) Arasında Anlamlı Bir İlişki Var Mıdır?.....	183
3.2.3. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Transferin Öğretimi İle İlgili Öz Yeterlik Düzeylerine (Faktör-3) İlişkin Bulgular	184
3.2.3.1. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Transferin Öğretimi İle İlgili Öz-Yeterlik Düzeyleri (Faktör-3)” Cinsiyetlerine Göre Farklılaşmakta Mıdır?	184
3.2.3.2. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Transferin Öğretimi İle İlgili Öz-Yeterlik Düzeyleri (Faktör-3)” Yaşlarına Göre Farklılaşmakta Mıdır? .	185
3.2.3.3. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Transferin Öğretimi İle İlgili Öz-Yeterlik Düzeyleri (Faktör-3)” Öğretim Türüne Göre Farklılaşmakta Mıdır?	186
3.2.3.4. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Transferin Öğretimi İle İlgili Öz-Yeterlik Düzeyleri (Faktör-3)” Öğrenim Gördükleri Üniversiteye Göre Farklılaşmakta Mıdır?	187
3.2.3.5. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Transferin Öğretimi İle İlgili Öz-Yeterlik Düzeyleri (Faktör-3)” Mezun Olunan Ortaöğretim Kurumuna Göre Farklılaşmakta Mıdır?.....	188
3.2.3.6. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Transferin Öğretimi İle İlgili Öz-Yeterlik Düzeyleri (Faktör-3)” ÖSS’deki Tercih Sırasına Göre Farklılaşmakta Mıdır?	189
3.2.3.7. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Transferin Öğretimi İle İlgili Öz-Yeterlik Düzeyleri (Faktör-3)” Akademik Başarı Ortalamalarına Göre Farklılaşmakta Mıdır?	190
3.2.3.8. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının 1 Yılda Okudukları Kitap Sayısı İle Transferin Öğretimi (Faktör-3) İle İlgili Öz-Yeterlik Düzeyleri Arasında Anlamlı Bir İlişki Var Mıdır?	191
3.2.3.9. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Lisans Eğitimi Boyunca Almış Oldukları Derslerin Düşünme Becerilerinin Öğretimine İlişkin Yeterlilik	

Düzeyleri İle Transferin Öğretimine İlişkin Öz-Yeterlik Düzeyleri (Faktör-3) Arasında Anlamlı Bir İlişki Var Mıdır?	192
3.2.3.10. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Analitik, Pratik, Yaratıcı Ve Eleştirel Düşünme Düzeyleri İle Transferin Öğretimine İlişkin Öz-Yeterlik Düzeyleri (Faktör-3) Arasında Anlamlı Bir İlişki Var Mıdır?	192
3.2.4. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öğrencilerin Nasıl Düşündüğünü Fark Etme İle İlgili Öz Yeterlik Düzeylerine (Faktör-4) İlişkin Bulgular	193
3.2.4.1. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Öğrencilerin Nasıl Düşündüğünü Fark Etme İle İlgili Öz-Yeterlik Düzeyleri (Faktör-4)” Cinsiyetlerine Göre Farklılaşmakta Mıdır?	193
3.2.4.2. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Öğrencilerin Nasıl Düşündüğünü Fark Etme İle İlgili Öz-Yeterlik Düzeyleri (Faktör-4)” Yaşlarına Göre Farklılaşmakta Mıdır?	194
3.2.4.3. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Öğrencilerin Nasıl Düşündüğünü Fark Etme İle İlgili Öz-Yeterlik Düzeyleri (Faktör-4)” Öğretim Türüne Göre Farklılaşmakta Mıdır?.....	195
3.2.4.4. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Öğrencilerin Nasıl Düşündüğünü Fark Etme İle İlgili Öz-Yeterlik Düzeyleri (Faktör-4)” Öğrenim Gördükleri Üniversiteye Göre Farklılaşmakta Mıdır?.....	196
3.2.4.5. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Öğrencilerin Nasıl Düşündüğünü Fark Etme İle İlgili Öz-Yeterlik Düzeyleri (Faktör-4)” Mezun Olunan Ortaöğretim Kurumuna Göre Farklılaşmakta Mıdır?	198
3.2.4.6. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Öğrencilerin Nasıl Düşündüğünü Fark Etme İle İlgili Öz-Yeterlik Düzeyleri (Faktör-4)” ÖSS’deki Tercih Sırasına Göre Farklılaşmakta Mıdır?	199
3.2.4.7. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Öğrencilerin Nasıl Düşündüğünü Fark Etme İle İlgili Öz-Yeterlik Düzeyleri (Faktör-4)” Akademik Başarı Ortalamalarına Göre Farklılaşmakta Mıdır?.....	200
3.2.4.8. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının 1 Yılda Okudukları Kitap Sayısı İle Öğrencilerin Nasıl Düşündüğünü Fark Etme (Faktör-4) İle İlgili Öz-Yeterlik Düzeyleri Arasında Anlamlı Bir İlişki Var Mıdır?.....	201

3.2.4.9. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Lisans Eğitimi Boyunca Almış Oldukları Derslerin Düşünme Becerilerinin Öğretimine İlişkin Yeterlilik Düzeyleri İle Öğrencilerin Nasıl Düşündüğünü Fark Etmeye İlişkin Öz-Yeterlilik Düzeyleri (Faktör-4) Arasında Anlamlı Bir İlişki Var Mıdır?.....	202
3.2.4.10. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Analitik, Pratik, Yaratıcı Ve Eleştirel Düşünme Düzeyleri İle Öğrencilerin Nasıl Düşündüğünü Fark Etmeye İlişkin Öz-Yeterlilik Düzeyleri (Faktör-4) Arasında Anlamlı Bir İlişki Var Mıdır?	202
BÖLÜM IV	204
SONUÇLAR ve ÖNERİLER	204
4.1. SONUÇLAR	204
4.2. ÖNERİLER.....	214
KAYNAKÇA	217
EKLER.....	230
Ek-1. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Öz-Yeterlilik Algıları Ölçeği	231
Ek-2. Araştırma İçin Alınan İzin Belgeleri	236

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo-1. Michaelis’e Göre Düşünme Becerileri, Süreç ve Usulleri.....	19
Tablo-2. Analitik ve Yaratıcı Düşünce Arasındaki Farklar	37
Tablo-3. Yaratıcı Düşünmenin Aşamaları	42
Tablo-4. Kavram Kazanma Modelinin Evreleri	49
Tablo-5. Piaget ve Vygotsky Modellerinin Benzerlikleri ve Farklılıkları	60
Tablo-6. Watson ve Vygotsky Modellerinin Benzerlikleri ve Farklılıkları	61
Tablo-7. Sosyal Bilgiler 4. ve 5. Sınıflarda Düşünme Becerilerinin Doğrudan Verileceği Üniteler.....	78
Tablo-8. Sosyal Bilgiler 6. ve 7. Sınıflarda Düşünme Becerilerinin Doğrudan Verileceği Üniteler.....	79
Tablo-9. Bir Düşünme Becerileri Modeli: Karmaşık Süreçler.....	85
Tablo-10. Zihnin Yapısı Programı.....	104
Tablo-11. Bloom ve Guilford’un Taksonomi’lerinin Karşılaştırılması.....	105
Tablo-12. Çocuklar İçin Felsefe Programı.....	107
Tablo-13. THINK Programı	110
Tablo-14. Orijinal ve Pilot Uygulamanın Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayılarının Karşılaştırılması.....	141
Tablo-15. Araştırmaya Katılanlara İlişkin Bilgiler.....	143
Tablo-16. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Düşünmeye Uygun Sınıf Ortamı Yaratma İle İlgili Öz-Yeterlik Düzeyleri	148
Tablo-17. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Üst Düzeyli Düşünme Becerilerinin Öğretimi İle İlgili Öz-Yeterlik Düzeyleri	150
Tablo-18. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Transferin Öğretimi İle İlgili Öz-Yeterlik Düzeyleri.....	151
Tablo-19. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öğrencilerin Nasıl Düşündüğünü Fark Etme İle İlgili Öz-Yeterlik Düzeyleri	152
Tablo-20. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre “Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Öz-Yeterlik Düzeyleri” Arasındaki Farkın Testi	153

Tablo-21. Yaş Gruplarına Göre Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Öz-Yeterlik Düzeylerinin Ortalamaları	154
Tablo-22. Yaş Gruplarına Göre Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Öz-Yeterlik Düzeylerine İlişkin Varyans Analizi	155
Tablo-23. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Öğretim Türüne Göre “Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Öz-Yeterlik Düzeyleri” Arasındaki Farkın Testi.....	155
Tablo-24. Üniversitelere Göre Öğretmen Adaylarının Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Öz-Yeterlik Düzeylerinin Ortalamaları.....	156
Tablo-25. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Üniversitelere Göre Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Öz-Yeterlik Düzeylerine İlişkin Varyans Analizi	157
Tablo-26. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Ortaöğretim Kurumuna Göre “Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Öz-Yeterlik Düzeyleri” Arasındaki Farkın Testi	157
Tablo-27. ÖSS’deki Tercih Sırasına Göre Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Öz-Yeterlik Düzeylerinin Ortalamaları	158
Tablo-28. ÖSS’deki Tercih Sırasına Göre Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Öz-Yeterlik Düzeylerine İlişkin Varyans Analizi	159
Tablo-29. Akademik Başarı Ortalamasına Göre “Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Öz-Yeterlik Düzeylerinin Ortalamaları	160
Tablo-30. Akademik Başarı Ortalamalarına Göre Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Öz-Yeterlik Düzeylerine İlişkin Varyans Analizi	160
Tablo-31. Öğretmen Adaylarının Analitik, Pratik, Yaratıcı Ve Eleştirel Düşünme Düzeyleri İle Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Öz-Yeterlik Düzeyleri Arasındaki İlişki	162
Tablo-32. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre “Düşünmeye Uygun Sınıf Ortamı Yaratma İle İlgili Öz-yeterlik Düzeyleri” Arasındaki Farkın Testi.....	163
Tablo-33. Yaş Gruplarına Göre “Düşünmeye Uygun Sınıf Ortamı Yaratmaya” İlişkin Ölçülen Öz-Yeterlik Düzeylerinin Ortalamaları	164

Tablo-34. Yaş Gruplarına Göre “Düşünmeye Uygun Sınıf Ortamı Yaratma” İle İlgili Ölçülen Öz-Yeterlik Düzeylerine İlişkin Varyans Analizi	165
Tablo-35. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Öğretim Türüne Göre “Düşünmeye Uygun Sınıf Ortamı Yaratma İle İlgili Öz-Yeterlik Düzeyleri” Arasındaki Farkın Testi	166
Tablo-36. Üniversitelere Göre Öğretmen Adaylarının Düşünmeye Uygun Sınıf Ortamı Yaratma İle İlgili Öz-Yeterlik Düzeylerinin Ortalamaları	167
Tablo-37. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Üniversitelere Göre Düşünmeye Uygun Sınıf Ortamı Yaratma İle İlgili Öz-Yeterlik Düzeylerine İlişkin Varyans Analizi ..	167
Tablo-38. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Ortaöğretim Kurumuna Göre “Düşünmeye Uygun Sınıf Ortamı Yaratma İle İlgili Öz-Yeterlik Düzeyleri” Arasındaki Farkın Testi	168
Tablo-39. ÖSS’deki Tercih Sırasına Göre “Düşünmeye Uygun Sınıf Ortamı Yaratmaya” İlişkin Ölçülen Öz-Yeterlik Düzeylerinin Ortalamaları	169
Tablo-40. ÖSS’deki Tercih Sırasına Göre “Düşünmeye Uygun Sınıf Ortamı Yaratma” İle İlgili Ölçülen Öz-Yeterlik Düzeylerine İlişkin Varyans Analizi.....	170
Tablo-41. Akademik Başarı Ortalamalarına Göre “Düşünmeye Uygun Sınıf Ortamı Yaratmaya” İlişkin Ölçülen Öz-Yeterlik Düzeylerinin Ortalamaları	170
Tablo-42. Akademik Başarı Ortalamalarına Göre “Düşünmeye Uygun Sınıf Ortamı Yaratma” İle İlgili Ölçülen Öz-Yeterlik Düzeylerine İlişkin Varyans Analizi.....	171
Tablo-43. Öğretmen Adaylarının Analitik, Pratik, Yaratıcı Ve Eleştirel Düşünme Düzeyleri İle Düşünmeye Uygun Sınıf Ortamı Yaratma İle İlgili Öz-Yeterlik Düzeyleri Arasındaki İlişki	173
Tablo-44. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre “Üst Düzeyli Düşünme Becerilerinin Öğretimi İle İlgili Öz-Yeterlik Düzeyleri” Arasındaki Farkın Testi.....	174
Tablo-45. Yaş Gruplarına Göre “Üst Düzeyli Düşünme Becerilerinin Öğretimine” İlişkin Ölçülen Öz-Yeterlik Düzeylerinin Ortalamaları	175
Tablo-46. Yaş Gruplarına Göre “Üst Düzeyli Düşünme Becerilerinin Öğretimi” İle İlgili Ölçülen Öz-Yeterlik Düzeylerine İlişkin Varyans Analizi.....	175

Tablo-47. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Öğretim Türüne Göre “Üst Düzeyli Düşünme Becerilerinin Öğretimi İle İlgili Öz-Yeterlik Düzeyleri” Arasındaki Farkın Testi	176
Tablo-48. Üniversitelere Göre Öğretmen Adaylarının Üst Düzeyli Düşünme Becerilerinin Öğretimi İle İlgili Öz-Yeterlik Düzeylerinin Ortalamaları	177
Tablo-49. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Üniversitelere Göre Üst Düzeyli Düşünme Becerilerinin Öğretimi İle İlgili Öz-Yeterlik Düzeylerine İlişkin Varyans Analizi	178
Tablo-50. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Ortaöğretim Kurumuna Göre “Üst Düzeyli Düşünme Becerilerinin Öğretimi İle İlgili Öz-Yeterlik Düzeyleri” Arasındaki Farkın Testi	178
Tablo-51. ÖSS’deki Tercih Sırasına Göre “Üst Düzeyli Düşünme Becerilerinin Öğretimine” İlişkin Ölçülen Öz-Yeterlik Düzeylerinin Ortalamaları	179
Tablo-52. ÖSS’deki Tercih Sırasına Göre “Üst Düzeyli Düşünme Becerilerinin Öğretimi” İle İlgili Ölçülen Öz-Yeterlik Düzeylerine İlişkin Varyans Analizi	180
Tablo-53. Akademik Başarı Ortalamalarına Göre “üst düzeyli düşünme becerilerinin öğretimine” ilişkin ölçülen öz-yeterlik düzeylerinin ortalamaları.....	181
Tablo-54. Akademik Başarı Ortalamalarına Göre “Üst Düzeyli Düşünme Becerilerinin Öğretimi” İle İlgili Ölçülen Öz-Yeterlik Düzeylerine İlişkin Varyans Analizi	181
Tablo-55. Öğretmen Adaylarının Analitik, Pratik, Yaratıcı Ve Eleştirel Düşünme Düzeyleri İle Üst Düzeyli Düşünme Becerilerinin Öğretimine İlişkin Öz-Yeterlik Düzeyleri Arasındaki İlişki	183
Tablo-56. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre “Transferin Öğretimi İle İlgili Öz-Yeterlik Düzeyleri” Arasındaki Farkın Testi	184
Tablo-57. Yaş Gruplarına Göre “Transferin Öğretimine” İlişkin Ölçülen Öz-Yeterlik Düzeylerinin Ortalamaları	185
Tablo-58. Yaş Gruplarına Göre “Transferin Öğretimi” İle İlgili Ölçülen Öz-Yeterlik Düzeylerine İlişkin Varyans Analizi.....	185
Tablo-59. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Öğretim Türüne Göre “Transferin Öğretimi İle İlgili Öz-Yeterlik Düzeyleri” Arasındaki Farkın Testi.....	186

Tablo-60. Üniversitelere Göre Öğretmen Adaylarının Transferin Öğretimi İle İlgili Öz-Yeterlik Düzeylerinin Ortalamaları	187
Tablo-61. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Üniversitelere Göre Transferin Öğretimi İle İlgili Öz-Yeterlik Düzeylerine İlişkin Varyans Analizi.....	187
Tablo-62. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Ortaöğretim Kurumuna Göre “Transferin Öğretimi İle İlgili Öz-Yeterlik Düzeyleri” Arasındaki Farkın Testi.....	188
Tablo-63. ÖSS’deki Tercih Sırasına Göre “Transferin Öğretimine” İlişkin Ölçülen Öz-Yeterlik Düzeylerinin Ortalamaları	189
Tablo-64. ÖSS’deki Tercih Sırasına Göre “Transferin Öğretimi” İle İlgili Ölçülen Öz-Yeterlik Düzeylerine İlişkin Varyans Analizi	189
Tablo-65. Akademik Başarı Ortalamasına Göre “Transferin Öğretimine” İlişkin Ölçülen Öz-Yeterlik Düzeylerinin Ortalamaları	190
Tablo-66. Akademik Başarı Ortalamalarına Göre “Transferin Öğretimi” İle İlgili Ölçülen Öz-Yeterlik Düzeylerine İlişkin Varyans Analizi	191
Tablo-67. Öğretmen Adaylarının Analitik, Pratik, Yaratıcı Ve Eleştirel Düşünme Düzeyleri İle Transferin Öğretimine İlişkin Öz-Yeterlik Düzeyleri Arasındaki İlişki	192
Tablo-68. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre “Öğrencilerin Nasıl Düşündüğünü Fark Etme İle İlgili Öz-Yeterlik Düzeyleri” Arasındaki Farkın Testi.....	193
Tablo-69. Yaş Gruplarına Göre “Öğrencilerin Nasıl Düşündüğünü Fark Etmeye” İlişkin Ölçülen Öz-Yeterlik Düzeylerinin Ortalamaları	194
Tablo-70. Yaş Gruplarına Göre “Öğrencilerin Nasıl Düşündüğünü Fark Etme” İle İlgili Ölçülen Öz-Yeterlik Düzeylerine İlişkin Varyans Analizi.....	195
Tablo-71. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Öğretim Türüne Göre “Öğrencilerin Nasıl Düşündüğünü Fark Etme İle İlgili Öz-Yeterlik Düzeyleri” Arasındaki Farkın Testi	196
Tablo-72. Üniversitelere Göre Öğretmen Adaylarının Öğrencilerin Nasıl Düşündüğünü Fark Etme İle İlgili Öz-Yeterlik Düzeylerinin Ortalamaları	197

Tablo-73. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Üniversitelere Göre Öğrencilerin Nasıl Düşündüğünü Fark Etme İle İlgili Öz-Yeterlik Düzeylerine İlişkin Varyans Analizi	197
Tablo-74. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Ortaöğretim Kurumuna Göre “Öğrencilerin Nasıl Düşündüğünü Fark Etme İle İlgili Öz-Yeterlik Düzeyleri” Arasındaki Farkın Testi	198
Tablo-75. ÖSS’deki Tercih Sırasına Göre “Öğrencilerin Nasıl Düşündüğünü Fark Etmeye” İlişkin Ölçülen Öz-Yeterlik Düzeylerinin Ortalamaları	199
Tablo-76. ÖSS’deki Tercih Sırasına Göre “Öğrencilerin Nasıl Düşündüğünü Fark Etmeye” İle İlgili Ölçülen Öz-Yeterlik Düzeylerine İlişkin Varyans Analizi	200
Tablo-77. Akademik Başarı Ortalamasına Göre “Öğrencilerin Nasıl Düşündüğünü Fark Etmeye” İlişkin Ölçülen Öz-Yeterlik Düzeylerinin Ortalamaları	200
Tablo-78. Akademik Başarı Ortalamalarına Göre “Öğrencilerin Nasıl Düşündüğünü Fark Etme” İle İlgili Ölçülen Öz-Yeterlik Düzeylerine İlişkin Varyans Analizi	201
Tablo-79. Öğretmen Adaylarının Analitik, Pratik, Yaratıcı Ve Eleştirel Düşünme Düzeyleri İle Öğrencilerin Nasıl Düşündüğünü Fark Etmeye İlişkin Öz-Yeterlik Düzeyleri Arasındaki İlişki	203

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil-1. Üstbilişsel Düşünme Becerileri Modeli	11
Şekil-2. Anlama ve Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesi.....	18
Şekil-3. Problemin Yapısı	23
Şekil-4. Problem Çözme Süreci.....	27
Şekil-5. Genel Bir Problem Çözme Modeli	28
Şekil-6. Karar Verme Süreci	31
Şekil-7. Zihinsel Hiyerarşi Modeli	36
Şekil-8. Analitik ve Yaratıcı Düşünme Süreçleri	38
Şekil-9. Bilgi İşleme Yaklaşımının Düşünme Becerileri Öğretim Modelleri.....	46
Şekil-10. Somerset Düşünme Becerileri Dersi Çalışma Modeli	102
Şekil-11. Zihnin Yapısı'nın (SOI) Tam Teorik Modeli	105
Şekil-12. Cinsiyete Göre Öğretmen Adaylarının Dağılımı.....	144
Şekil-13. Üniversitelere Göre Öğretmen Adaylarının Dağılımı.....	145
Şekil-14. Yaş Değişkenine Göre Öğretmen Adaylarının Dağılımı	145
Şekil-15. Öğretim Türüne Göre Öğretmen Adaylarının Dağılımı	146
Şekil-16. Mezun Olunan Ortaöğretim Kurumuna Göre Öğretmen Adaylarının Dağılımı.....	146
Şekil-17. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programını ÖSS'de Tercih Etme Sırasına Göre Öğretmen Adaylarının Dağılımı	147
Şekil-18. Akademik Not Ortalamasına Göre Öğretmen Adaylarının Dağılımı	147
Şekil-19. Kitap Okuma Sayısına Göre Öğretmen Adaylarının Dağılımı.....	148

KISALTMALAR LİSTESİ

ABD: Amerika Birleşik Devletleri

ASCD: Amerika Birleşik Devletleri Program Geliştirme ve Denetleme Kurumu

CORT (Cognitive Research Trust): Bilgi, Araştırma, Güven Programı

Çev.: Çeviren

Ed.: Editör

HOTS (Higher Order Thinking Skills): Üst Düzey Düşünme Becerileri Programı

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

SOI (Structure of Intellect Program): Zihnin Yapısı Programı

SPSS (Statistical Package for Social Sciences): Sosyal Bilimler İstatistik Paketi

TDK: Türk Dil Kurumu

THINK (Strategic Reasoning Program): Stratejik Muhakeme Programı

TIEP (The Instrumental Enrichment Program): Aracılı Zenginleştirme Programı

USA: Amerika Birleşik Devletleri

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, varsayımlar, sınırlılıklar, tanımlar ve ilgili yayınlar ile araştırmalara yer verilmiştir.

1.1. PROBLEM DURUMU

1.1.1. Düşünme ve Beceri

Stenberg ve Spear-Swerling (1996), diğer bazı yazarlar gibi (Mcpeck 1981, Glaser 1996), düşünmenin, çok iyi organize edilmiş bilgiye dayanmayı gerektirdiği hususuna dikkat çekmişlerdir. Bununla birlikte Cornford (2002), “Yaşam boyu öğrenme” adlı makalesinde, ulaştıkları çeşitli bulgulara dayanarak becerileri geliştirecek olan bilgilerin, tek başına verilmesinin yeterli olmayacağını, eğitimcilerin, bu becerileri kendi kendilerine, bir plan dâhilinde vermeleri gerektiğini, önemle vurgulamıştır (Aktaran: Soden ve Maclellan, 2004: 342).

1.1.1.1. Düşünme

Türk Dil Kurumu sözlüğünde, düşünme; zihinden geçirmek, göz önüne getirmek, bir sonuca varmak gereğiyle inceleme, karşılaştırma ve oradaki ilgilere yararlanma gibi zihin işlemlerinden geçirmek, muhakeme etmek, zihni ile arayıp bulmak bir şeye karşı ilgili ve titiz davranmak, tasarlamak, hatırına getirmek, ayrıntıları iyice incelemek olarak tanımlanmaktadır (TDK, 1992:257).

Düşünme terimi, en genel anlamı ile bir insanın meydana gelen her şeyin etkisinin farkında olmasıdır. Düşünme, sadece bir insanın bazı kontrollü alıştırmalarını ve anlamlı zihinsel aktivitelerini kapsar (Ruggiero, 1988:1).

Sigel (1991:43) düşünmenin, bazen zekâ ile aynı anlamda kullanıldığını ancak düşünmenin zekâdan farklı olduğunu belirtir. O'na göre, zekâ; yetenek veya yeterlikle ilgiliyken, düşünme; analiz, sentez, değerlendirme, problem çözme, yansıtma, sınıflandırma ve farklı çeşitlerdeki muhakemeyi (tümdengelim, tümevarım, tasımsal ve analogik) kapsar. Sternberg (1985:51), ise aksine zekânın düşünme becerilerini içerdiğini belirtir.

Düşünme, sembolleri, kelimeleri, harita sembollerini, sayıları, olayları ve nesneleri içerir diyen Mayer (1992:7), bunları şu şekilde tasnif etmektedir;

- 1- Düşünme bilişseldir ama davranıştan kaynaklanır. Aklın veya bilişsel sistemin içinden çıkar.
- 2- Düşünme bilişsel sistem içerisinde bilgiye dayalı işlemlerin bütünü ya da bütünün bazı değişkenlerini içeren bir süreçtir.
- 3- Düşünme çözüme doğru yönlendirilmiş bir davranış ya da bir problemin çözümüyle sonuçlanan, davranışın sonucudur.

Düşünme, bir boşlukta yapılmaz, biz düşünme becerilerini eyleme döktüğümüzde bir şey hakkında düşünmüş oluruz ve düşünme süreci genellikle zihinsel somut bir ürün ortaya koyar. Bu sonuçlar veya ürünler ise bilgi ya da içerik olarak adlandırılırlar (Eggen and Kauchak, 1988:43).

Düşünme, sorulara, problemlere ve benzeri olgulara kıvılcım çakar. Gerçekler, kavramlar ve diğer bilgi şekilleri düşünmede önemli anahtarlardır (Michaelis, 1988:231).

Özden (1999:89), düşünmeyi, gözlem, tecrübe, sezgi, akıl yürütme ve diğer kanallarla elde edilen malumatı kavramsallaştırma, uygulama, analiz ve değerlendirmenin disipline edilmiş şeklidir. “Mevcut bilgilerden başka bir şeye ulaşma ve eldeki bilgilerin ötesine gitmedir” diye nitelendirmektedir.

Düşünme, problemleri çözmek için işe koşulan birçok zihinsel süreci içerir. Bu çeşit düşünme doğrudan düşünmedir ve hayal gücü veya düşler âlemine dalmaktan kesin çizgilerle ayrılır (Sigel, 1991:43).

Çocukların işlem öncesi döneminde dahi düşünme becerilerinde çok önemli değişiklikler meydana gelmektedir. Bununla birlikte onların düşünceleri işlem öncesidir ve bu yüzden birkaç sınırlılığı mevcuttur. İşlem öncesi dönemde düşünce, genellikle somut, tersine çevrilemeyen ve egosantriktir (Li, 2005:12). Aynı zamanda daha okula gitmediklerinden ve okuma ve yazmayı henüz öğrenmediklerinden eksikliklerle doludur.

Düşünmeyi öğrenmenin en önemli parçası ise okuma ve yazmayı öğrenmektir (Birtwistle, 1998:160). Okuma ve yazmayı öğrenen bir bireyin düşünmesini tetikleyen ikinci aşama ise soru sormadır. Özden (1999:106)'e göre, insanların düşünmesi, daha çok kafalarında soru işaretleri oluşturarak meydana gelmektedir. İnsanların zihinlerini çalıştırmaları için sorulara ihtiyaç vardır. Robbins (1995)'e göre öğrenme, bireyin zihninin düşünmeye açık olduğu anlarda ve özellikle karşı karşıya kaldığı sorulara cevap bulmaya çalıştığı durumlarda daha anlamlı ve hızlı olmaktadır (Aktaran: Koray, v.d., 2005).

Düşünme, iki ayrı disiplinden ortaya çıkmıştır. Bunlar felsefe ve psikolojidir. Felsefenin katkısı iki yönden daha eskidir. Teorik katkısı, eski Yunanda tarihlenebilir. Eski Yunan filozofları, öğrencilere nasıl düşünmeleri gerektiğinin öğretilmesinin pratik önemi ile ilgilenmişlerdir (Ruggiero, 1988:1).

Filozofların kralı olarak tanınan Plato, kendi duygu ve düşüncelerinin altındaki şekiller veya fikirlerin arkasındaki görünümü açıklamaya çalışırken, Aristo, bu süreçte akılcı düşünme sayesinde doğruya ulaşılabilceğini bundan 2000 yıl önce belirtmiştir.

Filozoflar yılmadan düşünme hakkında çalışmalarına devam etmişler, Hegel, James, Spinoza ve Bacon gibi filozoflar ve daha birçokları nasıl düşündüğümüz ve düşünmenin nasıl inceleneceği konularına, büyük ilgi göstermişlerdir (Marzano, v.d., 1988:6).

Eski yunan filozoflarından Sokrat (Sokrates), düşünmeye bugün bile kullandığımız önemli bir boyut eklemiştir. Bu da, düşünmeyi geliştiren en eski yöntemlerden biri olan Sokrat yöntemidir (Özden, 1999: 110).

Sokrat yönteminde öğretmen bir rehber, yani yol göstericidir. Sonuç, öğretmen tarafından söylenmez. Bizzat öğrencinin kendisi tarafından bulunmaktadır (Şanal, 2003). Bu yöntemde öğrencilere cevaplar yerine sorular verilir. Sorulan her sorunun cevabı başka bir soruyla verilir. Yani, her bir soru bir öncekinin cevabı olduğu gibi aynı zamanda cevaplanması gereken yeni bir sorudur. Sokrat yönteminde bir konunun aydınlatılması, soru matkabının sürekli konunun derinliğine doğru itilmesi ile gerçekleştirilir (Özden, 1999: 110).

Eski Yunan filozoflarından bu yana bu ilgi devam etmektedir. Düşünme öğretimi ile ilgili derslerin ezici çoğunluğu felsefe bölümlerinde bulunmaktadır. Ayrıca düşünme ile ilgili kitapların yazarlarının büyük çoğunluğunu felsefe profesörleri oluşturmaktadır (Ruggiero, 1988:2).

19. Yüzyılın ortalarına kadar Darwin, Rowe, Spencer gibi bilim adamları insan zihninin bir “çalışan mekanizma” olduğu konusunda hemfikirdiler. Bu bilgilerini hayvan davranışları üzerine yapmış oldukları gözlemlere ve hayvanların beyinleri üzerine yapmış oldukları deneylere dayandırıyorlardı (Marzano, v.d., 1988:7).

Darwin’ın evrim kuramını yayımladığı yıl (1859) doğan John Dewey, insanın düşünme ve öğrenme yeteneğinin, canlı organizmaların diğer bütün yetenekleri gibi evrimleştiğini kabul etmiştir. Canlılarda yetenek (beceri), sadece hayatta kalmalarına katkı sağladığında evrimleşmektedir. Bu yüzden düşünme ve öğrenme, insanların tehlikelerden kaçma, önemli sorunları gerçekleşmeden öngörme, tahminde bulunma, planlama gibi verimli etkinliklerini olanaklı kılan yaşamsal bir işleve sahip olduğu için evrimleşmiştir (Philips and Soltis, 2005:38).

Düşünme konusundaki araştırmalarda, felsefecileri, uzman psikologlar izlemiştir. Bunların en tanınmışlarından olan Sternberg (1994:38) düşünmenin, içsel sembolik aktivitelerle üretken fikir veya sonuçlardan yeniyi doğuran bir sıra, bir düzen olduğunu dile getirmektedir.

Sigel (1991:43), “Biz düşünürken bir şey hakkında bir şey düşünürüz. Bu şeyler; kelimeler, resimler, işaretler veya seslerdir ve bunların hepsi birden bizim bilgimizi meydana getirir” demektedir.

Düşünme konusundaki en önemli teorilerden biri olan Ericsson ve Hastie (1994)’nin teorisine göre ise; “Bu elde edilmiş bilgi ve beceriler, yapılan işlerdeki çok çeşitli kişisel farkları açıklamadaki en büyük değişkenlerdir. Şöyle ki öğrenmeye katkıda bulunan en önemli değişkenler, elde edilen bilişsel becerilerdir”, demektedir (Li, 2005:49).

Bununla birlikte, her düşünme aynı kalitede değildir, yüksek kaliteli düşünme kendine verilen işi yapan düşünmedir. Eğer düşünme bir amaçtan yoksunsa (amaçsızsa), düşünen için bir fayda sağlaması tamamen tesadüfe bağlıdır. Bu durum genellikle, birinin pek üzerinde durmadığı geçmiş yaşantılarıyla ilgili, sınırsız sayıdaki önemi olmayan çağrışım akımlarının kişinin aklına gelmesine yol açar. Örneğin; *sosisli sandviçin basketbol’u, basketbol’un Chicago’yu hatırlatması, Chicago’nun yaşlı akrabalarını, yaşlı akrabalarının büyükannesinin yemekten pek hoşlanmadığı keklerini hatırlatması gibi*. Bazı insanlar, amaçsız düşünmede ya da hayal kurmada bu tür silsilelere ihtiyaç duyarlar.

Ne var ki, insanlar amaçlı düşünmede sıklıkla sorun yaşarlar; özellikle amaçlı düşünme, şaşırtıcı problemlerse ve karmaşık durumların muhakemesi ise, örneğin; düşünme hem yaratıcı hem de eleştirel düşünmeyi gerektiriyorsa bu sorunlar artar (Paul ve Elder, 2006:34).

Düşünme öğretimi ile ilgili felsefecilerin egemen çoğunluğu, genellikle düşünme öğretimini, eleştirel düşünmenin öğretimi anlamında kullanmaktadırlar. Bunun içeriğini de; öğrencilere, resmi ya da gayri resmi bilimin prensiplerinin farkına varmayı ya da sağlam fikirler geliştirebilmeyi, mantık kurallarına aykırı yollardan kaçınarak öğretmek olarak açıklamaktadırlar. Burada eleştirel düşünmenin çözümleyici ve değerlendiren vurgusu önemlidir ama onun kadar önemli olan bir şey daha vardır ki o da, düşünmenin bilişsel boyutu üzerine 30 yıldan fazladır özel bir şekilde çalışan psikologların çalışmalarının ürünü olan “yaratıcı düşünme” kavramıdır (Ruggiero, 1988:2).

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

Düşünmenin tanımı, düşünmenin öğretilmesinin bilgisini de verir. Düşünme; anlama isteğini gerçekleştirmeye, bir karar vermeye veya bir problem çözmeye yardımcı olan herhangi bir zihinsel aktivitedir ve cevapları araştırma ve anlamı arama sürecidir. Bu tanımda kastedilen düşünme, bilinçli olarak yapılan asıl zihinsel aktivitedir, çeşitli kanıtların da ortaya koyduğu ve düşünmede çok önemli bir rol oynayan, farkında olmadan yapılan zihinsel aktiviteleri ise kapsamaz (Ruggiero, 1988:2).

Öğretimin nihai amacı; öğrenenlerin daha fazla bağımsız hale getirilmeleridir. Bağımsız öğrenenler, sadece ihtiyaçları olan bilgileri nasıl bulmaları gerektiğini bilmezler aynı zamanda neyin ne zaman araştırılacağını da bilirler. Kısaca belirtmek gerekirse, biz çocuklara, ne düşünmeleri gerektiğini değil, nasıl düşünmeleri gerektiğini öğretmeliyiz (Turner, 1999:159).

Herhangi bir kişiye nasıl düşünmesi gerektiğini öğretmek mümkün müdür?

Bu soru, geçtiğimiz yüzyılda sayısız kere içlerinde eğitim dünyasının önemli şahsiyetlerinin de olduğu çeşitli araştırmacılar tarafından cevaplanılmaya çalışılmıştır. Bunlardan bazıları; John Dewey, Alfred North Whitehead, Jean Piaget gibi araştırmacılarıdır. Edward Glaser, bu konuda bir dönüm noktası olan, *Eleştirel Düşünmenin Öğretimini Denemek*, adlı eserini kaleme aldığında, bu eserde; düşünmenin öğretilirliğini veya niçin ve nasıl öğretilbileceğini gösteren tamamı 1940 yılından önce yazılmış 340 tane bilimsel makale ve kitap ile karşılaşmıştır. Bu kitaplardan bazılarının içeriğine kısaca değinecek olursak;

Graham Wallas, *Düşünme Sanatı*, 1926, sayfa 288, “Benim bu kitaptaki tüm iddiam... Bir sanat, düşünmekten doğar, sanat bir insan

topluluğunun en önemli aktivitelerinden birisidir ve sanat geleceğin düşününlerince eğitimin bir parçası haline getirilecektir.

John Dewey, *Nasıl Düşünürüz*, 1933, sayfa:78, “ Biz önemle beyan ediyoruz ki, eğitimin entelektüel yanı, düşünmenin mükemmel doğası, tamamen farkında oluşluk ve dikkatten müteşekkildir.”

Victor H. Noll, *Bilimsel Düşünme Alışkanlığı: Öğretmenler İçin El Kitabı*, 1935, 2, sayfa: 17. “Okul, büyük oranda çocuklara bilgiyi vermekle ilgilenir... Biz her zaman, uysal çocuklarımıza az ya da çok final sınavlarından geçene kadar ya da alabilecekleri bir şey kalmadığına inanana kadar olguları boşaltmakla uğraşırız. Şimdi yavaş yavaş anlamaya başlıyoruz ki, bu tip bir eğitim zamanın gereksinimleriyle örtüşmemektedir. Yazar programın prensiplerinin altını çizip vurguladıktan sonra şöyle demektedir; Öğretmenlerin, öğrencilerinin bilimsel düşünme alışkanlıklarını geliştirebilmeleri için her şeyden önce bu alışkanlıkların kesin bir dille programa yerleştirilmiş olmaları gereklidir (Ruggiero, 1988:3-4).

Taba (1966)’da düşünme öğretiler diyerek, düşünmenin kişi ve bilgi arasındaki aktif bir işlem olduğunu belirtmektedir. Ancak zihinsel işlemlerin bir öğretmen tarafından verilerek doğrudan öğretilemeyeceğini, öğretmenlerin yardımıyla, yalnızca doğrudan olmayan ilerletici tavsiyelerle, öğrencilerin karmaşık zihinsel süreci kendi kendilerine yerine getirebileceklerini vurgulamaktadır (Aktaran: Joyce and Weil, 1992:117).

19. yüzyılın öncü araştırmacılarından olan Wilhelm Wundt (1868-1969) ise, karmaşık zihinsel süreçlerin özellikle düşünmenin araştırma konusu yapılabilmesi ve yapılan çalışmadan bir sonuç çıkarılabilmesi için, analitik metotların kullanılamayacağını belirterek “Özenli İç gözlem Metodu” adlı bir metot geliştirmiş bu metotla kişilerin zihinsel aktivitelerinin ve düşünme yapılarının değerlendirmeye tabi tutulabileceği görüşünü savunmuştur (Davidson ve Sternberg, 2003:36).

Wundt’un takipçisi olan felsefeciler ve psikologlar, onun görüşlerinden yola çıkarak karmaşık zihinsel süreçlerin araştırılabilmesi için sadece gözlemin ya da iç

gözlemin yeterli olamayacağını, kişilere verilen görev ya da işlerden elde edilecek sonuçların da gözlemlerle kıyaslanması gerektiğini vurgulamışlardır.

Bu araştırmalar, kısacası bu yüzyılın bilim adamlarının genelinin düşünmenin öğretilbileceğine dair olan inançlarını arttırmıştır. Bununla birlikte, hemen hemen 70 yıl önce Glaser'in çalışmasının yayınlanması ile bu konuda yapılan binlerce çalışma tekrar onaylanmakla kalmamış aynı zamanda bu konudaki bilgilere yenileri eklenmiştir (Ruggiero, 1988:4).

Watson'un 1924 yılında dediği gibi, bir kişi eğer düşünme konusunda çalışacaksa, "yüksek sesle düşünme"yi öğretmekle işe başlamalıdır (Davidson ve Sternberg, 2003:37). Bu başlangıç günümüzde birçok psikolog, felsefeci ve eğitimcinin de katkısıyla hayli ilerlemiştir.

Uzun süre düşünülmesi gereken zihinsel yetenekler (kısmen mistik, orijinal olan ve hayal gücünden etkilenmemiş) bile etkili bir şekilde öğretilbilir. Problem, düşünmeyi öğretebilmemiz değil, düşünmeyi öğretebilmek için gerekli olan pedagojik değişiklikleri yapma konusundaki istekliliğimizdir (Ruggiero, 1988:4).

1.1.1.2. Beceri

Beceri, zihinsel işlemlerin kurgulanması veya fiziksel bir hareket yapma ustalığı veya gösterme hızıdır. Beceriye öğrenmiş olmanın kanıtı ise, öğrenenlerin hareket ve işlem performanslarından, arzu edilen ustalık veya hız seviyeleri ile kabul edilebilir standartlarda veya niteliklerde uygulanabilir bir ürün ile karşılaşılıp karşılaşılmadığına bakılarak anlaşılabilir. Bu performans, öğrenenin hareket konseptine, bir ya da birkaç yönüyle performansını etkileyen tahminlere, içselleştirilebilir işlemlerin tekrar edilebilir uygulamalarına dayandırılır (Ehrenberg, 1991:292).

Beceri, herhangi bir şeyi veya verilmiş olan bir görevi en iyi şekilde yerine getirebilmek için deneyim ve çalışma aracılığıyla elde edilen bir kapasitedir. Bisiklete binme becerisi ile bir bulmacayı çözme becerisi ise birbirlerinden farklı becerilerdir. Yetenek ise neredeyse beceri ile aynı anlamda kullanılmaktadır, bununla birlikte beceri terimi, yüksek seviyede uygulamalı eğitim, deneyim ve yeterliliği akla getirmektedir (Smith, 2002:661).

Yukarıda da belirtildiği gibi, becerilerin elde edilmesi genellikle eğitim ve tecrübelerle ilişkilendirilmektedir. Bir kişi ilgi alanına ilişkin ne yapmaya ihtiyacı olduğunu anladığı an, öncelikli olarak doğuştan gelen sınırlanmış yetenek ve güç seviyesini, arttırmak için büyük oranda tecrübeye ihtiyaç duymaktadır.

Bu bakış açısıyla beceri elde etme süreci, basit ve kaçınılmaz bir şekilde bir ilgi alanına ilişkin geniş çaplı tecrübelerin sonuçlarından kaynaklanmaktadır (Davidson ve Sternberg, 2003:61).

Beceriler, öğretileceği zaman ise dört önemli hususa dikkat edilmesi gereklidir;

1. Beceriler öğretimde kullanılan bir unsur değildirler, öğretimin bütünleştirici ve ayrılmaz bir parçasıdır.
2. Becerilerin, bir öğretimsel içerik içerisinde, işlevsel bir biçimde öğretilmeleri gereklidir.
3. Becerilerin sıralı ve açık bir şekilde öğretilmeleri gereklidir.
4. Becerilerin öğretiminin, öğrencilerin yetenekleri, deneyimleri, olgunlukları ve yaşlarına uygun bir biçimde gerçekleştirilmesi gerekir (Naylor ve Diem, 1987:245).

Genelde öğretmenler, öğrencilerin bilgileri anlamaları ve hatırlamalarını sağlamak için, basit birkaç prensibi takip ederler;

- Çocukların geçmişlerinden gelen tecrübeleri ile yeni bilgiler arasında ilişki kurulması.
- Çocukların kavrayabileceği bir şablonda, hem yeni bilgileri hem de diğer bilgi parçacıklarını birleştirmek (Duyusal veya hayal edilebilir şablonlar en iyileridir).
- Bilgilerin ve şablonların sık sık tekrar edilmesi.
- Paylaşılan bir amaç ya da öğrenme için kullanılmalarının sağlanması.
- Pratik geri bildirimlere fırsat verilmesi (Turner, 1999:161).

1.1.2. Düşünmenin Boyutları

Bu bölümde düşünmenin boyutları ile ilgili kavramlar hakkında bilgi verilerek, düşünme, düşünme becerileri, düşünme süreçleri, düşünme boyutları, düşünme biçimleri gibi çok sık olarak birbirleri ile karıştırılan kimi kere de birbirlerinin yerine kullanılan kavramların bazılarının tanımlamaları yapılarak yerli yerlerine oturtulmaları sağlanmaya çalışılacaktır.

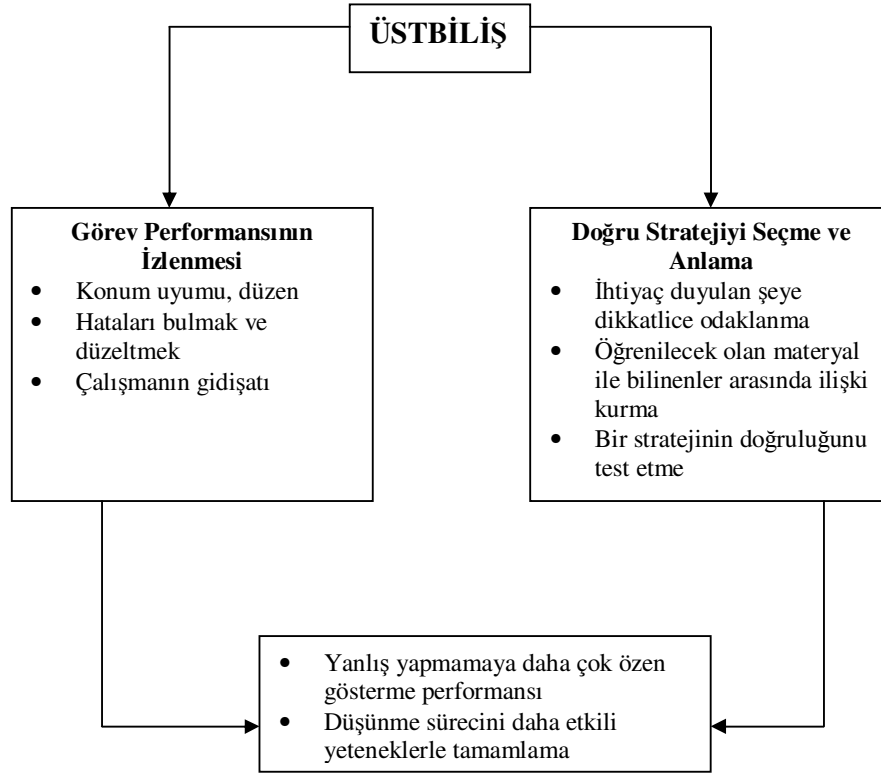
Bu bölüm, A.B.D. Program Geliştirme ve Denetleme Kurumu'nun (ASCD), 1988 yılı raporundan yararlanılarak oluşturulmuştur.

1.1.2.1. Metagognition (Üst Biliş) Kavramı

Bu kavram, birinin düşüncesinin farkında olması ve kontrolü anlamında kullanılmaktadır. Kesin kararı, tutumları ve dikkati içermektedir. Bireyin kendi zihinsel süreçlerinin farkında olması olarak da tanımlanabilir (Gelbal, 1991:169).

Metagognition (üst biliş) kavramının kendisinin ve düşünme becerileri ile olan ilişkisinin daha iyi anlaşılabilmesi için aşağıdaki şekil açıklayıcı olacaktır (Presseisen, 1991:60).

Şekil-1. Üstbilişsel Düşünme Becerileri Modeli



Drmrod'a (1990) göre bu yeteneklere sahip olan bir öğrencinin aşağıdaki davranışları göstermesi beklenir:

- Kendi öğrenme sürecinin, belleğinin ve hangi öğrenme görevlerinin tamamlanması gerektiğinin farkında olması,
- Hangi öğrenme yönteminin etkili, hangilerinin etkisiz olduğunu bilmesi,
- Karşılaştığı bir görev için başarılı olacağını düşündüğü bir yaklaşım planlaması,
- Öğrenme stratejilerini etkili biçimde kullanması,
- O anki öğrenme durumunu izleyebilmesi, bilgiyi başarılı bir şekilde öğrenip öğrenmediğini bilmesi,
- Daha önce depolanmış bilginin geri çağırılması için etkili yöntemleri bilmesi (Aktaran, Özsoy, 2007:13).

1.1.2.2. Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme Kavramları

Düşünme hakkında almış olduğumuz mesafeyi tanımlayabilmenin yolu, “eleştirel” ve “yaratıcı” terimlerinden geçer. Her ikisi de birbirinin sonucu değil birbirinin tamamlayıcısıdır.

Eleştirel düşünme; inanacağımız veya yapacağımız şeye karar vermemizi sağlamaya odaklanan, makul ve yansıtıcı düşünmedir. Eleştirel düşünenler, nesnel ve bilimsel bir şekilde kendi eğilimlerinin farkına varmaya çalışırlar.

Yaratıcı düşünme; yerine getirilmesi gereken bir ihtiyacımızla ilgili, yeni fikirlerimize şekil verme yeteneğidir. Sorun ile ilgili gerekli kıstaslar göz önünde bulundurularak, özgün, diğer bir deyişle yerinde ürünler veya sonuçlar elde etmedir.

1.1.2.3. Düşünme Süreci

Bir düşünme süreci; düşünme becerilerinin nispeten karmaşık bir ardışıklığından meydana gelmektedir.

Kavram oluşturma; bir varlık ve ilişki hakkındaki bilginin düzenlenmesi ve bilginin etiketlenmesidir.

İlke oluşturma; kavramların içindeki veya kavramlar arasındaki bir ilişkiyi fark edebilmedir.

Kavrama; önceki bilgiyi yeni bilgi ile ilişkilendirerek bilgiyi anlama veya anlamı genelleştirmedir.

Problem çözme; bir çapraşık veya zor durumu, çözme ve analiz etmedir.

Karar verme; alternatifler arasından seçim yapmadır.

Araştırma; bilimsel sorgulama eylemidir.

Oluşturma; yazılı, müzikle ilgili, mekanik veya sanatsal bir ürün geliştirmektir.

Hitabet; diğer insanlarla konuşmadır.

1.1.2.4. Temel (Esas) Düşünme Becerileri Kavramları

Düşünme becerileri, düşünmenin, “Yapı Parçaları” diye nitelendirebileceğimiz özel bilişsel işlemlerdir. Bu işlemler 21 madde ile kısaca açıklanılmaya ve birbirleri ile olan ilişkileri ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Odaklanma becerileri; seçilmiş bilgi parçasına dikkat etmek ve diğerlerini göz ardı edebilmektir. Bu iki yolla gerçekleştirilir.

1. Problemlerin tanımlanması; ihtiyaçların, farklılıklar veya şaşırtıcı durumların sınıflandırılmasıdır.
2. Hedeflerin belirlenmesi; yön ve amacın saptanmasıdır.

Bilgi toplama becerileri; bilişsel süreç için gerekli olan ilgili veriyi bilinç alanına taşımaktır.

3. Gözlem; bir ya da birden fazla duyumu kullanarak bilgi elde etmedir.
4. Soruların formüle edilmesi; sorgulayarak yeni bilgileri aramaktır.

Hatırlama becerileri; bilgiyi biriktirme ve yeniden düzenlemedir.

5. Kodlama; uzun süreli hafızada bilgiyi biriktirmektir.
6. Geri çağırma (Anımsama); uzun süreli hafızadan bilginin alınarak yeniden düzenlenmesidir.

Düzenleme becerileri; daha etkili kullanabilmek için bilginin düzenlenmesidir.

7. Karşılaştırma; varlıkların içindeki ya da varlıklar arasındaki benzerlik ve farklılıkların belirlenmesidir.
8. Sınıflandırma; varlıkların temel niteliklerinin gruplandırılması ve etiketlenilmesidir.
9. Sıralama; verilen bir ölçüte göre varlıkları ardışık hale getirme, sıralamadır.
10. Betimleme; bilginin özünü değiştirmeden şeklini değiştirme.

Analiz becerileri; parçaları ve ilişkileri dikkatle gözden geçirerek var olan bilgiyi sınıflandırmadır.

11. Nitelikleri ve unsurları saptama; herhangi bir şeyin özelliklerini veya parçalarını tespit etmektir.
12. İlişkileri ve modelleri saptama; ilgili öğelerin durumları konusundaki farkındalıktır.
13. Ana fikirleri saptama; merkezi unsurları saptamadır. Örneğin, bir mesajda veya muhakeme hattında, önemli fikirlerin hiyerarşisidir.
14. Hataları saptama; mantık yanlışları ve diğer hataların farkına varabilme ve bunları en uygun yerde düzeltmedir.

Üretme becerileri; yeni bilgi, anlam veya fikirler üretmektir.

15. Sonuç çıkarmak; elde edilebilir bilginin ötesine geçerek, orta derecede doğrulanabilir bilgiyi tanımlamaktır.
16. Tahmin etmek; bir sonraki olayı veya bir durumun sonucunu önceden tahmin etmektir.
17. Ayrıntılara girmek; ince detayları katarak örneklerle veya konuyla ilgili diğer bilgilerle açıklamada bulunmaktır.

Bütünleştirme becerileri; bilgiyi bağlama ve birleştirmedir.

18. Özetlemek; bilgiyi uygun bir ifade ile etkili bir şekilde birleştirmektir.
19. Tekrar yapılandırma; değişikliğe uğramış mevcut olan bilgi yapılarını yeni bilgiye dâhil etmektir.

Değerlendirme becerileri; fikirlerin niteliklerini ve ortalama değerlerini belirleme.

20. Kıstasları oluşturma; karar vermeye yönelik standartlar belirlemedir.
21. Doğrulama; iddiaların doğruluğunun onaylanmasıdır.

1.1.2.5. Bilgiyle Düşünmenin İlişkisi

Düşünmenin kimi yönleri, ayrılmaz bir şekilde bilginin konu alanı ile ilgilidir. Sadece sorunun konusunu yeterli derecede biliyorsak, problemleri belirleyebilir veya modelleri tanımlayabiliriz. Bilgi, hafızamızda “şema” diye adlandırdığımız yapılarda depolanır ve bazen en iyi, modeller ve mecazlar yoluyla açıklanabilir.

Şema; birbirlerine bağlı olan fikirler, ilişkiler ve işlemler setidir. Bir olayı, bir kavramı ya da bir beceriyi anlamak için rehber, ya da bir biçimdir. Nesne ya da durumla ilgili olan olayların aşamasını, standart ilişkilerini belirleyen temsil edici durum ya da orijinal model gibidir (Senemoğlu, 2002:285).

1.1.3. Düşünme Becerileri

Düşünme becerileri ile ilgili literatür tarandığında, bazı araştırmacıların programlarında 112 tane düşünme becerisine rastlanabildiği gibi bir başkasının modelinde dört ana kategoride inceleyebildiğini ve bunları da alt kategorilere ayırdığını görmek mümkündür.

Yine aynı şekilde, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, karar verme ve problem çözme becerisinin hepsini birden “üst düzey düşünme becerileri” olarak gören araştırmacılar da vardır. Ya da Bloom (1956)’un olduğu gibi sadece eleştirel düşünme becerisi ve onun alt basamaklarını üst düzey düşünme becerileri olarak tarif eden eğitimciler de vardır. Çünkü Bloom “üst düzey düşünme” ile “eleştirel düşünme” kavramlarını birbirlerinin yerine de kullanmıştır.

Bir kısım araştırmacı üst düzey düşünme becerilerine (onların tanımıyla eleştirel düşünme becerileri) sahip öğrencilerin rahatlıkla yeni durumları analiz edebildikleri, yeni fikirler yarattıkları ya da karmaşık şeyleri anlayabildiklerini belirtmekteyken, karşı görüştekiler; öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için kendi analiz, sentez ve değerlendirmelerini yapmaya mecbur olduklarını vurgularlar (Mukherjee, 2004:172).

Ancak bu araştırmada düşünme konusundaki literatüre de hakim olduğu şekilde, “üst düzey düşünme becerileri” olarak, Bloom (1956)’un bilişsel süreçlerinin; bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme süreçlerinden son üçü yani analiz, sentez ve değerlendirme basamakları üst düzey

düşünme becerileri olarak kabul edilmiş tanım olarak eleştirel düşünmeden bağımsız ele alınmıştır.

Düşünme becerileri olarak da ASCD (ABD Program Geliştirme ve Denetleme Kurumu) tarafından 60 önemli araştırmacı ve eğitimcinin yardımıyla 1991 yılında hazırlanan “Developing Minds: A Resource Book for Teaching Thinking” adlı çalışmada birçok yerde araştırmacılarca üzerinde hemfikir olunmuş olan eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme ve karar verme becerileri kabul edilmiştir. Bu becerilerin bu şekilde benimsenmesinin sebebi, düşünme becerilerinin öğretimi konusunda en geniş anlamda çalışma yapan ve düşünme becerileri öğretim programlarının geliştiricisi olan uzmanların önemli bir çoğunluğunun da görüşlerinin bu yönde olmasıdır.

Düşünme becerileri, neden bu kadar önemlidir sorusuna cevaben Eggen ve Kauchak (1988:17-18), düşünme becerileri, dünyanın düzenini keşfetmek ve problemleri çözmek için bilgiyi kullanma yeteneğidir ve okul programlarının en önemli parçasıdır. Yanıtını vererek düşünme becerilerinin önemine vurguda bulunmuşlardır.

Eğitimin en önemli amaçlarından bir tanesi de toplumun tüm bireylerinin sınıf dışında ihtiyaç duyacakları evrensel düşünme becerilerinin öğretilmesidir (Chapin ve Messick, 1999:74). Problemlere karşı etkili yaklaşımlar kullanan bir öğretmen, öğrencileri için düşünme ve öğrenme kabiliyetlerinin geliştirilmesinin her şeyden önemli olduğuna inanır (Turner, 1999:159).

Öğrencilerin düşünme becerilerinin geliştirilmesinin amaçlanması daha önce de kısaca değinildiği gibi yeni bir kavram da değildir. Düşünme becerilerinin öğretilmesi ile ilgili kaynaklarda geriye doğru gittiğimizde Plato’dan Aristo’ya, sonrasında da Dewey, William James, Piaget ve Torndike’a kadar ulaşmamız mümkündür. Günümüzde, düşünme becerilerinin öğretilmesi ile ilgili olarak yeni olan şey ise; düşünme becerilerinin öğretimi kavramının artık, bilişsel psikologların, felsefecilerin ve eğitimcilerin ortaklaşa çalışmaları sonucunda, soyuttan somuta, teorik fikirler bütünlüğünden, sınıf içerisinde daha pratik bir şekilde kullanılabilecek uygulama seviyesine ulaşmış durumda olmasıdır.

Düşünme becerileri terimi, birçok anlamda kullanılmaktadır. Öğrencilerin, temel problemleri çözmekte kullanacakları bilgi ve yöntemleri olabildiğince iyi nasıl kullanacakları ve kullanacakları kişisel bilgileri kazanmaları ve kazandıklarını kaybetmemeleri için gerekli olan tüm zihinsel yöntemler, genelde düşünme becerileri olarak adlandırılır (Turner, 1999:160). Bu beceriler neye inanacağımıza ya da ne yapacağımıza karar verebilmemiz için odaklanmamızı sağlayan bilgi, yetenek ve tutumları kapsamaktadır (Livingstone, 1988:8).

Bir çok insan düşünme becerilerinin öğretiminin, ilköğretim okullarında daha fazla önemi hak ettiğine inanmaktan Nickerson, Perkins, Q Smith, 1985; French ve Rhoder, 1992; Perkins, 1993-1994; Ruggiero, 1997, gibi bazıları da ilköğretim çağındaki öğrencilerin düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik gereğinden fazla çaba sarf edildiğine inanmaktadırlar. (Aktaran: Savage ve Armstrong, 2000:238).

Cheney (1987), öğretmenlerin, çocuklara, öğrenme yöntemlerini öğretmek için çok zaman harcadıklarını, daha önemli içeriği öğretmek içinse çok az zaman kaldığını vurgulamaktadır. Cheney ve diğerleri (Ravitch, 1985; Hirsch, 1987) arasındaki bu tartışma şudur; çocuklara düşünme becerisini de içeren becerilerin öğretimi için harcanan süre zamanın israfıdır. Bu sürenin önemli akademik bilgilerin verilmesi için kullanılması, çok daha yerinde olacaktır.

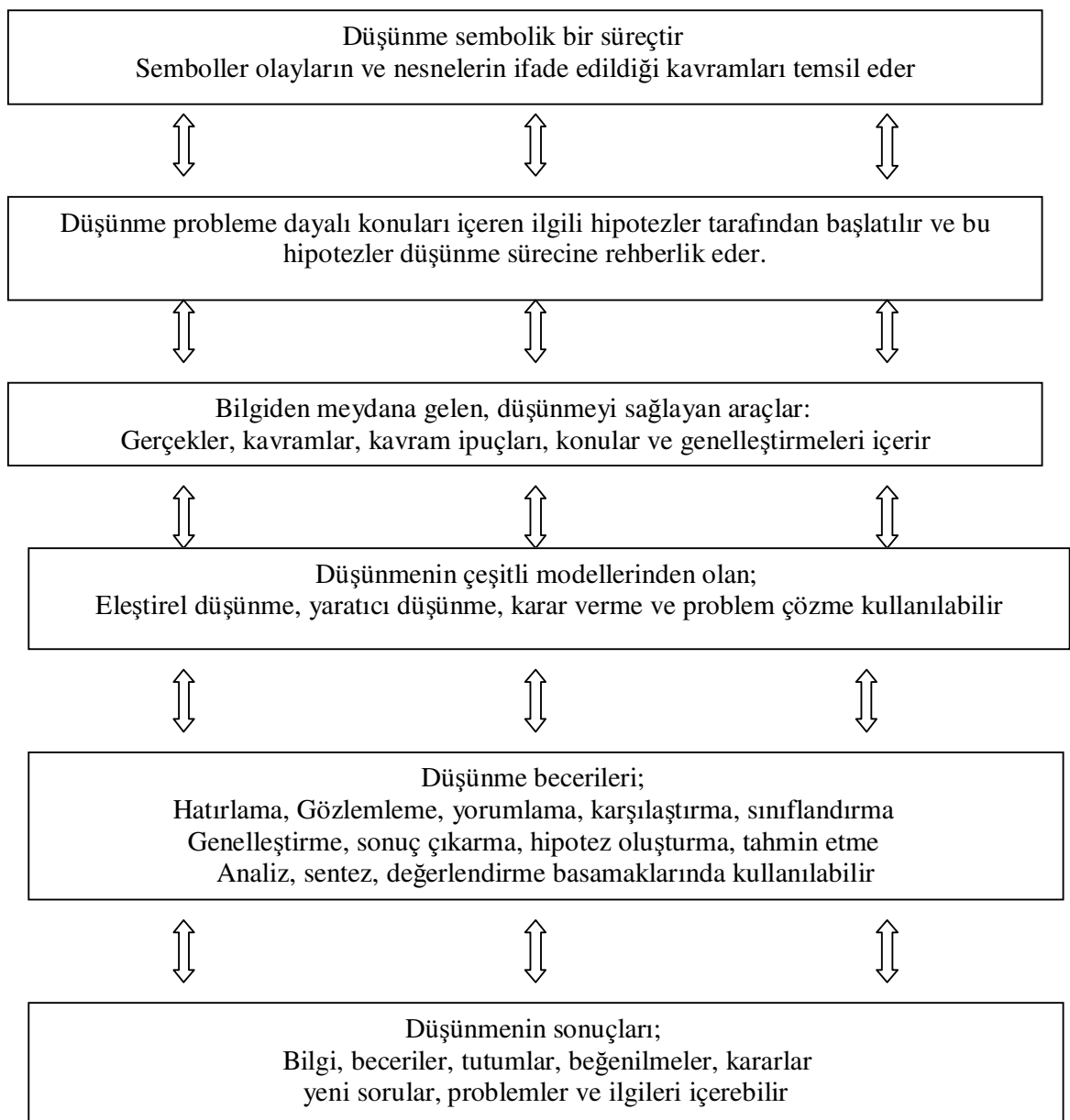
Perkins (1993-1994:84) bu duruma karşıt olarak şunu belirtmektedir; “Sen sık sık gerçek temelli sorulara cevap verebilirsin ama ne bildiğin ile ilgili sorulara cevap veremezsin”. Ne bildiğimizle ilgili daha fazla gerçek öğrenebilirsek, onlardan öğrendiklerimiz sayesinde, düşünerek daha fazla gerçek öğrenebiliriz. Bir başka deyişle; düşünme becerilerinin iyi bir şekilde öğretimi, öğrencilerin çabalarının da katkısıyla akademik bilgileri iyice öğrenmelerine yardım eder (Aktaran: Savage ve Armstrong, 2000:238).

Sternberg (1985:52) ise düşünmeyi ya da düşünme becerilerini üç kategoride ele almıştır. Bunlar; *yönetimsel süreç*, *yerine getirme süreci*, *bilginin elde edilmesi süreci*’dir. Yönetimsel süreç, ne yapacağını planlama, yaparken gözleme ve yapıları değerlendirmedir. Yerine getirme süreci, yönetimsel süreçte planlananın gerçekten

yapılmasıdır. Bilginin elde edilmesi süreci, problemin çözümünün nasıl yapıldığı ile ilgili unsurların öğrenilmesidir.

Bilgiyi elde ettikten sonra da onu anlamak gerekir. Aşağıda (Michaelis, 1988:231)'e göre anlama ve düşünme becerileri arasındaki ilişki ve düşünme becerilerinin, anlamının hangi basamaklarında kullanılabileceğine dair bilgi, kısaca verilmiştir.

Şekil-2. Anlama ve Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesi



Eleştirel ve yaratıcı düşünme; karar verme, problem çözme ve sorgulamada ayrıca çeşitli öğrenme aktivitelerinde kullanılır. Karar verme; amaçlara ulaşmada seçilecek olan, alternatiflere odaklanır. Problem çözme ve sorgulama ise; cevapları ve çözümleri bulmaya, hipotezleri test etmeye ve gerekçeli sonuçlara varmaya odaklanır (Michaelis, 1988: 232-233). Bu dört terim, iki alt kategoriye de ayrılabilir; eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme, düşünmenin iki usulüdür. Karar verme ve problem çözme iki sürecidir ve her ikisi de eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünmeyi içerir (Garcia ve Michaelis, 2001:332-333).

Aşağıdaki tabloda Michaelis (1988:232)'e göre tüm düşünme beceri, usul ve süreçlerinin özellikleri verilmiştir. Tablodan da anlaşılabacağı üzere, Michaelis (1988) düşünme becerilerini, Savage ve Armstrong (2000) gibi, dört ana başlık altında incelemiştir ancak sorgulamayı, problem çözme becerisi ile birlikte ele almıştır, Savage ve Armstrong (2000) ise sorgulamayı düşünme becerilerine bir yaklaşım olarak görmektedir.

Tablo-1. Michaelis'e Göre Düşünme Becerileri, Süreç ve Usulleri

DÜŞÜNME BECERİLERİ, SÜREÇ VE USULLERİ		
Eleştirel Düşünme Hükmedilen, analiz edilen veya değerlendirilen şeyin tanımlanması. Kullanılan kriterlerin veya standartların sınıflandırılması. Güvenilir kaynaklardan bilgi toplanması, ilgi ve doğruluklarına karar verilmesi ve onları kullanarak ulaşabileceğimiz standartların nasıl daha iyi hale getirilebileceğine karar verilmesi. Önyargıların, uyuşmazlıkların, basmakalıpların ve duygusal tepkilerin sezilmesi. Etkilerden ve fikirlerden kaynaklanan gerçeklerin ayırt edilmesi. İlgili kanıt ve/veya geçerli sebepler dikkate alınarak hüküm verilmesi.	Düşünme Becerileri	Yaratıcı Düşünme Yaratıcı düşünmeyi uyandırmak ve rehberlik etmek için bir amaç oluşturulması. Önceki öğrenmelerin yeni biçimlerde kullanılabilmelerini tasavvur ederek, zengin bir alt yapı oluşturulması. Şekillerin, örneklerin ve öğelerin teşhis edilmesi ve onları sentezlemenin yeni yollarının tasarlanması. Şekle, sürece, içeriğe ve onların sentezine karar verilmesi. Amacın koşulları içerisinde, sürecin ve ürünün değerlendirilmesi. Değerlendirmeden elde edilen kazanımlar doğrultusunda değişiklikler yapılması. Yaratıcı düşünmeyi ileri düzeyde zenginleştirmek için mümkün olan olasılıkların tasarlanması.
	Değerlendirme	
	Sentez	
	Analiz	
	Tahmin etme	
	Hipotezde bulunma	
	Sonuç çıkarma	

Karar Verme Durum veya sorunun tanımlanması. İlgili değerlerin ve amaçların sınıflandırılması. Amaçlara ulaşmak ve değerleri desteklemek için alternatif yolların araştırılması. Değerlerin ve amaçları oluşturan öğelerin sonuçlarının ve alternatiflerinin değerlendirilmesi. Değerleri ve amaçları oluşturan öğelerin, alternatiflerinin öncelik sırasına göre sırasına göre düzenlenmesi. Süreç, karar ve eylemin değerlendirilmesi.	Genelleştirme Sınıflandırma Karşılaştırma Yorumlama Hatırlama	Problem Çözme ve Sorgulama Problemin tespit edilmesi ve tanımlanması. Veri toplamaya rehberlik eden hipotezlerin veya soruların belirtilmesi. Verilerin toplanması ve değer biçilmesi. Her bir soruya cevap verilmesi veya her bir hipotezin test edilmesi. Doğrulan verilerle dayanan temel sonuçların oluşturulması. İleriki çalışmaların gereksinimlerinin ve sınırlılıklarının belirtilmesi. Gelecek için ilerleme yollarının tartışılması.
---	---	---

Pratikte düşünme süreci kişiden kişiye değişiklikler göstermekle birlikte, John Dewey, düşünme hakkında düşünme ile ilgili aşağıda yer alan maddeler ile önemli bir başlangıç noktası oluşturmuştur;

1. Problemin tanımlanması.
2. Probleme alternatif çözüm yollarının önerilmesi ve test etmek için hipotezler ortaya konulması.
3. Hipotezleri desteklemek veya karşı çıkmak için veri toplanması.
4. Desteklenen hipotezin seçilmesi veya desteklenmeyen birinin reddedilmesi.

Bu başlangıç noktalarından hareketle düşünme becerilerinin öğretim adımları şu şekilde olmaktadır;

1. *Problemlerle tanıştırma veya ortaya bir soru sorma*; burada küçük grup beyin fırtınası tekniği kullanılır.
2. *Bir hipotezin geliştirilmesi* (kesin olmayan cevap) öğretmen beyin fırtınası ile genelleştirilmiş fikirlerin tartışılmasına liderlik eder. Problemlerle ilgili daha özel hipotezlerin ortaya atılmasını sağlamaya çalışır.

3. *Veri toplanması*; öğretmen verileri tahtaya yazar, öğrenciler defterlerine bu verileri yorumlayarak ve sınıflandırarak geçirirler.

Hipotez kabul edilir veya reddedilir; öğretmen ve öğrenciler verileri ve araştırma metotlarını değerlendirirler, bir sonuç çıkarmaya çalışırlar, öğrenciler ilerisi için inceleme soruları önerirler (Chapin ve Messick, 1999:75-76).

Düşünme becerilerini kazandırma, eğitimin özü olmalıdır. Öğrencilere maksimum düzeyde zihinsel gelişme olanağı sağlanması ve demokratik tutum ve davranışların kazanılmasındaki etkileri bunu kaçınılmaz kılmaktadır. Kalkınmanın ancak ülkenin bütün insanların kapasitelerinin değerlendirilmesiyle sağlanabileceği gerçeği, gelişmiş ülkelerde eğitimde yeniden yapılanmanın özünü oluşturmaktadır (Özden, 1999: 92).

1.1.3.1. Problem Çözme Becerisi

Günümüzde, eğitim-öğretim sistemimiz içerisinde şu terimlerle sıklıkla karşılaşmaktayız; problem, problem çözme, problem çözme yöntemi, problem çözme stratejileri, problem çözme becerileri, problem temelli öğrenme, probleme dayalı öğrenme v.b. Ancak bu kavramların çoğu kez birbirlerinin yerine kullanıldıklarını ya da yanlış anlamda ele alındıklarını da aynı şekilde sıklıkla görmekteyiz peki bu kavramların asıl anlamları, içerikleri ve boyutları nedir? Nerede başlamakta ve nerede bitmektedirler? Bu bölümde bu sorun üzerinde durularak özellikle düşünme becerilerinden birisi olan problem çözme becerisi ayrıntılı bir şekilde irdelenecektir.

Bransford ve Stein (1993)' a göre problem kısaca, mevcut durum ile arzu edilen (amaçlanan) durum arasındaki farktır. Problemin var olabilmesi için, olan ve olması gereken durum arasında bir farkın hissedilmesi ve bu farkın kapatılmasında hali hazırda bir çözümün olmaması gerekir (Aktaran: Mert, 1997:9).

En genel anlamıyla bir problem; karmaşık ya da sonucu belirsiz bir sorudur. Araştırma, tartışma ya da bir düşünme meselesidir (Van De Walle, 1989; Aktaran: Özsoy, 2005:180).

Problem ve çözme kelimelerini bir araya getiren ilk araştırmacı, John Dewey, öğrenmede ilk elden deneyimlerin rolüne ilişkin bir önseziyle “problem çözme”

kuramını geliştirmiştir. Bu kuramın temel varsayımı, öğrenmenin, yaşadığımız dünyada bizim için anlamlı olan gerçek problem durumlarını başarılı bir biçimde çözerken kazandığımız “deneyim”lerin ve “yapıp ettiklerimizin” sonucunda meydana geldiğidir. Bu nedenle Dewey, okuldaki öğrenmenin, öğrencilerin çözdükleri gerçek problemlere ve anlamlı öğrenci deneyimlerine dayandırılması gerektiğini savunmuştur (Philips and Soltis, 2005:5).

Problem, hazır, anlık çözüm tepkilerimizin olmadığı herhangi bir durumken, çözüm farklı fikirler ya da olası çözümler arasında seçim yapmak eylemidir. Problem çözmeye, bir sorunu çözmek için önceki yaşantılar aracılığı ile öğrenilen kuralların basit biçimde uygulanmasının ötesine giderek yeni çözüm yolları bulabilme olarak da tanımlanabilir (Korkut, 2002:177).

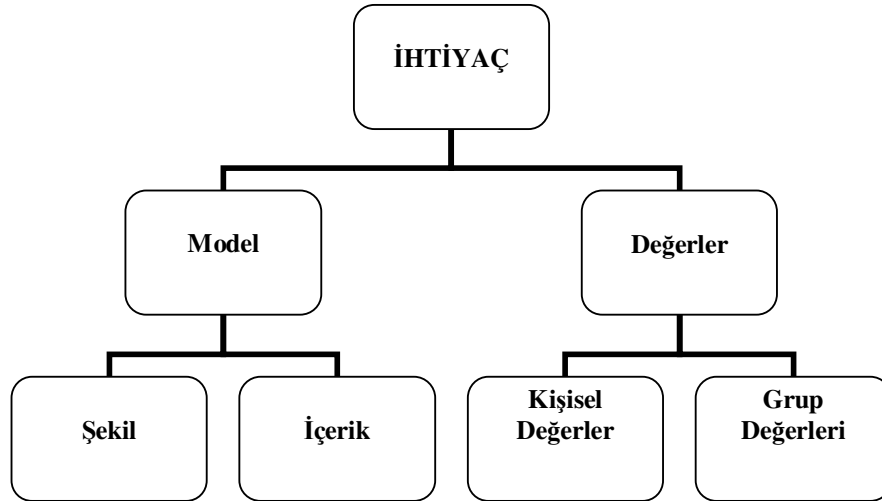
Problem; temelde, bireyin bir hedefe ulaşmada bir engellenmeyle karşılaştığı bir çatışma durumudur. Engellenme hedefe ulaşmayı güçleştirmektedir. Böyle bir durumda problem çözmeye, engeli aşmanın en iyi yolunu bulmaktır (Morgan,1999). Heppner ve Krouskopf (1987), problem çözmeyi, karışık içsel ve dışsal istek ve arzuların uyumu için kişinin ortaya koyduğu bilişsel ve etkili davranışsal süreçler olarak tanımlamaktadırlar (Aktaran: Arslan, 2005: 77).

Gagne (1985)’ye göre problem çözmeye en karmaşık zihinsel beceridir. Süreç olarak problem çözmeye sınamaya-yanılmadan, içgörü kazanmaya ve neden-sonuç ilişkilerini bulmaya kadar uzanan işlemleri içermektedir (Açıkgöz, 2003A:357-358).

Heddens ve Speer (1997), ise problemin genellikle ilkokul matematik ders kitaplarındaki, konu sonlarında verilen dört işleme dayalı matematik problemleri şeklinde tanımlandığını, ancak problem kavramının daha geniş bir anlama sahip olduğunu ve matematik ile ilgisi olmasının şart olmadığını açıklamışlardır (Aktaran, Kalaycı, 2001:9).

Problemin tanımlanabilmesi için problemin yapısının bilinmesi önemlidir. Genel olarak bir problemin yapısını oluşturan öğeler aşağıdaki şekilde gibidir (Rubinstein, 1986:10).

Şekil-3. Problemin Yapısı



İyi bir problem ise, öğrencilerin bilgi, düşünme ve öğrenme stratejilerini etkili bir şekilde değerlendirebilmelerini sağlayacak geri bildirimler verebilmelidir. Problemler, mümkün olduğunca, varsayım ve tartışmaları desteklemeli, problem çözümleri yeterince karmaşık olmalı ve öğrencilerde bilme ve öğrenme isteği uyandırmalıdır (Hmelo-Silver, 2004: 244).

Problem ya da problem çözme denildiği zaman akla matematik ya da fen biliminin gelmesi bu becerinin sosyal bilimlerde kullanılması konusunda ön yargılara ve yanlış anlaşılmalara sebep olmaktadır.

Fen bilimlerinde izlenen problem çözme aşamalarının sosyal bilimlerde izlenmediği veya doğası gereği bu iki bilim alanının farklılık gösterdiği göz önünde bulundurulmadan sosyal bilimlerde problem çözme aşamalarının işe koşturamayacağı tanısı önemli derecede bilimsel bir yanılgıdır. Anderson (1980), problem çözme, bilişsel işlemleri sıra ile bir hedefe yönlendirmek olarak tanımladığına göre problem çözme becerisinin her alanda uygulanabileceği savunulabilir (Kalaycı, 2001:5).

Problem çözme, problem kavramına bağlı olarak “Ne yapılacağının bilinmediği durumlarda yapılacak olanı bilmektir” şeklinde de tanımlanabilir. Bir problemle karşılaşıldığı zaman onun anlaşılması çok önemlidir. Birey anlayamadığı bir problem için, çözüm öneremez, herhangi bir strateji tespit edip bunu uygulamaya

koyamaz. Bu açıklamalara göre problem çözme süreci; “Net olarak tasarlanan fakat hemen ulaşılamayan bir hedefe varmak için kontrollü etkinliklerle araştırma yapmadır” şeklinde açıklanabilir (Altun, 2000:26).

Diğer bir deyişle, problem çözme, temel düşünme sürecini kullanarak bir sorunu görmek, sorun hakkında gerçekleri değerlendirmek, gereken bilgiyi toplamak, alternatif çözüm önermek, bu çözüm yollarının uygunluğunu test etmek ve en uygununu seçmektir (Sonmaz, 2002:58; Aktaran: Bozdoğan, 2007:11).

Bazı problemler bünyelerinde, “iyi”, “doğru”, “haklı” ya da “uygun çözüm”’e sahip çeşitli kanıtları barındırırlar. Bu durumlar üzerinde çalışırken öğretmenlerin, öğrencilerini bir problem çözme yaklaşımı takip etmeleri için cesaretlendirmeleri gerekir (Savage ve Armstrong, 2000:246-247). Problem çözmenin anahtarı, insan davranışlarını tahmin etme, açıklama ve anlamadır (Michaelis, 1988:238).

Problem çözme becerisinin özellikleri maddeler halinde şu şekilde sıralanabilir;

- Analitik özelliğe sahiptir,
- Ampiriktir,
- Sistemattiktir,
- Heuristikleri kullanır,
- Akış şemaları kullanır,
- Yakınsak bir noktaya yönelmiştir,
- Doğrusaldır artarak gider (Orlickh, Harder v.d., 1990, Aktaran: Kalaycı, 2001:7).

Problem çözme becerisi, bireylerin ve grubun içinde yaşadığı çevreye etkin bir şekilde uyum sağlamasına yardım eder. Tüm nesiller yaşadıkları çevreye etkin uyum sağlayabilmeleri için problem çözmeyi öğrenmeleri gerekmektedir. Bazı problemlerin doğru cevapları veya kesin çözümleri varken bazılarının çözümleri

kesin değildir. Bu problemlerin çözümü, disiplinler arası bilgiyi, çok yönlü düşünmeyi ve yaratıcılığı gerektirir (Senemoğlu, 2002:538).

Problem çözme becerisinin bir göstergesi de yeni problemlere düşünme stratejilerini transfer edebilme yeteneğidir (Hmelo-Silver, 2004: 253). Geleneksel öğretimde, öğrenci ancak bizlerin verdiği kadar bilgiyle, ancak daha önceden karşılaşmış olan problemlere çözüm yolları bulmak için düşünme stratejileri geliştirebilmektedir. Alışık olmadığı problemler karşısında ise yeni düşünme stratejileri geliştirmekte güçlükler yaşamakta ve problemlerin çözüm yollarını bulamamaktadır.

Tipik bir problem çözme dersi, aşağıdaki aşamaları bünyesinde barındırır.

- Problemin teşhis edilmesi.
- Problemin çözümü için uygun yaklaşımların düşünülmesi.
- Yaklaşımların seçilmesi ve uygulanması.
- Savunulabilir bir çözüme ulaşılması (Savage ve Armstrong, 2000:246-247).

Bir problem çözme stratejisinin geliştirilmesi ise benzer şekilde dört bölümden oluşur:

1. Problemi anlama.
2. Bir plan tasarlanması.
3. Planın uygulanması.
4. Geçmişe bakılması (Kontrol) (Poyla, 1945; Aktaran: Bilgin, 2005:629 ve Türnüklü ve Yeşildere, 2005:108).

Araştırmanın, çalışmaya rehberlik edecek bir hipotez veya bir problemin tanımlanmasının ardından başlamasıyla, öğrenciler, çalışmanın bilgi kaynaklarını ve yöntemini tanımlarlar. Sonrasında, öğrenciler topladıkları veri kaynaklarına değer biçerler ve hipotezleri test etmek veya soruların cevaplarını yorumlayabilmek için bilgileri organize ederler. Sonunda, öğrenciler gelecek

alışmalar için gerekli olabilecek tanımlara ve sonuçlara ulaşırlar (Garcia ve Michaelis, 2001:337).

Öğretim sürecinde zorlu problemlerin çözümü için çeşitli stratejik yaklaşımlar geliştirilmiştir;

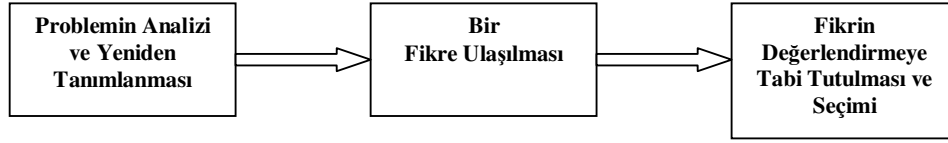
- a- Problemin tekrar ifade edilmesi.
- b- Problemin kısımlara ayrılması.
- c- Probleme teğet çözümlerin denenmesi.
- d- Problemin benzerlerinin aranması ve bu benzerlerin çözümünün denenmesi.
- e- Problemin indirgenmesi (Turner, 1999:165).

Problem çözme bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor etkinlikleri içeren bir süreç olduğundan her araçla bu sürecin uygulanması ve bireylere bu becerilerin kazandırılması olasıdır (Kalaycı, 2001:6). Problemler daha önceden sahip olunan fikir ve prensipleri yeni ilişkiler içine koyabilmek ve bunları yeni yollarda kullanabilmekle çözülr (Arık, 1987:34).

Wertheimer (1945), “Üretici Düşünme” adlı çalışmasında iki tür problem çözmeden bahseder. Bunlardan A türü problem çözmenin özellikleri, orijinal olması, içgörüsöl yani problemin doğasını, temel yapısını anlamayı gerektirmesi, çözümün bir başkası tarafından değil, birey tarafından bulunması, kolaylıkla genellenebilir ve uzun süre hatırlanabilir olmasıdır. B türü problem çözmenin özellikleri ise, ezberlemeye dönük olması, öğrencinin olguları, kuralları, olayları anlamadan ezberlemesidir. Böyle bir öğrenme ise katıdır ve kolayca unutulur, sadece sınırlı durumlarda uygulanabilir (Aktaran: Senemoğlu, 2002:259).

Problem çözme çok aşamalı bir süreçtir. Bu süreç genellikle; problemin tanımlanması, problemin analiz edilmesi, bir fikre ulaşılarak çözümlenmesi ve uygulamanın gerçekleştirilmesi basamaklarından oluşur. Aşağıdaki şekil ile de bu sürecin aşamaları daha anlaşılır hale getirilmeye çalışılmıştır (VanGundy, 1988:2).

Şekil-4. Problem Çözme Süreci



D’Zurilla ve Goldfried (1971), problem çözmeyi; problemlili, bir durumla başa çıkabilmek için etkili tepki seçenekleri oluşturma ve bu seçeneklerden en etkili olacağı düşünülen birini seçmeyi içeren bilişsel bir davranışsal süreçtir şekilde ifade etmektedirler (Aktaran: Katkan ve Mızrak, 2003).

Bireyin psikolojik uyumu (Bepner ve Anderson 1985) kendine güveni (Erden ve Akman 1995), iletişim becerilerinin etkililiği ve karar verme stilleri (Hunsaker ve Alessandra 1980) ve akademik ve sosyal özsaygısı da (McCobe, Randi v.d., 1999) problem çözme ile yakından ilişkilidir (Aktaran: Korkut, 2002:178). Ayrıca, ister fiziksel ister zihinsel olsun, tüm problemlerin çözümü zihinsel bir süreç gerektirir (Katkan ve Mızrak, 2003).

Problem, bir süreç içerisinde uygun yöntemlerin kullanılması ile çözüldüğünde ise elde edilen sonucun doğru ya da yanlış olması gibi bir kontrol mekanizmasını gerektirir. Enflasyonun durdurulması veya düşürülmesi, sorulan bir soruya doğru cevabın verilmesi, ev ödevinin doğru olarak yapılması davranışları gözlenebiliyorsa başvurulmuş çözüm yöntemi amacına ulaşmış sayılabilir (Gelbal, 1991:168).

Problem, problem çözme ve problem çözenin süreci birlikte ele alındığında “Genel Problem Çözme Modeli” çizmek mümkündür. Bu şekil aşağıdaki gibidir (Mert, 1997:17).

varmayabilirler. Seçeneklerin keşfedilmesi tekniği, sonuçların uygulanmasından sonraki bir adım olarak ya da yanlış davranış görülmeyen durumlarda problem çözme becerilerini öğretmek için uygulanan bir öğretim yöntemidir. Alt basamağı, seçeneklerin sınırlandırılmasıdır. Sınırlandırılan seçenekler üzerinden belli kurallar koyarak son aşamada “ne yapmak istersin?” sorusu ile öğrencinin problemi çözmesini, başka bir deyişle karar verme ve doğru davranışta bulunma sorumluluğunu öğrencinin omuzlarına yükleyerek sonuca ulaşmasını sağlamak mümkündür (Mackenzie,2004:152-158).

Probleme Dayalı Öğrenme:

Probleme Dayalı Öğrenme; 1950’li yıllarda ABD’de Case Western Üniversitesi Medical School’da uygulanmıştır. Kanada Mc Master Üniversitesi’nde 1960’lı yılların sonuna doğru Probleme Dayalı Öğrenme modeline göre uygulamalar yapılmıştır (Kaptan ve Korkmaz, 2001a:185).

Probleme Dayalı Öğrenme, öğrencilere *öğrenmeyi öğrenme* becerisi kazandırmayı ve öğrenme kapasitelerini artırmayı amaçlayan bir eğitim yaklaşımıdır. Öğrenciler bu yaklaşımda kendi kendilerini yönlendirerek, gerçek dünya problemlerini çözmek için 5-7 kişiden oluşan gruplar halinde çalışırlar. (Dahlgren, Castensson ve Dahlgren, 1998; Ngeow ve Kong, 2001; Aktaran: Yaman ve Yalçın, 2005a:42).

Probleme dayalı öğrenmenin odak noktası; işbirlikli grupların, zor anlaşılır problemlerde; problem çözmeyi, bilgi toplamayı, iyi düşünmeyi ve diğer karmaşık beceri süreçlerini o probleme yönelik asla basit olmayan anlamlı çözümlerle ve doğru cevaplarla ortaya koymalarına yönelik olmalıdır (Savoy, 2006:5).

Probleme dayalı öğrenme, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılarak öğrenmelerine olanak sağlar (Chin and Chia, 2004; Sonmez and Lee, 2003). Öğrenme sürecine aktif katılım, öğrencilerin bilgiyi hafızalarında daha uzun süre tutmalarına imkân verir Mierson and Parikh, 2000; Aktaran: Yaman ve Yalçın, 2005b:229).

Probleme dayalı öğrenme yaklaşımında öğrenciler problemle ilgili bildikleri bilgileri ortaya koyarlar ve daha sonra ne tür bilgilere gereksinim duyduklarını

belirlerler. Yeni öğrendikleri bilgileri gruplarına getirerek tartışır ve bunun sonucu olarak yeni araştırmalara yönelirler. Bu durum öğrencilerin problemlere çözüm bulmalarına kadar devam eder (Peterson ve Treaguest, 1998; Aktaran: Akpınar ve Ergin, 2005:4).

Portföyle birlikte probleme dayalı öğrenme, problem çözme ve karar verme becerilerinden geliştirilmiş bir *öğretim stratejisidir*. Probleme dayalı öğrenmenin metodolojisi bize klinik muhakeme becerilerinin uygulanması veya geliştirilmesinde yardım ettiği gibi bilginin parçalarının birleştirilmesine de yardımcıdır (Chabeli, 2006:84).

Probleme dayalı öğrenme yaklaşımının sonucunda dört ana amaca ulaşılması beklenir. Bunlar:

1. Bilginin daha iyi hatırlanabilmesi ve klinik bağlamda uygulanabilmesi için yapılandırılması.
2. Etkili bir klinik muhakeme sürecinin geliştirilmesi.
3. Doğrudan kendi kendine öğrenmenin geliştirilmesi.
4. Öğrenme motivasyonunun arttırılması (Hesterberg, 2005:32).

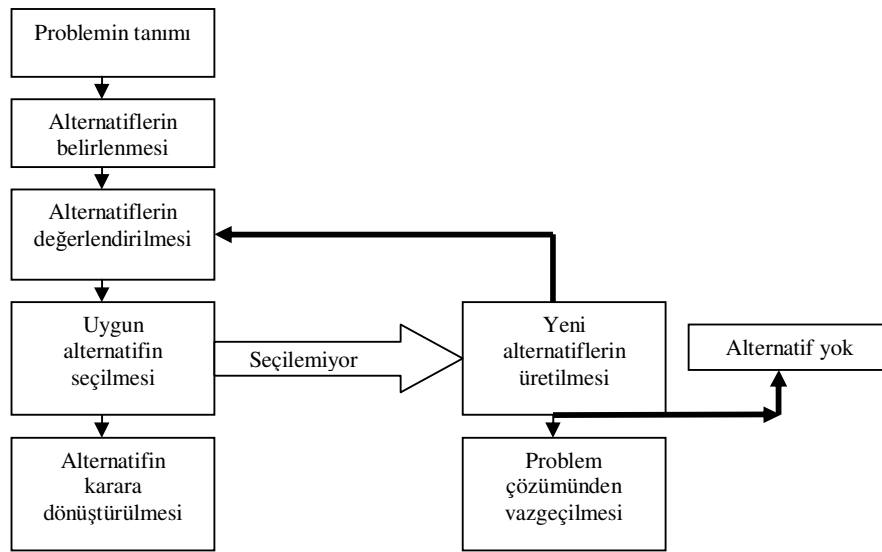
Probleme Dayalı Öğrenme yaklaşımı, birçok mesleki eğitim alanlarında başarılı uygulamaları olan bir yaklaşımdır. Özellikle tıp, mühendislik, mimarlık alanlarında son yıllarda birçok üniversitede öğretim programları bu yaklaşıma göre düzenlenmektedir. Dokuz Eylül, Hacettepe, Ondokuz Mayıs ve Pamukkale Üniversitelerinin Tıp Fakültelerinde bu yaklaşıma göre eğitim yapılmaktadır. Öğretmen eğitiminde ise özellikle Kanada ve ABD’de öğretim programları bu yaklaşım temel alınarak hazırlanmaktadır (Yaman ve Yalçın, 2005:230).

1.1.3.2. Karar Verme Becerisi

Karar verme hayatın gerçeklerini kapsayan bir olgudur. Yaşamımız bizim ve başkalarının kararlarının niteliği ve tipleri tarafından şekillendirilir. Bu beceriyi geliştirmek sosyal bilgilerin en önemli konularından birisidir (Naylor ve Diem, 1987:275).

Karar verme, alternatif eylemler arasından arzu edilen amaca uygun en iyi olanının seçildiği bir süreçtir. Öğrenen uygun ve önemli ölçütleri seçip, alternatifleri tanımlayıp, değerlendirerek karar verir (Chabeli, 2006:83).

Karar verme sürecinin hangi aşamalardan oluştuğunun bilinmesi doğru karar vermede önemli olduğu gibi, karar verme sürecinden kaynaklanan yanlışlıkları azaltacağından karar vermede etkinlik sağlar (Slade, 1994; Aktaran: Mert, 1997:4).



Şekil-6. Karar Verme Süreci

Karar verme bir takım bilgilerin elde edilmesini ve bu bilginin çeşitli yöntemler kullanılarak analiz edilmesini gerektirir (Varoğlu, 1996:1). Öğrenciler ise karar verirken, maksatlarını açıklayabilmek ve bu maksatlarına varabilecekleri alternatif yolları bulabilmek için zekice seçimler yaparlar. Bu süreç sosyal bilgilerde, öğrencilerin kişisel veya grup kararı almaları gerektiğinde ya da sosyal bilgiler ünitelerinde veya günlük derslerde insanların tartıştığı konularla ilgili alternatifler geliştirilmesi gerektiğinde kullanılır (Garcia ve Michaelis, 2001:336).

Karar verme temel düşünme sürecini kullanarak, birçok seçenek arasından en iyi olanını seçmek, bir konu ile ilgili ihtiyaç duyulan bilginin toplanarak o konuya alternatif yaklaşımların avantajlarının ve dezavantajlarının karşılaştırılması

yapmak, ek bilgi gerekip gerekmediğini belirlemek, en etkili cevaba hüküm vermek ve onu doğrulamaktır (Presseisen, 1991:58).

Birinin bir karar verirken hangi temel olgulara dayandığını anlamak karar verme becerisinin asıl ilgi odağıdır. Çocuklar, hangi kararları, ne zaman alacaklarını öğrenmeye ihtiyaç duyarlar. Farklı durumlarda, farklı kararlar alma olgusunu ayırt etmeyi başarmaya ihtiyaçları vardır.

- Bazen, kararlar, çok basit ölçütlere göre alınabilirler ama bazen de çok karmaşık ve üzerinde düşünülmesi gereken çeşitli ölçütlere ihtiyaç duyulur.
- Bazen, doğru ve yanlış çok kesin olarak birbirinden ayrılır, ancak kararlar sıklıkla tam anlamıyla net olmayabilir.
- Bazı kararlar kısmi bir bilgi ile alınmak zorunda kalınabilir.
- Biz sıklıkla tecrübelerimize dayalı bütüncül yargılar vermek zorunda kalırız.
- Bazı kararlar tamamıyla kişisel olabilir. Yani sadece bir kişinin çıkarımlarına, kişisel tutkularına, duygu ve heyecanlarına dayanarak kararlar alınabilir.
- Bazı kararlar, birinin ya da grubun iyiliği için özgeci olarak alınabilir (Turner, 1999:177).

Hayatımız boyunca kesin cevabı olmayan pek çok soru ile karşılaşırız. Bir sorunun, uygun pek çok cevabı olabilir. Karar verme becerisi, alternatifler arasından seçim yapmamızda bize yardımcı olur. Biz bunu; kişisel değerlerimizi düşünme, kanıtların güçlülüğü ve seçenekler hakkında düşünerek yaparız. Düşünmenin bu çeşidi, karar verme olarak bilinir. Karar verme dersleri aşağıdaki basamakları içerir;

- Problemin ya da temel konunun tanımlanması.
- Alternatif cevapların ortaya konulması.

- Her bir alternatifi destekleyen kanıtların, tanımlanması/açıklanması.
- Her bir alternatifin uygulandığı değerin açıklanması.
- Seçilen her bir alternatife uygun sonuçların açıklanması.
- Çeşitli alternatifler arasından uygun bir seçim yapmak.
- Bu seçimin yapılmasında düşünülen değerlerin ve kanıtların tanımlanması (Savage ve Armstrong, 2000:250).

Etkili karar verme, birçok adımı kapsar. İlk olarak, durum veya konu ile ilgili tanımlama yapılması. Amaç veya alternatif yollara ulaşmak için gerekli olan değerlendirme ve sınıflandırmaların yapılması. Her bir alternatifin sonuçlandırılması, sonra tanımlanması ve sınıflandırılmış değerlendirmelerin kıymetine göre sıralanması. Sonunda ise, tüm karar verme sürecinin değerlendirilmesi, ilgili davranışın, seçilmiş olan en iyi alternatif ile gerçekleştirilmesi sağlanır (Michaelis, 1988:237).

Karar verme becerisi, genç insanların önceliklerini kurgulamalarını, stratejiler geliştirmelerini ve düşünce ile eylem arasında gerekli olan ilişkileri kurmalarını sağlar (Ellis, 2007:289).

Karar verme becerisi ile karakter eğitimi arasında doğrudan bir bağlantı olduğu düşüncesi de yaygın bir görüştür. Karakter eğitiminin bir amacı da çocukların, demokratik prensip ve ahlaki değerlere dayalı kararlar verme becerilerinin geliştirilmesidir. “Karar verme sosyal bilgilerin kalbidir” diyen Shirley Engle (1960), aynı zamanda, “alınan kararlar değer yargılarımızı seslendirirler” de diyerek sosyal bilgiler, karar verme becerisi ve karakter eğitimi ilişkisini gözler önüne sermiştir (Turner, 1999:176). Bu açıdan karar verme becerisi sosyal bilgiler öğretiminde ayrı bir öneme sahiptir.

1.1.3.3. Yaratıcı Düşünme Becerisi

Gelecek kaygısı devamlı düşünmeyi gerektirir. Gelecek hakkında hiçbir zaman tam bir bilgi elde edilemez, ne tür olayların olabileceğini ne tür sonuçların doğabileceğini tam olarak bilemeyiz. Bundan dolayı geleceğin getirebileceklerini

önceden tahmin edebilmek için yaratıcı düşünmeye ihtiyaç duyarız (De bono, 1992; Aktaran: Mert, 1997:29).

Yaratıcılık, birçok araştırmacı tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır. Ren Zizhao (1999)'ya göre yaratıcılık, bağımsızlık ve görelî özgünlüğü içermektedir. Kiesswetter (1983)'e göre yaratıcılık esnek düşünme yeteneğinin geliştirilmesidir. Bishop (1981)'e göre yaratıcılık, biri mantıksal; (tek boyutlu, dil ağırlıklı konuya) diğeri de görsel (çok boyutlu ve sezgisel) görüşe sahip olan iki düşüncenin birbirini tamamlayan bir modelidir (Aktaran: Gür ve Kandemir, 2006: 66).

Yaratıcılık çok yönlü düşünme; çevreye, insanlara, karşılaşılan yeni durumlara karşı uyanık ve ilgili olma; rahat, çabuk ve bağımsızca düşünebilme ve hareket edebilme; farklı ve değişik sonuçlara varabilme gibi özellikleri içeren bir kavramdır (Davaslıgil, 1989; Hildebrand, 1991; Çağatay-Aral, 1992; Mayosky, 1995; Aktaran: Aral, 2006:1).

Tuzcuoğlu (1994), en yalın anlamıyla “Var olandan yeni ve farklı bir şeyler ortaya çıkarma” diye tanımladığı yaratıcılığın, eğitim sistemimizin içinde geleceğin genç nesillerini yetiştirmede çok önemli bir yere sahip olduğunu vurgulamıştır. Değişen ve gelişen çağa ayak uydurabilecek, var olan durumlardan yeni bilgiler üretebilecek kişilere ihtiyaç vardır (Aktaran: Baykara, 2006:17).

Yaratıcılık ilahi bir esinlenme ya da çok az insanın şans eseri elde edebileceği özel bir iç görüşü değil, uygulamalarla geliştirilebilen bir beceri ve davranış biçimidir (Gartenhaus, 2000; Aktaran: Aral, v.d., 2006:2).

Yaratıcı bir kişiliğin temelinde merak, sabır, serüvencilik, hayal kurma, deney ve araştırmalardan kaçmayan, buluş yapma yetisine sahip olma, sentezci yargılara varabilme gibi özellikler bulunmaktadır (Aktaran: Baykara, 2006:17).

Zinker, (1997)'e göre, yaratıcılık bir cesaret işidir. Birey yaratıcılıkla yeni bir ilişki ortaya koyarken katı davranışları ve yerleşik kalıpları kırıp hayal kırıklığı ya da başarısızlık riskini göze alır. Yaratıcı birey yalnızca yerleşik kalıpları kırıp, bir mucizenin ve yeniliğin parçası olmaz, aynı zamanda varoluş sürecinde kendini yeniden oluşturur yani mucizeyi yaşar (Aktaran: Güven, 2004).

Bentley (1999:85), yaratıcılığı, bilginin alınması ve yeni bir şekil alana ya da yeni bir düşünce oluşturma kadar şekil verilmesi ve yeniden düzenlenmesi sürecidir şeklinde ifade etmektedir.

Gray ve Tall (1991), ise yaratıcı olmak için gerekli yeteneklerin neler olduğunu tanımlamışlardır. Öğrenciler; araştırmayı, bir problemi bir bütün olarak düşünmeyi, kendi tekniklerini üretmeyi veya kendilerine verilen teknikleri değiştirmeyi, dinlemeyi ve tartışmayı, hedefleri tanımlamayı, takımlar halinde işbirliği yapmayı öğrenmelidir. Aktif olan, keşfeden ve deneyen, tahmin eden ve çözümleyen, kendi yanlışlarını görebilen öğrenciler olmalıdırlar (Aktaran: Gür ve Kandemir, 2006: 66).

Stone'a (1997) göre ise, öğrencilerin yaratıcılıkları onların günlük yaşamdaki etkinlikleri, yetişmeleri ve düşüncelerinin ürünüdür. Öğretmenin bu konuda etkili olabilmesi için öğrencilere birikimlerini kullanacakları ortam yaratması gerekir. Bu noktada esnekliğin sağlanması, yaratıcılığın bilinçli olarak geliştirilmesi gerekir (Aktaran: Güven, 2004).

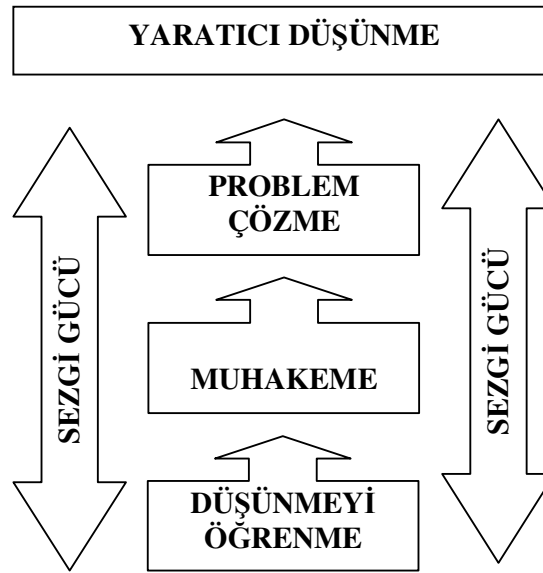
Torrance (1968) de yaratıcılığı; kişinin bir problem karşısında ve problemin çözümünde yeni bir ürün ortaya koyması olarak tanımlayarak, yaratıcılığın bir eylem olduğunu vurgulamıştır (Erdoğan, 2006:62).

Yaratıcılık, sorunlara, bozukluklara, bilgi eksikliğine, kayıp öğelere, uyumsuzluğa karşı duyarlı olma, güçlüğü tanımlama, çözüm arama, tahminlerde bulunma ya da eksikliklere ilişkin denenceler geliştirme bu denenceleri değiştirme ya da yeniden sına, daha sonra da sonucu ortaya koymaktır (Sungur, 1992:20).

Yaratıcılığın konumunu ya da yerini belirtmemiz (Yaratıcılığı nereye konumlandıracağımızı) gerekirse, o zaman; yaratıcılık insan aklının sekiz ana fonksiyonundan birisidir diyebiliriz. Bunlar, algılama, sınıflandırma, değerlendirme, analiz, dil, matematik, hafıza ve yaratıcılıktır (Varoğlu, 1993; Aktaran: Mert, 1997:30).

İnsan aklının fonksiyonları da, düşünme, öğrenme, muhakeme, problem çözme ve yaratıcı düşünme gibi ana unsurlarına indirgendiğinde ise aşağıdaki gibi bir model ortaya çıkacaktır (Erdener, 1995; Aktaran: Mert, 1997:31).

Şekil-7. Zihinsel Hiyerarşi Modeli



Yaratıcı düşünme; özgünlüğün, farklı düşünmenin, akıcılığın ve yeni fikirlerin kaynağıdır. İlk olarak yeni bir fikir tasavvur edilir, onu açıklamak için çaba sarf edilir ve sonunda ürüne son şeklini verme zamanı geldiğinde yaratıcı eylem bunu tamamlar (Garcia ve Michaelis, 2001:335).

Yaratıcı düşünceyi niteleyen en önemli özellik, ayrıştırıcı ve çözümleyici düşüncedir. Yukarıda da belirtilen ve ayrıştırıcı düşünmenin içerisinde yer alan özgünlük, esneklik ve akıcılık niteliklerinin yanında, alışılmışın dışında özgün düşünme yeterliliği bulunur. Bu türden nitelikler ise, belirli bir düzeyin üzerinde olabilen zekâ yeteneğini gerektirir (Topses, 2003:107).

Yaratıcı düşünme; buluşçu, yenilik arayan veya eski sorunlara yeni çözümler getiren ve özgün düşüncelerin ortaya çıkmasını sağlayan bir düşünce biçimidir (Oğuzkan, 1974:207). Önceden kestirmelerin veya sonuç çıkarmaların birey için yeni orijinal, hünerli, zekice ve nadir olması anlamına da gelir (Arık, 1987:22).

Yaratıcı düşünme her insanın düşünme sürecinin bir bölümüdür. Bu düşünme süreci diğer düşünme süreçleri gibi geliştirilebilir. Yaratıcı düşünme problemlere

farklı ve özgün yaklaşmayı öngörür. Bir problemin çözümüne başlarken en kullanışlı düşünme sürecidir (Kalaycı, 2001:6).

Yaratıcı düşünmenin özellikleri yeni yaklaşımların çapraşık problemleridir. Birçok icat eden yaratıcı düşündür. Potansiyel bir kullanımı ve aciliyeti olmayan şekilsiz bir şeyi yaratmaya kendini adanmak, düşünme değildir. Yaratıcı düşünme değişime adapte olmamıza yardım eder. Öğrencilere yaratıcı düşünme stratejilerini geliştirmeleri için yardım etmek, bizim bugün hayal bile edemeyeceğimiz ama onlara hayatları boyunca faydalı olacak koşulları elde etmelerini sağlar (Savage ve Armstrong, 2000:244).

Yaratıcı bir eğitim oluşturabilmek için öğretmenin öğrencilerde şu koşulların yerine gelmesini sağlaması gerekir;

- a) Yaratıcılığı gereksinim olarak uyandırması,
- b) Ortaya çıkan farklı durumlara uyma becerisi geliştirmesi,
- c) Riskleri göze alabilmeyi öğretmesi,
- d) Var olan olayları gözlemleyip değerlendirmesi sağlanmalıdır.

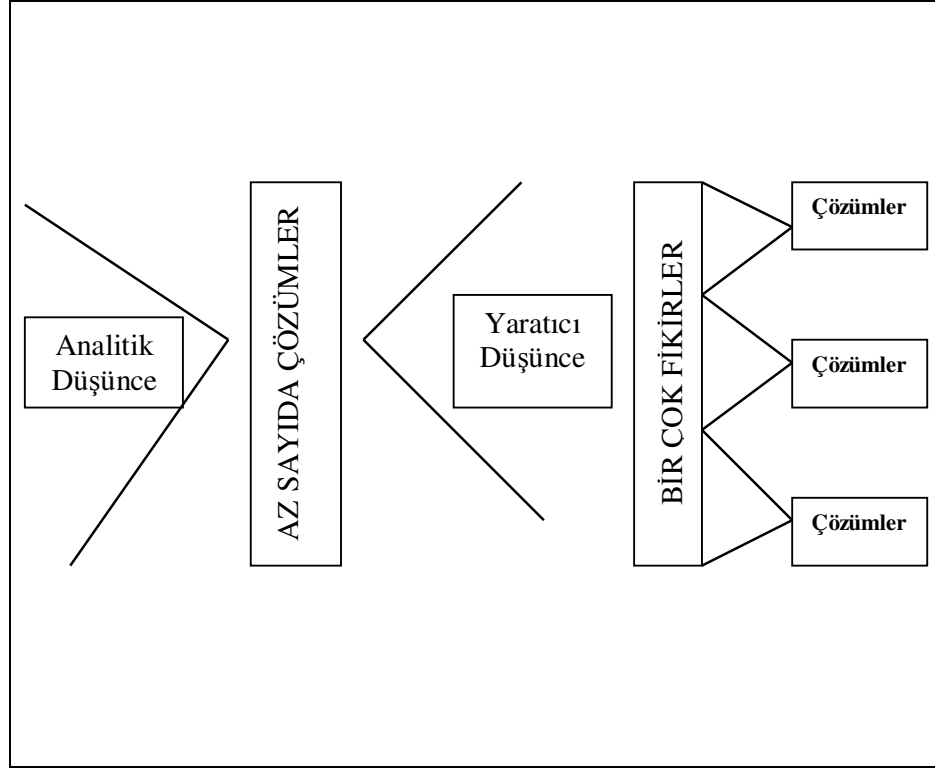
Bunları yapan öğretmen aynı zamanda yaratıcılığı da geliştirebilecektir (Aktaran: Güven, 2004).

Yaratıcı düşünme, analitik ve pratik düşünmeye nazaran oldukça farklıdır. Birinin analitik veya pratik düşünme becerilerine sahip olması onun yaratıcı düşünme becerilerinin olduğunu göstermez (Sternberg, 2003:335). Aşağıdaki tablo ve şekilde, Rawlinson (1995)'a göre yaratıcı düşünce ile analitik düşünce arasındaki farklar ile analitik ve yaratıcı düşünme süreçleri beraber verilmiştir (Mert, 1997:32).

Tablo-2. Analitik ve Yaratıcı Düşünce Arasındaki Farklar

ANALİTİK DÜŞÜNCE	YARATICI DÜŞÜNCE
Mantık	Hayal gücü
Tek ya da az sayıda yanıt	Pek çok olası yanıt veya düşünce
Kesişen	Ayrışan
Dikey	Yatay

Şekil-8. Analitik ve Yaratıcı Düşünme Süreçleri



Analitik düşünme, düşünce çizgilerinin kesiştiği bir noktaya götürür. Bize tek bir yanıt ya da analiz edilmek üzere az sayıda sonuç verir. Yaratıcı düşünce ise ayrışan bir yapıya sahiptir. Birçok çözüm ya da yanıt içerisinden, işte tam da orada yaratıcılığı kullanarak, aralarından en iyi seçimi yapma ve problemi çözme fırsatı tanır.

(Sternberg, 2003:336)'e göre, okullarda yaratıcı düşünmenin öğretilmesi öğrencilerin akademik başarılarını yükseltir. Daha fazla yaratıcı çocukların olması işlerimizi kolaylaştırırken aynı zamanda daha az yaratıcı çocukların olması doğrudan zaaflarımızı arttırır. Yaratıcılık yaşama dair tutumumuzun en büyük parçasıdır, kesin kararlar alınacağı zaman yaratıcılığın değeri ortaya çıkar demektedir.

Yaratıcı düşünme becerisinin özellikleri maddeler halinde şöyle sıralanabilir;

- İçseldir,
- Sorgulayıcıdır,

- Deneyimleri sentezler,
- Tahminler üzerinde durur (Kalaycı, 2001:7).

Öğrencilerdeki düşünme tepkilerini geliştirecek olasılıkları arttırarak, çok çeşitli yaratıcı düşünme tecrübelerini öğrencilere kazandırabiliriz, böylece ileride bir yetişkin olarak karşılaştacakları farklı problemlerle başa çıkabilmelerini sağlamış oluruz (Savage ve Armstrong, 2000:245).

Yaratıcı düşünenler diğer bireylere göre daha esnektirler ve yeni durumlara daha kolay uyum sağlarlar, daha dikkatlidirler, başkalarının değer verdiği şeyleri görürler ve bunlara değer verirler. Çevreye ve diğer insanlara karşı daha uyumlu ve duyarlıdır. Kendilerine güvenleri vardır ve kendilerinden emindirler (Carin ve Sund, 1985; Aktaran: Erdoğan, 2006:63).

Yaratıcı düşünenler ayrıca, ortaya çıkan fikirleri mevcut düşünceleri ile birleştirerek farklı yollar ya da yeni düşünme yolları bulurlar. Bunlarla yeni fikirleri açıklarlar. Onlar problemleri çözmek için birçok mantıksal olasılıkları görürler ve ayrıca mantıksal olmayan metotlara da açıktırlar. Yaratıcı düşünenler çeşitli olasılıklar arasından, bir sorunun cevabını ya da bir problemin çözümünü çok fazla aramadan bulabilirler (Turner, 1999:163).

Turner (1999)'in de belirttiği gibi problem çözme ile yaratıcılık arasındaki ilişki su götürmez bir gerçekliktir. Eğer problem çözme söz konusu değilse yaratıcı düşünceden söz edilemez (Marek,1993; Aktaran: Mert, 1997:23).

Bütün yaratıcı davranışların bir problem çözmeyi içerdiği söylenebilirse de iki terimi birbirinden ayıran farklılıklar mevcuttur. Hatta yaratıcı davranış veya düşünme, problem çözmeden daha nadir görülen ve psikolojik olarak daha karmaşık bir süreçtir (Arık, 1987:107).

Şurası açıktır ki; aşırı kısıtlayıcı, engelleyici, kalıplı ve otoriter bir ortam hem eleştirel, hem de yaratıcı düşünmenin gelişimini engellemektedir. Çocuğun istediğini özgürce söyleyemediği, söylediğinde ise baskı ya da alay etme gibi davranışlarla karşılaştığı ortamlar, yaratıcı düşünmenin gelişmesini engellemektedir (Doğanay, 2000: 183).

Çünkü yaratıcı kişiler, hayal gücü ve özgün düşüncelere önem verirler. Yalnız kalmaktan, yalnız çalışmaktan ve bağımsızlıktan hoşlanırlar, toplumun beklentilerine uygun davranmaktan hoşlanmazlar ve başkalarının kendileri hakkındaki düşüncelerini pek de önemsemezler (Açıkgöz, 2003A:53).

Yaratıcı çocukların bu özellikleri, eğitim sistemi tarafından hemen törpülenmeye alınır ve mutlak otorite kurulması amaçlanarak öğrencilerin yaratıcı kişilikleri gün ışığını görmeden eğitim sistemi tarafından ortadan kaldırılır. Bu, yaratıcılığın, yaratıcı düşünmenin ve yaratıcı düşünme becerisinin öğretiminin en büyük çelişkisidir.

Çünkü öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu, kendisi gibi ya da eğitim programı gibi düşünmeyen ve kendisinin önerdiğinden daha özgün ve iyi bir çözüm yolu önerebilen öğrencinin görüşünü, mantıklı veya bilimsel bir esasa dayanmadığı fikrinden yola çıkarak, ifade etmesine ve o görüşü savunmasına izin vermemektedir. Ve öğrencilerin büyük bir çoğunluğu bir iki yaratıcı atak denemesinden sonra pes etmek zorunda kalarak, belli bir sürenin sonunda da yaratıcı özelliklerini tamamen yitirmiş olarak mezun olmaktadır.

Bir resim yaratmak, bir heykel yaratmak, bir edebi eser yaratmak sözleri teorik olarak 1950’li yıllara kadar eğitimde de, psikolojide de, felsefede de kullanılmıştır. Yaratmanın ya da yaratıcılığın ne olduğu konusuna yukarıda da değinildiği gibi değişik tanımlamalar yapılmıştır.

Yaratıcılık ve yaratıcı düşünme ile ilgili birçok tanımın yol açtığı karışıklığı ve çelişkileri ise gerçekte “Yaratıcılığa, yaratıcı bir yaklaşımın sonucudur” şeklinde değerlendirebilmek mümkündür (Mert, 1997:26).

“Yaratıcı Düşünme Becerisi” teriminin ortaya çıkışı ise, Guilford’un “Amerikan Psikoloji Birliği”ne başkan olduğu 1950 yılında yaptığı konuşma ileler. O zamana kadar “Yaratıcı Düşünme Becerileri” terimi sıklıkla, kayda değer derecede yaratıcı davranışlar sergileyebilme gücünün kişisel olup olmadığını belirlemede kullanılıyordu (Gordon, 1979:2). Guilford’un yaratıcı düşünme becerileri ile ilgili görüşlerine ayrıntılı olarak, düşünme becerisi öğretimi programlarından, SOI (Structure of Intellect) “Zihnin Yapısı” Programı bölümünde değinilecektir.

Birçok araştırmacı ve eğitimci yüzlerce yaratıcı kişinin eserlerini ve kişiliklerini inceledikten sonra, yaratıcı dūřünme becerisinin aşamalarını farklı şekillerde ortaya koymuşlardır. Bunlar Dacey (1989) ve Ochse (1990)'e göre aşağıda Tablo-3'te verilmeye çalışılmıştır (Mert, 1997:36-37).

		Problemin hissedilmesi ve tanımlanması	Problemin gözlemlenmesi, yapılandırılması ve eldeki bilgilerin çıkarılması	Problemin teşhisi ve tanımlanması	Hazırlık, tanımlama, boş verme	Durum Tespiti 1.Problem 2.Hazırlık	Problemin anlaşılması		Zorluğun hissedilmesi	
					Kuluçka			Başlangıç araştırması	Uzun süreli gayretli bir çalışma	Hazırlık
		Mümkün olan çözümlerin sunulması	Çözüm üretilmesi	Yaklaşımların incelenmesi	Aydınlanma	Fikir bulma 3.Fikir üretimi 4.Fikir geliştirme	Ne yapılacağına karar verilmesi	Dinlenme ve tekrar ele alma	Bilinçaltı çalışması	Analiz
		Sonuçların düşünülmesi	Çözümün dikkatle incelenmesi	Etkilerin gözlenmesi		Çözüm bulma 5.Değerlendirme	Planın uygulanması	Aniden aydınlanma	Hipotezlerin ortaya konması	Üretim
			Yeni fikirlerin tanımlanması				Geri besleme		Tekniklerin uygulanması	Karar verme ve değerlendirme
		Bir çözümün kabul edilmesi	Yeni fikirlerin test edilmesi			6.Adaptasyon				

Tablo-3. Yaratıcı Düşünmenin Aşamaları

1.1.3.4. Eleştirel Düşünme Becerisi

Eleştirel düşünme ile ilgili son yıllarda yapılan çalışmaların (yurtiçi ve yurt dışı) bu denli geniş çapta olmasının sebebi, eleştirel düşünmenin programsal statüsünden kaynaklanmaktadır. Çünkü tüm eğitim programları mezun olacak öğrencilerinin birer “eleştirel düşünür” olmasını istemektedir (Smith, 2003:27).

Eleştirel düşünmenin çok çeşitli tanımlamaları vardır ama basit olarak tanımlamak gerekirse; “Birinin bir şey hakkında düşünerek, ona odaklanması ile o konu hakkında ne yapacağına veya neye inanacağına karar vermek için sarf ettiği bilinçli çaba” olarak tanımlanabilir (Smith, 2003:26; Daud ve Husin, 2004:478).

Alvino (1950), eleştirel düşünmeyi, bazı şeylerin güvenilirlik, doğruluk ve değerini tespit etme süreci; sebepler ve alternatifler arama yeteneği, bütün durumu kavrama, birinin kanıt üzerine bakışını değiştirme ile karakterize edilip “mantıklı düşünme” ve “analitik düşünme” olarak da adlandırmaktadır (Aktaran: Demir, 2006:24).

Eleştirel düşünme; tenkitçi, değerlendirmeci, şüpheci, analitik, sentezci, açık, dikkatli, mantıksal ve bağımsız düşünme anlamlarında da kullanılmaktadır (Özden, 1999: 112).

Eleştirel düşünmenin özelliklerini maddeler halinde sıralamamız gerekirse;

- Ortaya konmuş ölçütlerle problemi değerlendirir,
- Tüm verilere ulaştıktan sonra yargılama yapar,
- Sistemattir (Kalaycı, 2001:7).

Hudgins ve Edelman (1986), ise eleştirel düşünmeyi başkalarının sonuçlarını kabul etmeden önce onlardan kanıt isteme ve birinin sonuçlarını desteklemede kanıt sağlama durumudur şeklinde tanımlamaktadırlar (Aktaran: Demir, 2006:24).

Eleştirel düşünmenin amacı, fikirleri değerlendirmektir. Eleştirel düşünme her zaman hüküm temelli, bilgiye dayalı fikri içerir (Savage ve Armstrong, 2000:246). Bilginin verilme süreci de düşünme becerilerini içerir. Bunlar özellikle gözlem, dinleme ve yazma ile ilgili becerilerdir (Turner, 1999:160). Eleştirel düşünmedeki hükümler savunulabilir kıstaslarla desteklenebilir olmalıdır.

Eleştirel düşünme yeni fikirlerin oluşumunu cesaretlendirir. Bazen de yaratıcı düşünme ile bağlantılıdır (Savage ve Armstrong, 2000:246). Tartışmaları analiz etmekte, ayrıntılı anlamlar meydana getirmekte ve onları yorumlamada, gelişmeye uyum sağlamada, mantıksal sebep örnekleri ve varsayımları anlamada eleştirel düşünme becerisi kullanılır (Tell, 1988:29).

Eleştirel düşünmenin özünü oluşturan bileşenler Faccione (1998) tarafından analiz etme, yorum yapma, kendini düzenleme, çıkarımda bulunma, açıklama ve değerlendirme olarak sıralanmaktadır. Bu bileşenlerinin hangi anlamlarda eleştirel düşünme altında toplandığı aşağıda açıklanmaktadır.

Analiz Etme: Durumlar, sorunlar, kavramlar, tanımlamalar veya inanç, hüküm, inanç, bilgi ve görüşleri belirtmek için tasarlanan diğer çeşit gösterimler arasındaki gerçek ilişkileri tanımlamaktır (Aktaran: Türnüklü ve Yeşildere, 2005:108).

Eleştirel düşünmeyi özümseyen öğrenciler, kavramları tümdengelimli mantıkla anladıkları gibi becerilerini de analiz tartışmaları yaparak geliştirme eğilimindedirler bu şekilde dilsel belirsizliklerin nasıl farkına varılacağını ve hatalı sonuçların belirsizliklerden kaynaklandığını öğrenirler (Smith, 2003:27).

Yorum Yapma: Çeşitli deneyimin, durumun, verinin, olayın, hükmün, inancın, kuralın, prosedürün veya kategorizasyonun anlamını ve önemini belirlemek ve anlamaktır (Aktaran: Türnüklü ve Yeşildere, 2005:108). Eleştirel düşünmeyi anlayabilen kişilerin verecekleri hükümler yorumlarla sonuçlanır (Chabeli, 2006:79).

Kendini Düzenleme: Bir kişinin bilişsel etkinliklerini ve bu bilişsel etkinliklerde kullanılan bileşenleri denetleme ve elde edilen sonuçlara göre durumu düzenlemedir (Aktaran: Türnüklü ve Yeşildere, 2005:108). Eleştirel düşünmeyi anlayabilen kişiler, öz düzenlemeleri sayesinde çeşitli konularda hükümler vermekte zorlanmazlar (Chabeli, 2006:79).

Çıkarımda Bulunma: Mantıksal sonuçlar çıkarmak için gerekli olan bileşenleri tanımlamak, hipotezleri ve tahminleri şekillendirmek, konu ile ilgili bilgileri dikkate almak; verilerden, hükümlerden, görüşlerden kavramlardan ve tanımlamalardan hareketle sonuca ulaşmak olarak tanımlanmaktadır.

Açıklama: Bir kişinin akıl yürütme durumunu ve sürecini belirlemedir (Aktaran: Türnüklü ve Yeşildere, 2005:108).

Değerlendirme: Eleştirel düşünmeyi anlayabilen kişiler, öz düzenlemeleri sayesinde, yapacakları yorumlar ile metodolojik ve kriterler içeren değerlendirmeleri çok rahat yaparlar (Chabeli, 2006:79). İddiaları ve tartışmaları değerlendirirler (Aktaran: Türnüklü ve Yeşildere, 2005:108).

Eleştirel düşünme çok karmaşık bir süreçtir ve iki alt süreçten oluşur; veri kazanma ve veri değerlendirme becerileri.

Veri Kazanma Becerileri: Öğrenciler eleştirel düşünme aktivitelerine katıldıklarında kullanılan en temel becerilerden birisidir. Veri kazanma becerileri, ilköğretim programlarında, gözlem, bilgilerin toplanması ve sınıflandırılmasında kendini gösterir. Karar vermek gerektiği zaman, insanlar, bilgilerini ortaya çıkarmayı başarmalıdır. İlköğretim çağındaki çocuklar, şimdi ve geçmişte olan şeylerle ilgili, bilgileri toplamak, problemlerle ilişkilendirmek, ilgilenmek, konulara merak duymak için sayısız fırsatlara ihtiyaç duyarlar (Van Cleaf, 1991:351). Bir öğrenci bir bilgi parçacığı ile karşılaştığında ondan bir çözüm veya sonuç ortaya çıkarabilmeli ya da bir görüş açısı, karar veya bir yorum geliştirebilmelidir (Nelson, 1998:352).

Veri değerlendirme becerileri: Bilginin kıymetine ve doğruluğuna karar verirken kullanılır. Veri değerlendirme, üst düzeyli düşünme sürecine ihtiyaç duyar. Bunlar;

- Gerçeklere dayanan kaynakların belirlenmesi
- Etkili bağlamların belirlenmesi (eğilimler, görüşler, tutumlar, değerler)
- İlginin belirlenmesi
- Mantıksal ilişkilerin analiz edilmesi (varsayımlar ve sonuçlar)
- Geçerliliğin belirlenmesi (kaynakların kalitesi, objektiflik, teknik doğruluk, geçerlik) (Van Cleaf, 1991:351).

Araştırmacılar ayrıca eleştirel düşünmenin hem bilişsel hem de davranışsal boyutları kapsayan iki boyutlu bir düşünme becerisi olduğu konusunda

hemfikirlerdir. Birisi nasıl eleştirel düşünüleceği ile ilgiliyken, diğeri de nasıl doğru eleştirel davranışlarda bulunulacağı ile ilgilidir (Smith, 2003:26).

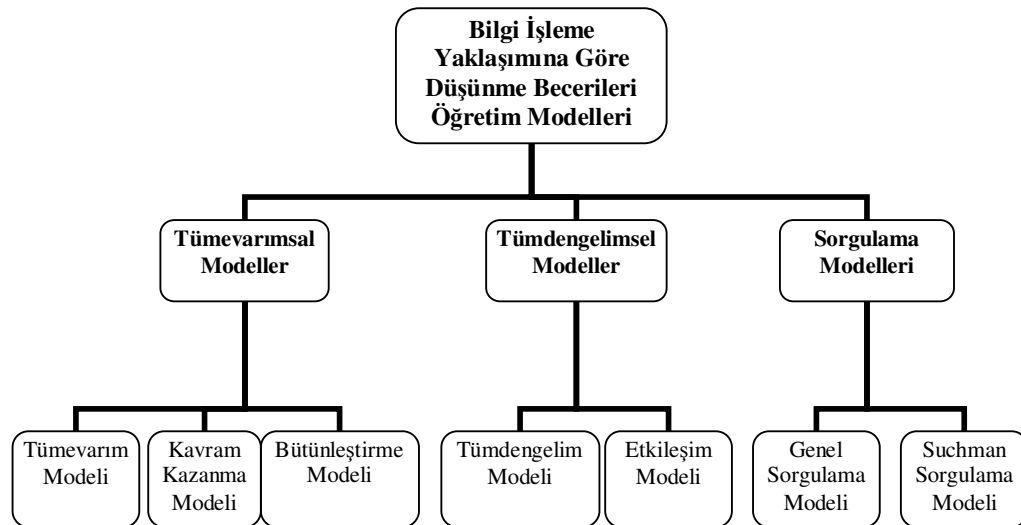
1.1.4. Düşünme Becerisine Yönelik Farklı Yaklaşımlar

Öğrenme, düşünme ve düşünme becerileri konusunda tanımlamalar yaparken ve bu konuları irdelerken konuya nereden baktığımız önem kazanmaktadır. Bilgi işleme, yapısalcı, davranışçı ve Vygotski'nin yaklaşımlarının bu konulara bakışları oldukça büyük farklılıklar göstermektedir.

1.1.4.1. Bilgi İşleme Yaklaşımına Göre Düşünme Becerileri

Aşağıda Şekil-9'da verilen bilgi işleme modelleri, bilgi işleme yaklaşımının öğretim stratejilerine dayanmaktadır. Öğrencilerin, içerik ile aynı anda düşünme becerilerini, aktif bir öğretmenin rehberliği ve yönlendirmeleri ile öğrenebilmelerine yardım edecek şekilde tasarlanmıştır (Eggen and Kauchak, 1988:18).

Şekil-9. Bilgi İşleme Yaklaşımının Düşünme Becerileri Öğretim Modelleri



Bilgiyi işleme yaklaşımı yeni bilginin dışarıdan nasıl alındığını, alınan yeni bilginin nasıl işlendiğini, uzun süreli olarak nasıl saklandığını ve saklanan bilginin nasıl geriye getirilip hatırlandığını açıklamaya çalışmaktadır (Turan ve Sayek, 2006:173). Aşağıda bilgi işleme yaklaşımının düşünme becerileri öğretim modelleri kısaca açıklanılmaya çalışılmıştır.

Tümevarım Modeli: Bu modelin tanımı zaten isminden açıkça anlaşılacakla beraber, modelin düşünme becerilerinin geliştirilmesi ile ilgili stratejisi; gözlem, karşılaştırma, ilişkileri bulma ve genelleştirme ile aynı anda özel içerik veya genelleştirmelerin öğretimi şeklinde tasarlanmıştır. Model üst düzeyli etkileşim ve öğrenci motivasyonunun yükseltilmesi üzerine kurguludur. Modelin etkinliği, öğretmenin aktif liderliğinde öğrencilerin bilgilerini işlemekten geçirilmesine dayanır. Öğrencilerin düşünme becerilerinin gelişip gelişmediği, öğrencilerin verilen özel konularda genellemeler yapıp yapamadıkları ile ölçülür (Eggen and Kauchak, 1988:109).

Özellikle sosyal bilgiler ile ilgili değerli çalışmalarıyla tanınan Taba (1966), tümevarımsal zihinsel süreç üzerinde durarak tümevarım modeline birbirini takip eden, üç strateji ve dokuz evre eklemiştir (Joyce and Weil, 1992:118-120).

A. Kavram Şekillendirme Stratejisi: Üç evreyi kapsar.

1. Evre: Sayma ve listeleme: Ayırım (ayrı parçaları tanıma), bu evrenin soruları; Ne gördün? Duydun? Fark ettin?

2. Evre: Gruplama: Genel özellikleri ve özeti tanıma. Bu evrenin soruları; Bir arada olanlar nelerdir? Ölçütleri nedir?

3. Evre: Nitelendirme ve kategorize etme: Parçaların daha önemli olanlarının hiyerarşik sırasını belirleme. Bu evrenin soruları; Bu grupları nasıl adlandırabilirsin? Bir arada olanlar neden bir arada?

B. Verinin Yorumlanması: Üç evrelidir.

4. Evre: Eleştirel ilişkileri tanıma: Farkı görmek. Bu evrenin soruları; Neyi fark ettin? Gördün? Buldun?

5. Evre: İlişkileri keşfetme: Kategorilerin birbirleriyle ilişkisi ve etki-tepki ilişkilerinin belirlenmesi. Bu evrenin sorusu; Niçin bu oldu?

6. Evre: Sonuçları ortaya çıkarma: Verilenlerin arkasındaki dışdeğerbiçim (extrapolating) ve saklı anlamları bulma. Bu evrenin soruları; Bunun anlamı nedir? Bu zihninde hangi resmi canlandırdı? Nasıl sonuçlanmasını istersin?

C. İlkelerin Uygulanması: Üç evreden oluşur.

7. Evre: Sonuçların tahmin edilmesi, anlaşılmayan fenomenlerin ve hipotezlerin ifade edilmesi: Durumun veya problemin doğasının analizi ve konuyla ilgili bilginin yeniden düzenlenmesi. Bu evrenin sorusu; Eğer ne olurdu?

8. Evre: Tahminlerin ve hipotezlerin açıklanması ve/veya desteklenmesi. Rastlantısal bağlantıların etkilediği tahmin veya hipotezlerin belirlenmesi. Bu evrenin sorusu; Niçin böyle olduğunu düşünüyorsun?

9. Evre: Tahminlerin doğrulanması: Mantıksal prensiplerin veya gerekçelere dayanan bilginin, koşulların gereklilikleri ve yeterliliklerinin belirlenmesinde kullanılması. Bu evrenin sorusu ise; Bunun genel ya da olası bir doğru olması için ne gereklidir?

Kavram Kazandırma Modeli: Bu model, Klausmeier, 1985; Tennyson ve Cocchiarella, 1986'nın temel kavram-öğrenme araştırmalarına dayalı olarak, her yaştaki öğrencinin, analitik düşünme becerilerinin kavramlarını ve uygulamalarını öğrenebilmesine yardımcı olmak amacıyla geliştirilmiş bir tümevarımsal öğretim stratejisidir (Eggen and Kauchak, 1988:130).

Bu modelin düzenlenmesi fikri ilk kez 1972 yılında Joyce ve Weil tarafından önerilmiştir. Onlar da Bruner, Goodnow and Austin, (1956)'nın (Joyce and Weil, bu çalışmanın tarihini, 1967:233, olarak vermektedir, Joyce ve Weil, 1992:144), kavram-öğrenme sürecini etkileyen değişkenleri inceledikleri “Bir Düşünme Çalışması” adlı araştırmadan etkilenmişlerdir (Eggen and Kauchak, 1988:130).

Taba (1966)'nın “Kavram şekillendirme Stratejisi”ne benzer bir şekilde, öğrencilerin inşa edecekleri kategorilerin dayanaklarına karar vermelerini gerektirir, kavram kazanma, bir öğrencinin, bir diğer kişinin zihninde karşılaştırarak zaten şekillendirdiği bir kategorinin niteliklerinin ve örneklerin aksine (örnek olmayanlar olarak adlandırılan) kavramların özel vasıflarını (nitelikler olarak adlandırılan) içerenler ile bu nitelikleri içermeyenlerin farkında olması anlamına gelir (Joyce and Weil, 1992:144).

Bir kavram, bir fikrin, doğrudan doğruya bir tanım ile açıklanabilen, örneklerle ve örnek olmayanlarla, özel vasıfları veya onun çok önemli olan, daha az

önemli olan ve diğer kavramlarla olan aynı derecedeki ilişkilerinin özetidir. Örneğin; isim kavramı, bir sözbölüğü (çok önemli olan kavram), bir şey, yer ya da kişinin adı (özel vasıflar), olarak açıklanabilir (Eggen and Kauchak, 1988:131).

Aşağıda, Tablo-4’de, kavram kazanma modeli evreleri ile birlikte verilerek açıklanılmaya çalışılmıştır (Joyce and Weil, 1992:153).

Tablo-4. Kavram Kazanma Modelinin Evreleri

Evre-1 Veri Sunumu ve Kavram Teşhisi	Evre-2 Kavram Kazanmanın Test Edilmesi
Öğretmenler sınıflandırılmış örnekleri sunar. Öğrenciler olumlu ve olumsuz örneklerin niteliklerini karşılaştırır.	Öğrenciler sınıflandırılmamış örnekleri evet veya hayır şeklinde ilaveten tanırlar.
Öğrenciler hipotezler meydana getirirler ve onları test ederler.	Öğretmen hipotezleri, kavram isimlerini ve temel niteliklere göre tekrar konumlandırılmış tanımları onaylar.
Öğrenciler önemli nitelikleri göz önünde bulundurarak bir tanım yaparlar.	Öğrenciler örnekler geliştirirler.
Evre-3 Düşünme Stratejilerinin Analizi	
Öğrenciler, düşüncelerini anlatırlar.	
Öğrenciler, hipotezlerin ve niteliklerin rolünü tartışırlar.	
Öğrenciler, hipotezlerin çeşitlerini ve sayılarını tartışırlar.	

Kavram kazanma dersleri ile öğrenciler tanışılırken, öğretmen ilk olarak basit bir sınıf içi etkinlik ile bilişsel yükü minimum vermelidir. Ayrıca, düşünme becerileri en iyi, açık olarak uygulanarak, düşünme süreci öğrenciler ile paylaşarak ve açıklanarak, cevaplarına kendi kendilerine varmaları sağlanarak geliştirilebilir (Eggen and Kauchak, 1988:152).

Bütünleştirme Modeli: Tümevarım becerileri, tümdengelim becerileri ve kavramların her üçünün birden birleştirilerek sentez edildiği bir modeldir. Bu yüzden adına bütünleştirme ya da entegre etme modeli denilmektedir. Modelin esnekliği,

öğretmenlerin içeriğe, düşünme becerilerine veya amaçlara uygun olarak her ikisine birden eşit bir şekilde odaklanmaları imkânı vermesinden kaynaklanmaktadır.

Bütünleştirme modeli beş evreden oluşmaktadır. Bunlar;

1. Evre: Tanımlama ya da tarif etme; bu evrede, öğrenciler veriyi planın bir parçası olarak tanımlamaya cesaretlendirilirler. Bilgi, kendilerine özel şekilleri ile birlikte tanımlanır.

2. Evre: Karşılaştırma; bilginin gözlenmesi ve karşılaştırılması safhasıdır. Öğrenciler, benzer ve farklı noktaları ayırt etmeye çalışırlar. Karşılaştırma, en basit anlamı ile aynı olanlar ile farklı olanların ne olduğunun detaylı olmayan bir şekilde ilişkilendirilmesi sürecidir.

3. Evre: Açıklama; Öğrenciler, benzerlikleri veya farklılıkları tanımladıktan sonra bunların neden olduğunu sormaya başladıklarında bu evre dolayısıyla açıklamalar da başlar. Açıklamaların belgelerle ispat edilebilmesi için gözlemlenebilir bilginin verilmesi bu evrenin en önemli parçasıdır. Bir öğretmen, eleştirel düşünmenin amaçlarına odaklanmış ise bu evrenin, özellikle bu yönü üzerinde durmalıdır.

4. Evre: Hipotez Kurma; benzerliklerin ve farklılıkların geniş bir şekilde açıklanmasından sonra, öğrenciler bilginin gerisinde rol oynayan varsayımsal durumların cevapları ile ilgili sorular sormaya, onları irdelemeye başlarlar. Diğer evrelerden daha genelleyici ve özetleyici düşünme soruları sorarlar ve muhakeme süreci bir adım daha ilerlemiş olur.

5. Evre: Genelleme Yapma; bilgiyi daha özetleyici sorular sorulmaya başladığında, bilgiyi şekillendirmeye ve genelleştirmeye yönelik açıklamalar da gelmeye başlar. Öğretmenler, bir dersle ilgili, içerik amaçlarını dar kapsamlı tutarlarsa daha basit genellemeler, daha geniş kapsamlı planlarsa ise birçok genelleme ile karşılaşabilirler (Eggen and Kauchak, 1988:168-169).

Tümdengelim Modeli: Tümdengelim modeli, tümevarım modeline oldukça yakın bir modeldir. Birçok yönüyle özdeş olan bu modellerin her ikisi de kavramların ve genellemelerin öğretime, örneklere dayalı ve öğrencilerin öğrenmesinde öğretmenlerin aktif rehberlik yaptığı modellerdir. Aralarındaki önemli fark ise, ders

sırasındaki olayların sıralamasından kaynaklanmaktadır. Düşünme becerileri, motivasyonel yöntem özellikleri içeren bir süreç ve zaman gerektirir.

Bu model de birbirini takip eden dört adım veya evreden oluşmaktadır. Bunlar şunlardır;

1. Evre: Soyut düşüncenin sunumu; bu evrede öğretmen, kavramları veya durumları genelleyerek tanımlar, içeriğin öncelikli kapsamı ile yeni materyalleri birbirine bağlar, soyut düşüncelerle ilgili terimleri sınıflar ve dersin amaçlarını açıklar.

2. Evre: Soyut düşüncenin örneklerle somutlaştırılması; öğretmen, kavrama ait olan veya olmayan örnekleri sınıflandırır ve daha sonra aynıını öğrencilerine yaptırır. Her iki durum da, özel vasıfların tanımlarını açıklayan örneklerle ilişkili sınıflandırmalara dayalıdır.

3. Evre: Uygulama; Tümevarım modelinin ilkelerin uygulama evresi ile aynıdır. Her iki durumda da öğrencilere, bir kavram ile ilgili örnekler veya bir genelleştirmeyi içerecek eşsiz bir durumu oluşturmaya yardımcı olacak sorular sorulur.

4. Evre: Öğrenilenlerin tekrarı; öğretmenin tüm sınıfa, derste öğrendikleri hem benzer hem de farklı nitelikleri tanımlamaları ve tekrar etmelerini sağlayacak sorularını içeren aşamadır.

Tümdengelim modelinde düşünme becerilerinin geliştirilmesi amacı, tümevarım modelinden daha az açıklıkla ortaya konulmaktadır. Tümdengelim modelinde öğrencilere karşılaştırma ve genelleştirme ile ilgili sorular sorulur iken kendi ürettikleri ve sınıflandırdıkları örneklerin verinin bütününe ciddi anlamda örnekleyen veya ilişkileri ortaya koyan örnekler olup olmadığına bakmazlar.

Tümdengelim modelinde öğretmen, düşünme becerilerine odaklanmayla dersin diğer yönlerini uzlaştırmadaki seçimini, bilinçli bir şekilde dersin diğer yönlerini vurgulama lehinde yapar (Eggen and Kauchak, 1988:253-257).

Etkileşim Modeli: Günlük öğrenmenin etkinliğini ortaya koyan en önemli faktör öğrencilerin hâlihazırda ne bildikleridir. Etkileşim modeli, uzun süreli hatırd tutmaya uygun bilginin miktarını düzenleyerek, öğretmek amacıyla tasarlanmıştır.

Diğer değinilen tüm modeller de güçlü bir şekilde etkileşimi sunmuş olmalarına rağmen, etkileşim modeli, sürecin önemine vurguda bulunur. Bu modeldeki etkileşim, değiştirmelerden çok daha fazla, öğretmen ve öğrencinin yer değiştirmesi anlamında kullanılmaktadır. Öğretmen-öğrenci iletişimi, öğrencilerin yeni içerikle etkileşimidir. Ayrıca, öğrencilerin hâlihazırda ne bildikleri ile içerikten ne öğrendiklerinin bağlantıları etkinlikte kurulur.

Etkileşim modeli, kavramsal olarak şema teorisine dayanır. Şema bilgileri beynimizde düzene sokan öğelerin bütünüdür. Şemanın üç temel vasfı bulunmaktadır. Bunlardan birincisi; her biri bir insanın geçmiş tecrübeleri ile saptanan değişkelerden oluşan içerik. Bu özelliği şöyle de nitelendirebiliriz; ne biliyoruz?

İkinci temel özelliği; her bir şema, genellikle bir diğer daha büyük şemanın içine yerleşir ve benzer bir yolla da diğer şemaların içine girer ve yerleşir.

Üçüncü özelliği, şemalar soyut düşüncelerde değişirler ve bilginin içindeki her bir şema da soyut düşüncenin derecesini değiştirir. Bu özelliğin hem öğretim hem de öğrenme de özel bir anlamı vardır. Öğretmenler, öğrencilerin öğrenme davranışlarına göre şemaların etkinlik seviyelerini ayarlarlar (Eggen and Kauchak, 1988:276).

Öğrenenlerin şemalarının yapısı ve örgütlenmesi ilerdeki öğrenmelerini büyük ölçüde etkilemektedir. Öğrencinin sahip olduğu şemalar, onun yeni bilgiyi içine yerleştireceği ya da asacağı güçlü yapılar, askılıklar gibi iş görmektedir (Senemoğlu, 2002:288).

David Ausebel “Anlamlı Sözlü Öğrenmenin Psikolojisi” (1963) adlı çalışmasında öğrenmede bilişsel yapının önemini vurgulayarak, sözlü öğrenmenin niteliği üzerinde durmuş ve anlamlı öğrenmede fikirler, yeni bir şemada sadece birbirleriyle ilişkilendirilmekle kalmayıp ayrıca daha önceden konumlandırılmış

şemalarda da mantıksal bir şekilde yerleşirler şeklinde açıklamada bulunmuştur (Eggen and Kauchak, 1988:279).

Etkileşim modelinde, öğrenciler yalnızca dinlemekle kalmaz, soru-cevap yönteminde olduğu gibi soruları yanıtlamak, tartışmada olduğu gibi konu ile ilgili düşüncelerini savunmak için çaba harcar. İletişim tek yönlü değildir, öğretmenden öğrencilere olduğu kadar, öğrencilerden de öğretmene mesajlar gider. Ancak etkinlikler öğrencilerle paylaşıyor olmasına rağmen sorumluluk öğretmendedir. Ayrıca bilgiyi işleme ve onu yeniden yapılandırma fırsatları ise sınırlıdır (Açıkgöz, 2003B:32).

Etkileşim modelinin öğretim evreleri ise aşağıdaki gibidir.

1. Evre: Amaçların açıkça ortaya konulması; bu ilk evreye planlama evresi de denilebilir. Diğer modellerin bu evreye benzer evrelerinin aksine bu evrede modelin amaçları yerine öğrencilerin şemalarının geliştirilmesine veya başka bir deyişle bilginin şekillendirilmesine yardım edilir. Özel kavram veya genellemelerin öğretilmesi yerine düzenlenmiş içerik parçaları (şema) öğretilir veya öğrenenlerin hâlihazırda zaten anladıkları kavramların ve genellemelerin tüm şemaların içerisinde düzenlenmesi sağlanır.

2. Evre: Öğrencilerin altyapılarının teşhis edilmesi; Kısaca, öğrencilerin öğrenilmiş yeni içerik hakkındaki fikirleri ne kadar bildiklerinin ve anladıkları her bir kavram hakkında ne düşündüklerinin belirlenmesidir. Bunu ilk olarak sorulan sorulara kaldırdıkları parmakları ile cevaplarını paylaştıklarında ulaşılabilir. Başka bir yöntem ise, öğrencilere bir kavramla ilgili fikirlerini nitelendirebilecekleri, listeleyebilecekleri ve gruplandırabilecekleri sorular sorulmasıdır. Son olarak da öğrencilerin kavramları kendi kelimeleri ve örnekleri ile açıklamaları istendiğinde altyapılarına ulaşmak mümkün olacaktır.

3. Evre: İçeriğin yapılandırılması; Dersin veya ünitenin amaçlarının açıkça ortaya konulması ve öğrencilerin alt yapılarının teşhis edilmesinin ardından bu evrede öğretmenin, içeriği sistematik bir şekilde yapılandığı, konuları hiyerarşik bir ilişkiler düzeni şeklinde öğrenciye verdiği evredir. Bunu ise gelişmiş

düzenleyiciler yoluyla yapar. Bu düzenleyiciler de kavram tanımlama, genelleştirme ve analogidir.

Gelişmiş düzenleyicilerin hazırlanması; gelişmiş düzenleyici, bir dersten önceki, daha önceden tasarlanmış materyallerden öğrenilmiş, öğrenenlerin şemalarında zaten var olan içerikle ilişkilendirilmiş bir ifadedir. Bu ifade, düzenlenmiş içerikten ve alt sıradaki maddelerden bile daha genel ve soyuttur. Örnekler kullanıldığı zaman, özel düşünme becerilerini içeren ve aktif bir öğretmenin davranışlarını gösteren içerik yavaş yavaş geliştirilerek, her bir örneğin temel vasıfları tanımlanır.

Kavram tanımlama; yeni veya tanınmayan bir materyalle karşılaşıldığı zaman, içeriğin önemli düzenleyicilerinin tanımlanmasıdır. Düzenleyiciler, çok fazla soyut veya tanınmaz ise öğrenciler var olan şemalarını yapılandırmalarını takip eden ilişkilendirme yeteneklerini kaybederler. Bu yüzden kavram tanımlama gelişmiş düzenleyicilerin hazırlanmasının önemli bir safhasıdır.

Genelleştirmeler; büyük miktardaki bilgiyi özetleme yeteneği sebebiyle genelleştirmeler, gelişmiş düzenleyicilerde etkili bir şekilde kullanılmaktadırlar. Genelleştirmeler yapılmazsa geçmişte öğrenilmiş içerik ile ilişkilendirme veya yeni materyali aynı şekilde içeriğe bağlama oldukça zor olmaktadır. Genelleştirmeler gelişmiş düzenleyiciler olarak kullanıldığı zaman öğrencilerin kavramları öğrenmeleri ise oldukça kolaylaşmaktadır.

Analoji (benzeşim); en etkili gelişmiş düzenleyici analogidir. Bir analoginin, bir gelişmiş düzenleyici olarak değeri iki faktöre dayanır. İlki, analoginin öğrencilere aşinalığıdır. Analogilerin gücü yeni düşüncelerle eski düşüncelerin bağlantısını kurma yeteneklerinden kaynaklanır. Eski düşünceler yeterince açık değilse sağlam bir iletişim noktası sağlayamaz. İkinci faktör ise öğretilmiş düşüncelerin ve analoginin birbirleriyle üst üste gelme derecesidir.

Etkileşim modelinin üçüncü evresinde bu gelişmiş düzenleyiciler yoluyla öğretim gerçekleştirilir ve öğrencilerin öğrenmelerindeki başarının arttırılmasına çalışılır (Eggen and Kauchak, 1988:284-292).

Genel Sorgulama Modeli: Yaklaşımının kökeni, insanın merakıdır. Bu yaklaşım düşünme becerileri arasında en sık adı geçen ve en çok kullanılan yaklaşımdır ve öğrencilerin anlama ve bilme için aktif bir şekilde araştırma yapmalarını içerir (Naylor ve Diem, 1987:275).

Bu yaklaşım öğrenenleri, başlangıç kavramları ile tanıştırır. İlk öğrenme, özelden genele çözümlemeyi içerir. Öğretmenin sayısız özel örnekleri öğrenciler ile tanıştırmaları ile başlar, öğrenci örnekleri çalışır ve genel kalıpları anlamayı dener. Böylece öğrenciler, tipik örneklerden geniş, genel, ve hazır prensipleri tanımlayarak sonuca varırlar (Savage ve Armstrong, 2000:238-239).

Sorgulama süreci altı basamaktan oluşur;

1. Problemin tanımlanması.
2. Hipotezlerin formülleştirilmesi.
3. Hipotezleri test etmek için verilerin toplanması.
4. Verilerin değerlendirilmesi ve analizi.
5. Hipotezlerin reddedilmesi veya onaylanması için verilerin kullanılması.
6. Sonuç ya da farazi açıklamanın formülleştirilmesi (Naylor ve Diem, 1987:275).

Sorgulamanın önemli bir amacı, öğrencilere nasıl karşılaştırma, ayırıştırma ve genelleme yapılacağına öğretmeye yardımcı olmaktır (Savage ve Armstrong, 2000:241).

Suchman Sorgulama Modeli: Richard Suchman (1966), veri toplama yöntemlerinde geniş ve uygulanması zor alternatiflerle öğrencilerin sorularını kullanarak sorgulamada önemli bir değişiklik geliştirmiştir. Genel sorgulama yaklaşımı, edebiyat ve sosyal bilgiler derslerinde rahatlıkla kullanılabilirken, Suchman'ın sorgulama modeli daha büyük yaşlarda öğrencilerde kullanılabilmektedir.

Suchman sorgulama modelinin genel sorgulama modelinden farkı anlaşılacağı üzere veri toplama sürecinden kaynaklanmaktadır. Suchman'ın akıllıca

geliştirdiği veri toplama aracı, öğrencilerin sorular yoluyla bilgiyi araştırmalarına dayanmaktadır.

Suchman'ın sorgulama yaklaşımının evreleri ve içerikleri şunlardır.

1. Evre: Amaçların tanımlanması; bunları Suchman, içerik amaçları ve düşünme becerileri olarak ayırarak vermektedir. İçerik amaçları, genel sorgulama modelinde de verilir ancak Suchman, içerik amaçlarını dersin başında açıklanılmasına ihtiyaç duyulan bir problemi vererek gerçekleştirir.

Düşünme becerileri de genel sorgulama modelinde olduğu gibi Suchman'da da öncelikli odak noktasıdır ve içerik ile düşünme becerileri karşılıklı ve tümleştiktir. Suchman'ın asıl üzerinde durduğu konu ise öğrencilerin gerçekleri ve içeriği (amaçları) kullanmaları sağlanarak eleştirel değerlendirme yeteneklerinin geliştirilmesine yardım etmektir.

2. Evre: Problemin hazırlanması; amaçların tanımlanmasından sonra, Suchman'ın sorgulama modelinde öğretmenlerin görevi, etkinliğin odaksal noktası olacak bir problem geliştirmektir. Öğrencilere problemler verilirken iki temel özelliğe dikkat etmek gerekmektedir. İlk olarak problem ile ilgili öğrencilerin alt yapılarının yeterli olup olmadığı konusu, ikincisi ise, problemi yapılandırırken bunu sorgulama etkinliğine uygun hale getirmektir. Bu özellikler, motivasyonel olması, özel olması ve genelde bir karşılaştırma içermesidir. Problemler kurgulanırken, haritalar, grafikler, diyagramlar ve yazılmış senaryolar sıklıkla kullanılır.

3. Evre: Hipotezlerin geliştirilmesi ve verilerin toplanması; teknik olarak genel sorgulama sürecinde hipotez geliştirme, veri toplama ile ilgili olası açıklamalardır. Veri toplama da öğrencilerin verilen bir zamanda ve yazılı kaynaklardan bilgi toplamaları olarak açıklanabilir. Bu süreç doğal olarak oldukça uzun zaman almaktadır. Suchman sorgulama modelinde ise, veri toplamada öğretmen öğrencilerin sordukları sorulardan yola çıkarak soruların cevapları için bir bilgi kaynağı rolü oynamaktadır. Bu, temel kuralların rehberliğinde etkileşimdir. Burada öğretmen sorulan sorulara evet ya da hayır yanıtları vermek yerine sürecin çarkını döndürücü, yönlendirici cevaplar verir, hipotezler ya da sorular verileri toplar, toplanan veriler öğrencilerin ve öğretmenin etkileşimi ile sonuca ulaşır.

4. Evre: Süreci bitirme; hipotezler şekillendikten ve veriler toplandıktan sonra, öğrenciler kendilerini ilgilendiren sonuçları ve hipotezleri ilgilendiren verileri ambalajlarlar ve ayırırlar, bunlarla ilgili olmayan verileri ve hipotezleri de reddederek bir kenara koyarlar. Bu genelde kendiliğinden olur ancak kendiliğinden olabilmesi için öğrencilerin yaşlarının biraz büyük olması gerekmektedir. Bu yüzden öğretmen de öğrencilerine “şimdi önerdiğiniz hipotezlerin verilere uyup uymadığına bakalım” sorusu ile süreci bitirip sonuç bölümüne geçebilir. Bu da bağımsız sorgulamaya uygun olmamaktadır. Çünkü süreci kendi kendine bitiren öğrenciler yani öğretmenin müdahalesinden önce bitirenler, Suchman’a göre gerçek sorgulamacılar ve düşünme becerileri gerçek anlamda gelişen öğrencilerdir (Eggen and Kauchak, 1988:226-241).

Suchman’a göre bu modelle öğrenenler, öğrenme sürecinde daha etkin ve özerk olurlar, bilgiyi yorumlamada ve kararlar almada daha sorumlu davranırlar. Daha anlamlı ve motivasyonel öğrenenler olurlar. Bireysel öğrenen süreci kontrol eder ve böylece bilişsel kazanç amaçlara uygun olur (Costa, 1991A:302).

1.1.4.2. Vygotsky’nin Bilişsel Gelişim Modeli

Vygotsky, çocuğun sosyal çevresinin bilişsel gelişiminde önemli bir rolü olduğunu öne sürmüştür. Çocuklar çevresindeki kişilerden ve onların sosyal dünyalarından öğrenmeye başlamaktadırlar

Çocukların kazandıkları kavramların, fikirlerin, olguların, becerilerin, tutumların kaynağı sosyal çevreleridir. Çocuğun içinde yaşadığı çevre, kültür, ona sağlanan uyarıcıların türünü ve niteliğini belirler. O halde, bilişsel gelişimin kaynağı kişisel psikolojik süreçlerden önce, insanlar ve kültür arasındaki etkileşimdir (Senemoğlu, 2002:62).

Kültürel gelişim ikiye ayrılır; sosyal düzey ve sonrasında kişisel düzey. İlki insanlar arasındadır (psikolojik etkileşimli) ve insanların içindedir (içsel psikolojik), bu kendiliğinden dikkat, mantıksal hafıza ve kavramların şekillendirilmesine aynı düzeyde katkı sağlar (Costa, 1991B:51).

Bilişsel gelişim ise, başkaları tarafından düzenlenen davranışlardan, bireyin kendi kendine düzenlediği davranışlara doğru bir ilerleme gösterir. Öğretmenlerin ve

diğer yetişkinlerin asıl işgörüsü, dışsal denetimi giderek azaltıp çocuğun içsel denetimini beslemek ve kendi kendini düzenlemesini desteklemektir.

Kısaca, birçok öğretme durumunda yetişkinler, çocukların düşünme ve problem çözme etkinliklerini kontrol ederler. Ancak bu kontrol, çocukların öğrendiklerini içselleştirmelerini sağlamalı, onları bağımsız düşünürler ve problem çözücüler haline getirmelidir(Bodrova and Leong, 1996:3).

Vygotsk'e göre, dünyaya hükmetmeye ve onu örgütlemeye yarayan fiziksel eylemlerin (sözsüz) düşünme şeklinde içselleştirilmesinin yanı sıra, başkalarının eylemlerini düzenlemeye yarayan konuşma etkinliği de sözlü düşünmeyi oluşturacak biçimde içselleştirilir. Buna göre, bütün düşünme biçimleri birer etkinliktir (Wood, 2003:59).

Bunun için öğretmenlerin öğrencilerin zekâ gelişimlerinde kritik rol oynayan zihinsel araçlardan faydalanması yani öğrencileri bu araçlarla “silahlandırması” şarttır. Ayrıca bu araçların (hafıza geliştirme stratejileri gibi) öğrenciler tarafından bağımsız ve yaratıcı bir şekilde kullanılmaları gerekmektedir (Bodrova and Leong, 1996:3).

Vygotsky'ye göre yetişkinin, çocuğun bilgiyi içselleştirmesine bilgiyi kazanmasına yardım edebilmesi için iki noktayı belirlemesi gerekir. Bunlardan birisi, çocuğun herhangi bir yetişkinin yardımı olmaksızın, bağımsız olarak kendi kendine sağlayabileceği gelişim düzeyini belirlemektir. İkincisi ise, bir yetişkinin rehberliğinde çalıştığında gösterebileceği potansiyel gelişim düzeyini belirlemektir. Bu ikisi arasındaki fark, çocuğun yakınsal gelişim alanıdır (Senemoğlu, 2002:63).

Vygotsky'nin eğitim ve psikoloji ile ilgili temel prensipleri şunlardır;

1. Çocuklar bilgiyi yapılandırır.
2. Çocuğun gelişimi sosyal çevreden ayrılamaz.
3. Öğrenme gelişime önderlik eder.
4. Zihinsel gelişimde dil merkezi bir rol oynar (Bodrova and Leong, 1996:8).

Vygotsky'ye göre öğretim, çocuğun gelişimini ileriye götürebildiği ölçüde iyidir. Öğretim, çocuğun yakınsal gelişim alanını etkili olarak kullanmasını

sağlamalıdır. Bu nedenle, doğrudan bire bir öğretim ve çocukların çocuklarla ve yetişkinlerle etkileşimlerini sağlayan öğretim biçimleri çocuğun bilişsel gelişiminde önemli rol oynar (Vygotsky, 1986, Aktaran: Senemoğlu, 2002:64).

Vygotsky, öğrencilerde üst düzey zihinsel işlevlerin özel bir yolla geliştirilebileceğine inanarak şu yolları önermiştir;

1. Üst düzeyli zihinsel işlevler yine alt düzeyli zihinsel işlevlere (biyolojik kalıtımla elde edilen temel işlevler) dayanır.

2. Bunu kültürel çevre belirler.

3. Kişisel özelliklere bağlı olarak ondan ortaya çıkar ve gelişir.

4. Zihinsel bir aracı içselleştirmeyi kapsar (Bodrova and Leong, 1996:21).

Çocuğun bilişsel gelişiminin ilerlemesinde, diğer bir deyişle yakınsal gelişim alanının etkili olarak kullanılmasında öğretmen, diğer yetişkinler ve diğer çocuklar önemli katkılarda bulunurlar. Bu nedenle okullar, öğretmenler, çocukları çalışmalarında aşırı derecede bağımsız bırakmamalıdır. Aşırı bağımsızlık, bilişsel gelişimi yavaşlatmaktadır (Senemoğlu, 2002:64). Aslında okulda eğitim verme de öğrencilerin bir gruba veya uzman öğretmenler tarafından planlanan diğer eğitimsel ortamlara konulduğunda öğrenebilecekleri varsayımına dayanmaktadır (Philips and Soltis, 2005:58).

Gelişimin tam olarak sağlanabilmesi için, çocuğun sistematik olarak daha karmaşık durumlara yönlendirilmesi gerekmektedir. Çocuğun giderek karmaşık hale gelen bu olayları, olguları tam olarak anlayabilmesi için ise yetişkinin ya da o alanda uzman herhangi bir kişinin yardımına ihtiyacı vardır. Gelişmeye açık alanda, sosyal etkileşimler yoluyla kazanılan sosyal bilgi, bireysel bilgi haline gelir ve bireysel bilgi büyür, daha karmaşık hale gelir. Sonuç olarak gelişim belirli bir toplum içinde bireyin başarılı bir yetişkin olmasını sağlar (Senemoğlu, 2002:64).

Vygotsky, psikoloji kuramını, insan bilimleri ve diğer sosyal bilimler kuramları ile bütünleştirmeyi amaçlamış kısa ömrü boyunca da sosyologlar, antropologlar, dilbilimcilerden büyük destek görmüştür. (Wood, 2003:77)

1.1.4.3. Vygotsky'nin Modelinin, Piaget'nin Yapısalcı ve Watson'un Davranışçı Modelleri ile Benzerlik ve Farklılıkları

Bu bölümde bu bilişsel gelişim yaklaşımlarının benzerlik ve farklılıkları üzerinden modeller tanıtılmaya çalışılarak, düşünme becerileri konusundaki görüşleri açıklanacaktır.

Piaget'nin Yapısalcı Yaklaşımı ve Vygotsky Modeli: Bu yaklaşımların benzerlik ve farklılıkları aşağıda, Tablo-5'te verilmiştir (Bodrova and Leong, 1996:27-29).

Tablo-5. Piaget ve Vygotsky Modellerinin Benzerlikleri ve Farklılıkları

BENZERLİKLERİ	FARKLILIKLARI
- Her ikisi de çocuğun gelişimindeki bir seri niteliksel değişikliğin sadece becerilerin ve fikirlerin dağarcığının genişlemesi olarak görülmemesi gerektiğini belirtmektedirler. - Her ikisinde de çocuklar bilgiyi kazanmada aktiftir. - Her ikisinde de çocuklar kendi anlamalarını kendileri yapılandırır ve yaş ve tecrübeye dayalı olarak anlamalar zihinde tekrar yapılırlar. - Her ikisi de bilginin kültürle iletimine inanmaktadır. Sadece buna verilen önem boyutunda ufak bir farklılık vardır. - Her ikisi de yetişkinlerin çocukların düşüncelerinin gelişiminde önemli rolü olduğuna inanmaktadır.	- Piaget'ye göre kültürel çevrenin durumu ne olursa olsun tüm çocuklar 14 yaşına geldiklerinde uygun bilişsel duruma ulaşırlar. Vygotsky ise kültürel çevrenin çok çeşitli etmenlerden oluştuğunu ve bu yüzden bilişsel süreci de değişikliklere uğrattığını belirtmektedir. - Piaget çocukların düşünmelerini geliştiren ve değiştiren etkileşimin fiziksel objelerle olduğunu belirtirken, Vygotsky ise bu etkileşimin insanlarla olduğunu vurgulamaktadır. Piaget'de insanlar ikinci plandadır. - Piaget, dil (konuşma)'in bilişsel gelişimdeki rolünün abartılmaması gerektiğini vurgulayarak zaten çocuk belli bir evreye geldiğinde konuşarak derdini anlatacağına demektir. Vygotsky ise dilin zihinsel gelişim için çok daha temel bir unsur olduğu üzerinde ısrarla durmuştur. - Piaget çocukları bağımsız araştırmacılar olarak görürken Vygotsky, çocukların aşırı bağımsız bırakılmalarının bilişsel gelişimi sekteye uğratacağını savunmuştur.

Vygotsky'nin kuramı Piaget'nin kuramıyla pek çok benzerlikler gösterse de dili ve dilin düşünce üzerindeki etkilerini ele alış biçimi bakımından ondan ayrılır.

Vygotsky, Piaget'nin çocukların yetişkinler gibi düşünmediği görüşüne katılmaktadır (Wood, 2003:58).

Watson'un Davranışçı Yaklaşımı ve Vygotsky Modeli: Bu yaklaşımların benzerlik ve farklılıkları aşağıda, Tablo-6'da verilmiştir (Bodrova and Leong, 1996:29-31).

Tablo-6. Watson ve Vygotsky Modellerinin Benzerlikleri ve Farklılıkları

BENZERLİKLERİ	FARKLILIKLARI
- Davranışçılarda olduğu gibi Vygotsky de psikolojide objektif metotlar kullanmıştır. - Vygotsky, tıpkı davranışçılar gibi içgözlemin bir deneysel metot olarak kullanılmasını eleştirmiştir. - Davranışçılar da Vygotsky de insanlarla hayvanların devam eden aynı evrimsel sürecin parçaları olduğunu ve şeklen tamamıyla birbirlerinden farklılık göstermediklerine inanmaktadır. - Hem davranışçılar hem de Vygotsky, öğrenme sürecine odaklandıkları gibi bu sürece farklı yönlerden bakmayı da başarmışlardır.	- Davranışçıların aksine Vygotsky, sadece görünen davranışların ölçülmesinden yana değildir. Ayrıca davranışçılar, görünen davranışlardan ortaya çıkan kavramları kullanıp asla gözlem yapmazlarken Vygotsky, sadece gözlemin de yetmeyeceğini belirterek davranışları geniş teorik kategorileri kullanarak açıklamaya çalışmıştır. - Davranışçılar uyarıcı ile davranış arasındaki ilişkinin tüm organizmalarda (insan ve hayvan) aynı olduğunu vurgularken, Vygotsky, insanların kendi kendilerine yarattıkları uyarıcılara da tepki gösterebileceklerini vurgulamaktadır. Bu yaratılan uyarıcılarla yani "araçlar"la, insanlar kendi davranışları üzerinde kontrolü sağlayabilirler. - Davranışçılara göre düşünme "sessiz konuşma"dır. Vygotsky'e göre ise konuşma zihinsel gelişim sürecinde eşsiz bir rol oynamaktadır. Ayrıca düşünme içerik ve işlev açısından konuşmadan tamamen farklıdır. - Davranışçılara göre öğrenme gelişmedir. Gelişen çocuk hep aynı çocuktur ama öğrenmenin bir sonucu olarak daha bilgili ve yetenekli olmuştur. Burada zihinsel yapıda niteliksel bir değişiklik olmamıştır, öğrenme sadece basit bir birikimdir. Vygotsky ise niteliksel değişikliklerin bir çocuğun bildiği şeylerin sayısının artmasıyla açıklanamayacağını vurgulayarak kesin öğrenmeler düşüncenin yapısındaki tekrar organize edilebilen ve niteliksel olarak

	değişebilen öğrenmelerdir. • Davranışçılarda çocuk pasif bir şekilde bilgiyi alır. Vygotsky'e göre ise çocuk bilgiyi aktif bir şekilde alır ve onu alırken de yapılandırır.
--	--

Özetle, Piaget, olgun ve rasyonel bir biçimde algılama, mantık yürütme ve anlama yeteneğinin gelişmesi için çocukların bir dizi evreden geçmeleri gerektiğini savunur (yapısalcılık). Vygotsky, Piaget'in görüşleri ile önemli noktalarda örtüşmekte ve düşünmenin gelişimini ve öğrenmenin temelini etkinliğe dayandırmakta ve gelişimde iletişim, sosyal etkileşim ve belletmeye önem vermektedir. Ayrıca yine Vygotsky'den büyük ölçüde etkilenen Bruner'in “enformasyon kuramı” da Piaget ve Vygotsky'nin kuramlarının arasında bir yerde konumlanır.

Bruner, çocukları, kendi anlayışlarının etkin mimarları olarak görmektedir ve gelişimde kültürel etkiye ve sosyal etkileşime, ayrıca biyoloji ve evrime de atıfta bulunduğu için, yaklaşımını; “sosyal yapısalcılık” olarak adlandırmak mümkündür (Wood, 2003:69-72).

Bruner'in “sosyal yapısalcı” yaklaşımının “sosyal” kısmında Vygotsky, “yapısalcı” kısmında Piaget etkisi mevcuttur.

1.1.5. Sosyal Bilgiler Derslerinde Düşünme Becerilerinin Öğretimi

Düşünme becerileri, öğrencilerin öğrenmeleri gereken en önemli beceriler arasında yer alır. Düşünme becerilerinin gelişimi bütün eğitim programlarının özellikle de sosyal bilgilerin temel amaçları arasındadır (Naylor ve Diem, 1987:247). Öğretimde özel beceriler, çeşitli usullerde ve süreçlerde kullanıla gelmektedir. Sosyal bilgilerin amaçlarında olabildiğince geniş yer tutan sonuçlar ise yeni düşünme döngüleriyle başlatılan yeni sorular ve problemleri içerir. (Michaelis, 1988:231-232).

Şu asla unutulmamalıdır ki sosyal bilgiler derslerinde öğretilen düşünme becerileri dersin doğası gereği, sosyal konulara yönelik ya da toplumsal içerikli olmak zorundadır. Bir sosyal bilgiler öğretmeni, örneğin; karar verme becerisi

üzerinde dururken bu beceriyi, daha genel olarak alıp bilişsel bir düşünme konusu olarak görmemelidir.

Bu beceriyi özel bir dikkatle, sosyal yapıyı, etik değerleri ve iyi yurttaş tanımını göz önünde bulundurarak, öğrencilerin toplumsal sorunlara yönelik karar verme becerilerini geliştirmek üzerine kurgulamalıdır. Bu da ancak sosyal bilgiler programının da bu becerileri bu şekilde yorumlayarak ders kitaplarına yansıtması ile mümkün olabilir.

Sosyal bilgiler dersinin birincil amacı; “Her yönüyle iyi ve örnek bir yurttaş yetiştirmek” olduğuna göre, bu yurttaşın kararlarını alırken akılcı bir şekilde düşünmesi ve sorgulaması, oyunu kullanırken birçok değişkeni göz önüne alarak ve eleştirel düşünerek karar vermesi, sosyal problemlere kafa yorması ve onlara çözüm yolları araması ve aklını toplumun önemli gördüğü durum ve olaylarına odaklayarak o konularda yaratıcı yaklaşımlar geliştirmesi ve özgün çözümleriyle kendini bulunduğu toplumda var etmesini beklemekten daha doğal ne olabilir.

Bu özelliklere sahip bir yurttaş yetiştirebilmek için öncelikle onun okul sıralarında düşünme becerilerini öğrenmesi, onları özümsemesi gerekmektedir. Bu yolla hem sosyal bilgiler konuları ile ilgili kavramları öğrenmesi kolaylaşacak hem de düşünme becerileri ile donatılmış bir birey olarak okul dışındaki toplum hayatında, eğitim programımıza koyduğumuz “iyi yurttaş”ı elde etmiş olacağız.

Yapısalcı yaklaşıma göre sosyal bilgiler programları, üç temel unsurun: kavramlar, değerler ve becerilerin öğretilmesi ilkesine dayandırılmaktadır. Beceriler, yeni yürürlüğe giren (2005) sosyal bilgiler programlarında, etkinlikler aracılığıyla uygulamalı olarak öğrencilere verilmeye çalışılmaktadır. Sosyal bilgiler derslerinde verilen beceriler genel olarak; okuma, yazma, *düşünme*, araştırma becerileri şeklinde ifade edilebilir (Yazıcı, 2006:274).

Welton ve Mallan (1992), sosyal bilgileri, “sosyal şeylerin öğretimi, yani kültürel mirasın, düşünmenin ve karar vermenin ayrıca sosyal bilimlerin öğretimi amaçlarında birleşmiş bir disiplindir” şeklinde tanımlamaktadırlar. Buradaki birinci ve üçüncü amaç, sosyal bilgiler derslerinin içeriğiyle, ikinci amaç ise dersin süreci ile

ilgilidir. Her üç amaç da toplumsal yetkinliğe sahip iyi yurttaşlar yetiştirmeyi hedeflemektedir (Aktaran: Melendez, Beck ve Fletcher, 2000:5).

Bu tanımdan da anlaşılacağı gibi sosyal bilgiler derslerinde düşünmenin öğretilmesi, dersin içeriğinde belirleyici bir amaçtır. Sosyal bilgiler derslerinin içeriğinin tam anlamıyla öğrencilere benimsetilebilmesi, öğrencilerin düşünme becerilerinin geliştirilmesi ile doğrudan ilgilidir.

Amerika Ulusal Eğitim Birliği, Eğitim Programları Komisyonu, 1937 yılında yayınladığı raporunda; “Tüm gençlerin akılcı düşünme yeteneklerini geliştirmeye, düşüncelerini açıkça ifade etmeye, anlayarak okumaya ve dinlemeye ihtiyaçları vardır.” denilmektedir (Aktaran: Hales, 1999:13).

1942 yılında Anderson, Amerikan Ulusal Sosyal Bilgiler Konseyi’nin 13. yıl kitabında, sosyal bilgiler öğretmenlerinin, prensipte eleştirel düşünmeyi kabullenmiş onu tanımlamada sıkıntı çekmeyen, doğrudan öğretim yoluyla bu amaca ulaşabileceğini görebilen öğretmenler olması gerektiğini söylemekteydi. Ondan yirmi beş yıl sonra Taba (1967), sosyal bilgilerde bu amaca ulaşmanın birçok zorlukları olduğunu vurgulayarak düşünmenin tanımında çok ciddi sıkıntılar olduğunu anımsatmıştır.

O günden bu güne düşünme ile ilgili kavramların tanımlarında tam bir uzlaşma sağlanabilmiş değildir. Eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme, karar verme, diverjant ve konverjant düşünme, üst biliş (metagognition), şema, ilgi alanına özel ve genel düşünme becerileri, mizaçlar, günlük muhakeme, basit ve üst düzey düşünme kavramları ile ilgili sayısız tanımlamalar yapılmıştır (Enis, 1987; Marzano, 1988; Nickerson, 1988; Presseisen, 1986; Schrag, 1988; Sternberg, 1985; Aktaran: Parker, 1991:345).

1979 yılında, Amerikan Ulusal Sosyal Bilgiler Konseyi ise; sosyal bilgiler dersi programının ana hatlarında, programın temel çekirdeğinin “İnsanın itibarı ve akılcı süreç” olduğunu vurgulamıştır. Buradaki akılcı süreç veya metot, kabul edilebilir veya onaylanabilir bilgiyi üretmek için gerekli olan herhangi bir zihinsel çabayı ifade etmektedir. Buradaki akılcılık, bilgiye eleştirel ve sorgulayıcı yaklaşıma

dikkati çekmekte aynı zamanda araştırma, niyet ve yaratıcılığa da vurgu yapmaktadır (Osborn, v.d., 1979:262).

Sosyal bilgilerde düşünme becerileri ile ilgili yapılan ilk çalışmaların (1930'lar) temel amacı “propagandaya dirençli öğrenciler yetiştirmek” olarak özetlenebilir. Bunun sağlanması için çeşitli metotlar ve materyaller kullanılarak öğrencilerde eleştirel düşünmenin geliştirilmesine çalışılmıştır. Çünkü eleştirel düşünebilen ve sorgulayabilen bireyler propagandaya da dirençli olurlar.

Ellis, 1932’de “Propaganda ve Eğitim” ve 1937’de yayınladığı “Propagandaya Karşı Eğitim” (7. Amerikan Ulusal Sosyal Bilgiler Konseyi Yıllığı’nda yayınlanan) adlı çalışmalarıyla, propagandayı analiz ederek, propagandaya karşı eleştirel yaklaşım ile ilgili sayısız eğitimsel tavsiyelerde bulunmuştur. Bu çalışmaları, Bateman ve Remmers (1936), Arnold (1938), Osborn (1939), Glaser (1941)’in (eleştirel düşünmenin doğrudan öğretimi) çalışmaları izlemiştir.

Osborn (1939), Glaser (1941) ve Anderson (1944) gibi Hyram (1957)’da eleştirel düşünmeyi “demokratik yurttaşlık” ile doğrudan ilişkili görmüştür. Ancak 1950’lerden itibaren sosyal bilgilerde, sosyal sonuçlarla ilgilenme ve propagandaya dirençli insan yetiştirme süreci yerini, daha çok öğretim teknikleri ile ilgilenmeye ve mantıksal analizler yapabilmenin öğretime bırakmıştır (Parker, 1991:346-347).

Sosyal bilgiler programı; çocukların gerçek ve yaşamsal problemler hakkında düşünmelerine yardım etmek üzere birçok olanaklar sağlayabilir. Bunun sonucunda öğrenciler sadece dürüst birer düşünen olarak kalmazlar aynı zamanda öğretmenlerinin kılavuzluğu olmadan da dikkatli düşünebilen bireyler olurlar (Ragan and McAulay, 1964:29).

Öğretmenler düşünme becerilerini öğretirken üç temel bileşene dikkat ettiklerinde, verimli bir şekilde düşünme becerilerini öğretebileceklerdir.

1. Öğrenme ortamı; destekleyici sınıf ortamı; düşünme becerilerinin öğretimi ve öğreniminde temel etkidir. Bu çeşit bir destekleyici çevrede, öğrenci düşünceleri, sıklıkla düzenli bir şekilde gerçekleşen öğrenme etkinlikleri ile ve

düşünmeye nasıl odaklanacaklarını gösteren doğrudan ve açık bir şekilde aldıkları yapılarla gerçekleşmektedir.

Öğrenciyi düşünme riskini almaya cesaretlendiren sınıf ortamlarında, öğrenciden içeriğe ve öğrenciden öğrenciye bilgi sürecinin etkileşimi, bilgi almadan daha önemli bir etkinliktir.

Sadece öğrencilerin düşünme ve öğrenme etkinliklerini yöneten bir sınıf ortamı tek başına öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmeyi yeterince sağlayamaz. En kesin çözüm, özel düşünme becerilerinin doğasını ve onları nasıl kullanacağımızın doğrudan doğruya öğretimidir.

2. Eğitimde kullanılan stratejiler ve metotlar; araştırmalar, düşünme becerilerinin öğretiminin en genel ve kabul gören yolunun, yapısal hiyerarşi kullanılarak öğretmen tarafından hazırlanmış olan sorular olduğu kabul görmüştür. Birçok araştırma göstermektedir ki; soru sorma yöntemi düşünmeyi geliştirmektedir (Beyer, 1983:44).

Soruların ve problemlerin tanımlanması ya da daha açık bir deyişle soruların ve problemlerin açıklıkla ortaya konulması, öğrencilerin öğretilecek konunun ne olduğunu anlamalarını ve içselleştirmelerini sağlamaktadır. Öğrenciler de bu içselleştirmeyi sordukları sorular yoluyla gerçekleştirmektedir. Burada sorulara karşılık resim ve harita gibi çeşitli materyallerin kullanılması öğrencilerin soruların cevaplarını anlamalarını ve sınıflama yapabilmelerine de yardımcı olmaktadır (Garcia and Michaelis, 2001:357).

Araştırmalar, becerilerin öğretiminde ve öğreniminde temel bazı prensipleri önermekle beraber, en genel öneri, becerilerin öğretiminin sistematik, doğrudan, bütünlüyci ve geliştirilmeye yönelik olmasıdır.

Sistematik öğretim; düşünme becerilerinin sistematik bir şekilde öğretiminin dört önemli aşaması vardır. Bunlar; hazır bulunuşluk, tanıştırma, pekiştirme ve geliştirmedir.

Öğrenme için hazır bulunuşluğu geliştirmek bir beceridir. Öğretmenler, öğrencilerini kendi kullandıkları becerilerinden ziyade anlamlı sonuçlara yoğunlaştırarak, öğrencilerin becerileri olabildiğince iyi kullanmaları için ilgilerini

çekebilirler. Öğretmenler öğrencilerinin becerilerini belirlemeden önce onların eğilimlerini çeşitli okuma örnekleri ile ortaya çıkarabilirler böyle periyodik bir şekilde tekrar eden içerik alıştırmaları sayesinde, öğrencilerin ön yargıları belirlenerek hazır bulunuşluk seviyeleri yeni fikirlere açık hale getirilir. Bu süreç öğrencide “öğrenme ihtiyacı” doğurur ancak kendi kendine becerilerin öğrenimini sağlamak için yetersizdir (Beyer, 1983:45).

Bu tanıştırma safhasında öğrencilere, bu konu hakkında hatırladığınız bir şey var mı?, bu konu ile ilgili olabilecek bir şeyi daha önce öğrenmiş olabilir miyiz?, şu ana kadar öğrendiğimiz konular ile ilgili benzer yönleri olabilir mi? Sorularını öğrencilere yöneltmek konuya giriş yapılabilir (Garcia and Michaelis, 2001:358).

Öğretmenler bir düşünme becerisi ile öğrencilerini tanıştırmak, dikkatle seçilmiş özel yöntemlerle ve defalarca sınırlandırarak becerinin bileşenlerini örneklerle belirtmeli daha sonra becerinin nasıl kullanıldığını öğretmelidirler. Tanıştırma bilgiden çok beceriye odaklanmalıdır. Öğrenciler devamlı bir şekilde analiz yaparak, uygulamalar gerçekleştirerek, işlemleri tartışır. Kurallara uygun bir şekilde ve değişmeyen bir özenle de konularda düşünme becerilerini kullanırlar.

Öğrenciler bir kere düşünme becerileri ile tanıştıktan ve artık bu beceriler onlar için tanıdık birer beceri haline geldikten sonra, öğretmenler artık arka arkaya ve doğru yerde yapılan alıştırmalar yardımı ile ve net yöntemlerle doğru yerlerde yapılan tekrar gözden geçirmelerle, düşünme becerilerinin pekiştirilmesini sağlayabilirler.

Bu alıştırmalar haftaları, ayları, hatta yılları içine alabilecek bir süreci kapsayabilir. Bununla birlikte tek başına pekiştirme de basit bir şekilde hazırlanmış, boşluk doldurma alıştırmaları veya bölüm sonu soruları ile sağlanamaz. Öğretmenler veya aracılı materyaller öğretime rehberlik etmeden ve becerilerin olabildiğince hızlı nasıl kullanılabileceği konusunda yardımcı olmadan pekiştirme de tek başına becerilerin geliştirilmesinde etkin olamayacaktır. Bunun bir diğer anlamı da öğrencilere becerilerin öğretilmesi değil basit test becerilerinin öğretilmesidir bu da amaca uygun değildir.

Öğrenmeyi arttırmakta beceri uygulamalarına, hazır hale gelmiş öğrencinin düşünceleri ve tartışmalar, öğrencilerin becerileri kullanmalarını kolaylaştırır. Becerilerin pekiştirilmesi, en iyi, becerilerin yeni bilgilere uygulanması ile olur. Bu süreç öğretmenlerin öğretime ve kendi becerilerine yönelik düşünceleri ile de ilişkilidir.

Öğrencilere tanıtılmış ve uygulanmış düşünme becerilerinin son aşamasında öğretmenler düşünme becerilerinin uygulanmasının geliştirilmesine ihtiyaç duyarlar. Öğrenciler genellikle öğrenmede gönülsüz olurlarsa veya becerilerin öğreniminin transferinde güçlükler yaşarlarsa, ayrıca içeriğin herhangi bir alanına veya içeriği açıklayan herhangi bir araca ilgi göstermezlerse becerileri öğrenmekten vazgeçerler.

Bunun sebebi birçok becerinin içerik konusuna ve ilk tanıtılan bilgilerin türüyle yakından bağlı olmasıdır. Ayrıca farklı öğretmenlerin, farklı kitapların, aslında özdeş olan aynı düşünme becerilerinin açıklanmasında farklı tanımlar kullanma eğilimleri yüzünden öğrencilerin düşünme becerilerini öğrenmeleri güçleşmektedir. Buna şöyle bir örnek vermemiz mümkündür; okuma (Bizde güzel okuma ve yazma) öğretmeni aynı kavramla ilgili “eleştirel okuma” terimini kullanırken, sosyal bilgiler öğretmeni “eleştirel düşünme” terimini kullanmakta, lisan (Bizde Türkçe) öğretmeni, analiz terimini kullanmaktadır (Beyer, 1983:46).

Sosyal bilgiler derslerinde düşünme becerilerinin öğretimi, öğrencilerin kendi kendilerine düşünmelerine ve öğrenmelerine odaklıdır. Eğer öğrenciler bunu yapmayı başarırlarsa, bu sosyal bilgiler derslerinin herhangi bir konusunun ya da herhangi bir bilgi parçasının öğrenimine hazır oldukları anlamına gelir. Eğer bu gerçekleşmezse öğrencilerin, her zaman herhangi bir konu ya da zorlayıcı olay karşısında öğretmenlerin sunumuna ve rehberliğine bağımlı öğrenenler oldukları anlamına gelmektedir. Güdüm ya da rehberlik ihtiyacını duyan insanların, demokrasiyi yaşatabilecek türden yurttaşlar olmaları ise mümkün değildir (Turner, 1999:171).

Düşünme becerilerinin öğretiminde, belli bir süre ile amaçlı bir öğretim yapılması, öğretimin öğrencileri bir beceri ile tanıştırması ve o becerinin

uygulanmasına rehberlik etmesi ayrıca becerinin kullanımını çok çeşitli kurgular ve araçlarla pekiştirmesine bağlıdır. Eğer öğretim sonunda öğrenci herhangi bir düşünme becerisini öğrenememiş ise bu eksik rehberliğe bağlıdır. Düşünme becerilerinden yalnızca bir ya da iki tanesini öğrenebilmiş ise de bu doğrudan doğruya gene öğrencinin daha önceki tecrübeleri ile bunları öğrendiği anlamına gelir. Burada öğretimsel bir hata yapılmıştır sonucunu çıkarmak mümkündür.

Doğrudan öğretim; Öğretmenlerin doğrudan öğretimi, önceden öğrenilmiş becerilerin, yeni şekillenmiş bilgilerle, içerikle, materyallerle nasıl bağdaştırılacağı ile öğrencilerin artan bilgilere ve düşünme becerilerine hâkim olabilmeleri konusunda vazgeçilemez bir öneme sahiptir (Beyer, 1983:46).

Sternberg'in de belirttiği gibi düşünme becerilerinin doğrudan öğretimi, öğrenciler için en yararlı ve yardımcı yoldur (Sternberg, 1985:51). Öğrenme stratejilerinin ne olduğu ve nasıl kullanılması gerektiğinin öğretilmesinde etkili olan bu yaklaşımda öğretmen, öğrencileri konuyla ilgili ön öğrenmeleri kullanmaya hazır duruma getirir; öğrenme stratejisinin ne olduğunu ve neden kullanılması gerektiğini açıklar. Daha sonra, öğrenciye öğrenme stratejisini nasıl, nerede ve ne zaman kullanacağını açıklar ve öğrencinin bu davranışı göstermesine olanak sağlar; strateji kullanımını değerlendirir ve öğrenciye dönüt verir (Weinstein v.d., 1988, Aktaran: Belet ve Yaşar, 2007:73).

Bir öğrencinin, düşünme becerileri konusunda ustalaşabilmesi ise beş basit adım yardımı ile gerçekleştirilebilmektedir. Bunlar;

1. Öğrencilerin zaten kullandıkları öğretilbilir ve bir örnekle açıklanabilir düşünme becerileri ile tanıştırılmaları. Örneğin, öğretmenlerin tanıtıma elverişli deneyimleri v.b.

2. Becerilerin uygulanabilmesi için özel adımların ve kuralların açıklanması.

3. İçerik ile becerilerin nasıl birlikte çalıştırılacağının gösterilmesi.

4. Gösterimde, beceri yöntem ve kurallarına başvurulması

5. O ana kadar kullanılan becerilerin temel unsurlarının tekrar ifade edilmesi ve açıklanması.

Beş aşama da öğrencilerin herhangi bir beceriyi tam anlamıyla algılayabilmeleri için son derece önemlidir. Düşünme becerilerini kullanmaya başladıktan sonra öğrenciler ne yaptıkları ile ilgili bazı detayları ifade edebilecekler ve tartışabileceklerdir. Bu yöntem öğrencilerin, öğrenme konusu olarak beceriye odaklanabilmelerine ve becerileri kendilerine mâl etmelerine yardımcı olacaktır.

Burada önemli olan unsurlar; öğrencilerin yeteneklerinin düzeyi, öğrenme çevresi, içeriğin karmaşıklığı ve doğası ile öğretilebilir becerilerin özellikleridir. Herhangi bir sınıf döneminde, yalnızca bir düşünme becerisinin iyi derecede öğretimi için en az altı ya da yedi kez tekrarı gerekmektedir.

Beceriler, alıştırmadan ya da uygulamadan sonra yaklaşık 20 dakikalık dilimlerde ve anında geri bildirimlerle desteklenerek öğretilmelidir. Geri bildirimler her zaman öğretmenden gelmek zorunda da değildir. Araştırmalar göstermektedir ki akranların geri bildirimlerinin hem verene hem de alana büyük faydası bulunmaktadır.

Öğretmenler, öğrenciler yazılı beceri kılavuzları aracılığıyla doğrudan becerileri kullanırken de beceri öğretimini gerçekleştirebilirler. Bunu becerilerin nasıl kullanılacağına yönelik yapacakları adım adım yönlendirmeler ile sağlarlar (Beyer, 1983:46).

Öğrencilerin bilginin toplanması ve düzenlenmesi ile ilgili olarak birkaç teknikten yararlanmaları mümkündür bunların bazıları; başta da belirtildiği gibi soru sorma ayrıca, yazılı materyalleri toplama, öğrendiklerini yazma, gözlem, yorumlama, altını çizme, not alma v.b.'dir (Garcia and Michaelis, 2001:358).

Öğrenciler, beceri kullanımı gerektiren alıştırmalarını tamamladıktan ve bulguları tartıştıktan sonra, öğretmenler becerilerin kullanımında yer alan işlemlere dikkat çekebilirler. Final etkinliği ise beceri kullanılmadan önce öğretimsel kullanışlılığının gösterimidir (demonstrasyon). Bu öğrenci öğrenmelerinin çok daha iyi düzeylerde gerçekleşmesine yardımcı olacaktır (Beyer, 1983:47).

Doğrudan öğretimde, beceriyi ve becerinin nasıl kullanılacağını anlatan öğretmen, öğrencinin gerçekleştirmesi gereken düşünme işini öğrenci yerine yapmaktadır. Bu nedenle de öğrenciler, yaşamda karşılaştıkları ikilemleri

özmlmeye, gerçek yaşamla ilgili yargıda bulunmak üzere düşünmeye yönlendirilmeli, ğretmen denetiminde alıştırma yapmalıdır (Seferoğlu ve Akbıyk, 2006:198).

Sonuç olarak düşünme becerilerinin en etkili ğretimi doğrudan ğretim ile olur. Özel becerilere nasıl odaklanılacağına yönelik açık olmayan yönlendirmeler ise boşa ırpınmalara ve engellenmelere sebep olarak sonunda becerilerin çok küçük bir parçasının öğrenilmesi ile sonuçlanır (Beyer, 1983:47).

Bütünleyici ğretim; öğrenme stratejileri öğrencilere, derslerin ğretim programlarıyla bütünleştirilerek, onların bir parçası olarak öğretilir. Bu yolla öğrenciler, hem derslerin içeriğini oluşturan bilgi ve becerileri hem de öğrenme stratejilerini öğrenirler. Bu yaklaşımında, ğretmen bir öğrenme stratejisini tüm özelliklerine bağlı kalarak olması gerektiği biçimde uygular (zer, 2001-2004; Lambert, 2000; Aktaran: Belet ve Yaşar, 2007:73).

Diğer bir tanımla bütünleyici ğretim, öğretimin konu alanı ve diğer beceriler ile tamamlanmasıdır. Bir düşünme becerisi diğerlerinden ayırt edilerek ya da içerikten ayrılarak kullanılamaz. Bilgiyi işleme yöntemimiz nedir?, kullandığımız bilgi nedir? ve biz ondan ne ğrendik?. Bilgiyi kendi yararımıza kullanma ve düşünme becerilerinin şekillerini öğrenmedeki çabamız nedir?.

Düşünme becerilerinin ğretimi, herhangi bir derste en az iki yöntemle tamamlanabilir. İlki konu alanı ğretimi ile ilgilidir. Bu kısmen makldr, çünkü öğrenciler, konu alanı içeriğindeki bir hedefe ulaşmakta ihtiyaç duydukları bir beceri ile öğretimin içeriğinin çakışması durumunda bir beceriyi öğrenmeye daha fazla motive olmaktadır.

Birçok ğrenci, konu alanı öğrenmesine öğretimin temel amacı olduğu zaman daha fazla önem vermektedir. Kanıtlar da göstermektedir ki, konu alanı dersleri içinde, açık bir şekilde bilişsel becerilerin ğretimi, konu alanının kendisi kadar becerilerin de öğretimini ilerletmektedir (Beyer, 1983:47).

Düşünme becerileri içinde ğretim, diğer becerilerin ğretimi ile de tamamlanabilir. Öğrenciler bir konu hakkındaki ifadelerden çıkardıkları sonuçları ve okudukları ödevlerden elde ettikleri hipotezleri test ederek sınıflandırabilirler. Onlar

asında okumak (okuduğunu anlama becerisi) için bir amaç üretmek adına verileri (bir düşünme becerisi) sınıflandırabilirler.

Öğrenciler herhangi bir veriyi sınıflandırmaya hazır oldukları için öğretmenler rahatlıkla gerekli öğretimi sağlayabilirler veya becerinin etkin kullanımına rehberlik edebilirler. Sonrasında öğrenciler birçok kitaptan okuyarak test ettikleri hipotezleri, sınıflandırarak, ürettikleri sonuçları kullanabilirler.

Yazma alıştırmalarında bilgiyi sınıflandırarak bir konu başlığı üretebilirler. Daha sonraki aşamada ise, öğrenci test edilebilir bir hipotez için bir konu başlığı geliştirebilir. Becerilerin öğretimi ne konu alanı öğretiminden ne de diğer becerilerin öğretiminden ayırt edilemez.

Gelişmeye yönelik öğretim; öğrenciler, bir üst sınıfa yükseldiklerinde, soyut ve gittikçe karmaşıklaşan fikirler, içerik ve materyallerle karşılaşır. Öğrencilerin gittikçe karmaşıklaşan materyallerin ve ödevlerin üstesinden gelebilmelerine yardımcı olabilmek için, düşünme becerilerinin öğretimi bu ilerlemeye ayak uydurmak zorundadır. Düşünme becerilerinin bir sınıf düzeyinde inşası için ondan önceki sınıf düzeylerinde başarılı bir şekilde öğrenciye tanıtılmış olması gerekmektedir.

Bu yüzden örneğin, genelleştirme becerisinin öğretiminden önce sınıflandırma becerisinin öğretilmiş olması gerekmektedir. Öğretim, aynı zamanda öğrencilere daha önce tanıtılan becerileri, farklı ortamlarda, uygun fikir ve eleştirileri kullanarak pekiştirmelidir.

Öğretmenlerin ilköğretim düzeyindeki alt sınıflarda (birinci kademe), daha alt seviyedeki ve basit düzeydeki kavrama, sınıflandırma ve karşılaştırma gibi becerileri öğretmeleri daha doğru olur. Daha sonraki sınıflarda (ikinci kademe), ise daha karmaşık, ilişkiler kurma, parçalar ve bütün arasındaki ilişkileri analiz etme, eğilimleri tanımlama, varsayımlarda bulunma, bir tartışmanın mantığını analiz etme, sentez ve değerlendirme becerileri gibi daha karmaşık beceriler öğretilmelidir (Beyer, 1983:46).

Sistematik ve geliştirilmeye yönelik düşünme becerilerinin öğretimi, öğrencilerin bilişsel gelişim yapılarının ardışıklığını sağlar. Öğrenci bir kere okuldan

ayrıldıktan sonra resmi düşünme becerilerinin öğretimi birden kesilir. Geliştirilmeye yönelik düşünme becerilerinin öğretimi ise öğrencilerin öğretmen idaresindeki becerilerin öğretimini alarak, kendi kendilerine bu becerileri kullanmalarına ve iletmelerine imkân verir (Beyer, 1983:47).

3. Becerilerin sıralaması ve yapısı, tüm program boyunca öğretilmelidir. Program, bir sınıf düzeyinde sadece üç ya da beş düşünme becerisine odaklanmalıdır. Ayrıca, bu becerilere yönelik tekrar eden alıştırmalar ve pekiştirmeler hem o sınıf düzeyi boyunca hem de daha sonraki sınıf düzeyinde sağlanmalıdır.

Öğretilabilir düşünme becerilerinin her birinin temel içeriği, öğretmenler için hazırlanan program kılavuzları ve diğer materyallerde olabildiğince ayrıntılardan kaçınılması ve açık bir şekilde, tanımlanmalıdır.

Bu kılavuzlar, bir ders boyunca veya takip eden derslerde uygun konu alanı ve doğru yerlerde, her bir düşünme becerisinin öğrenciyle tanıtılması ve pekiştirilmesi için değişik stratejiler de önermelidir.

Düşünme becerilerinden birinin bir kere yanlış tanımlanması, bir sınıftan diğerine veya bir öğretmenden diğerine birbirini takip eden tutarsızlıklarla beraber düşünme becerilerinin öğretiminin önünde duran bir sorun yumağı halini alır.

Örneğin eleştirel düşünme becerisini bir öğretmen bir sınıfta; özenli ve kesin değerlendirme ile hüküm verme olarak tanımlarken, bir diğer öğretmen bir başka sınıfta eleştirel düşünme becerisini; öznel olarak bir konuyu katı bir şekilde eleştirmektir, diye tanımlarsa bu o becerinin öğrenciler tarafından anlaşılmasını ve uygulanmasını çok güçleştirir.

Bu yüzden öğretmenlerle öğrenciler arasındaki iletişim yakın olmalı, her bir düşünme becerisi ayrıntılı bir şekilde, tüm detaylarıyla programda ve kılavuzda tanımlanmalıdır.

Bir program, öğretilabilir düşünme becerilerini etkili şekilde bir konu alanından diğer konu alanına nakledebilmelidir. Öğretmenler için, zamanı ve kaynakları boşa kullanmadan, akılcı bir şekilde, düşünme becerilerinin öğretimini, bir konu alanından diğerine, aynı ve ilgili beceriler kullanılarak hem öğretmenler hem de öğrenciler ayırt edebilmelidirler.

Etkili bir düşünme becerileri programı; geniş çaplı bir tanıştırma modeli ile düşünme becerilerini tüm konu alanları boyunca sürdürmeli ve pekiştirilmelerini sağlamalıdır. Programın birincil sorumluluğu, herhangi verilecek becerinin, çeşitli sınıf düzeylerinde ve farklı konu alanlarında açık ve anlaşılabilir hale gelmesini sağlamak daha sonra da diğer konu alanlarına uygun bir şekilde iletilmesini sağlayarak pekiştirmektir.

Bir düşünme becerisi programı, aynı zamanda kitle iletişim araçlarının çok çeşitli unsurlarını da kullanabilir. Örneğin; kavrama becerisi, filmlerle, ses kayıtlarıyla, sözlü raporlarla en az yazılı bir belge kullanılarak öğretildiği kadar iyi öğretilir.

Herhangi bir özel düşünme becerisinin öğretimi ve pekiştirilmesi, grafikler, haritalar, öykü kitapları, herhangi bir belge, resim ile sayıları, çeşitleri ve yapıları öğretim koşullarına ve öğrencilerin durumlarına göre adapte edilmiş kitle iletişim araçları kullanılarak sağlanabilir. Program boyunca her çeşit materyal ve kitle iletişim aracının kullanılmasına, program, her zaman için hazırlıklı ve buna açık olmalıdır (Beyer, 1983:48).

Öğrencinin düşünmesini ve dolayısıyla düşünme becerilerinin gelişmesini sağlamanın belli başlı yolları mevcuttur, bunlardan en önemlilerinden biri de “soru sorma”dır. Düşünmeyi geliştirici soru sormanın özellikleri aşağıda maddeler halinde verilmiştir.

- Derste öğrencinin katılımını sağlamak için sorular sormak öğrencinin düşünmesini sağlar.
- Ezberlemeyi vurgulamak yerine öğrencinin düşünmesine ve eleştirmesine, kararlar vermesine ve problem durumlarını incelemesine yardımcı olacak sorular sorulmalıdır.
- Sorulacak sorular, öğrencilere fikirleri hatırlatmak yerine fikirlerini kullanmalarına yardımcı olacak üst düzey (düşünme becerileri gerektiren) sorular (sentez, değerlendirme v.b.) olmalıdır.

- Araştırmaya yönelten türde soruların sorulması, öğrencilerin ilk anda cevaplayamamasına ve cevapları hakkında mantık yürütmesine ve düşünmesine ayrıca kendi aralarında tartışmalarına sebep olarak düşünmeyi geliştirir.
- Öğrencilerin düşünmelerini geliştirici sorular sorulmasının ardından öğrencilere cevapları düşünmelerini sağlamak için bir süre verilmesi de aynı zamanda düşünmeyi geliştirir (Yalın, v.d., 1996:27-28).

Sosyal bilgiler dersleri sonunda okuma ve yazmanın öneminin farkında olmayı gerektiren problem çözme stratejilerini bilen, programın her alanı ve safhasında başarı ile geleceğe yönelik başarıyı yaratacak bağımsız öğrenenler yetiştirmek, için stratejik okuma çalışmaları (reading recovery) etkili olacaktır. Bu beş önemli düşünme stratejisini kapsamaktadır (Cooper, 1993, Aktaran: Birtwistle, 1998:161).

Ayrıca 2005 sosyal bilgiler programı, “öğrencileri düşünmeye, soru sormaya ve görüş alışverişi yapmaya özendirir” demektedir (MEB İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6-7), 2005: 45). Bu açıdan bakıldığında aşağıdaki beş önemli düşünme stratejisinin önemi daha da artmaktadır.

Çıkarımda bulunma: Bu evre, metin ve yapılandırılmış anlamın bilgiye dayalı araştırma sonuçları ile gösterilmesidir. Çıkarımda bulunma, ön bilgileri metinden alınan bilgiler ile birleştirme ve öngörülerde bulunma sürecidir.

Önemli bilginin saptanması: Bilgi metinleri veya açıklayıcı metinlerden, hikâyelerin detayları ve olayların eleştirel bulguları ortaya çıkarılır. Açıklayıcı veya bilgilendirici, her çeşit metinde bu strateji öğretilebilir.

İzleme: Anlamın becerikli bir şekilde yapılandırılmasının yardımı ile okuyarak, problemlerin üstesinden gelmeye yönelik bir üst bilişsel ve kendi kendini tanıma sürecidir. Örneğin, iyi okurlar bir paragrafı anlamakta zorlandıklarında, problemi hemen algırlar ve hemen problemi çözecek, paragrafı yeniden okumak gibi bir strateji geliştirme yoluna giderler.

Özetleme: Bir metnin uzun bir pasajından önemli bilgilerin çıkarılıp çekilmesi ve toplanmasını içeren bir süreçtir.

Soru Üretme: Okudukları metinden yararlanarak cevaplamak istedikleri, okurken bilgileri sentezlemelerini gerektiren, kendi kendilerine sordukları soruları içerir (Birtwistle, 1998:161).

Yukarıda belirtilen çeşitli yöntem ve stratejilerin ışığında Türkiye'nin yeni sosyal bilgiler programının düşünme becerilerine bakışı ise şu şekilde açıklanılmaktadır.

“Sosyal bilgiler programının vizyonu; 21. yüzyılın çağdaş, Atatürk ilkeleri ve inkılâplarını benimsemiş, Türk tarihini ve kültürünü kavramış, temel demokratik değerlerle donanmış ve insan haklarına saygılı, yaşadığı çevreye duyarlı, bilgiyi deneyimlerine göre yorumlayıp sosyal ve kültürel bağlam içinde oluşturan, kullanan ve düzenleyen (eleştirel düşünen, yaratıcı, doğru karar veren), sosyal katılım becerileri gelişmiş, sosyal bilimcilerin bilimsel bilgiyi üretirken kullandıkları yöntemleri kazanmış, sosyal yaşamda etkin, üretken, haklarını ve sorumluluklarını bilen Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarını yetiştirmektir” (MEB İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6-7), 2005: 45).

1.1.5.1. 2005-Sosyal Bilgiler Programında Düşünme Becerilerinin Yeri

Sosyal bilgiler programındaki (4-5-6-7) beceriler şunlardır;

1. Eleştirel Düşünme Becerisi (düşünme becerisi)
2. Yaratıcı Düşünme Becerisi (düşünme becerisi)
3. İletişim Becerisi
4. Araştırma Becerisi
5. Problem Çözme Becerisi (düşünme becerisi)
6. Karar Verme Becerisi (düşünme becerisi)
7. Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisi
8. Girişimcilik Becerisi
9. Türkçeyi Doğru, Güzel ve Etkili Kullanma Becerisi
10. Gözlem Becerisi
11. Mekânı Algılama Becerisi

12. Zaman ve Kronolojiyi Algılama Becerisi
13. Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisi
14. Sosyal Katılım Becerisi
15. Empati Becerisi (MEB İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6-7), 2005: 47).

Sosyal bilgiler programındaki eleştirel düşünme becerisi'nin içeriği;

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

Sosyal bilgiler programındaki yaratıcı düşünme becerisi'nin içeriği;

1. Esnek ve orijinal olma
2. İmgeleme
3. Analiz, sentez, değerlendirme yapma
4. Sıra dışı bağlantılar kurma

Sosyal bilgiler programındaki problem çözme becerisi'nin içeriği;

1. Problemi tanımlama ve sınırlandırma
2. Problemin çözümüne yönelik hipotezler ortaya atma
3. Veri ve kaynak araştırması yapma
4. Hipotezleri test etme
5. Probleme yönelik bir çözüme varma

Sosyal bilgiler programındaki karar verme becerisi'nin içeriği;

1. Sorunun farkına varma
2. Sorunu tespit edebilme ve tanıma
3. Sorunun çözümü için hipotez ileri sürme
4. Sorunun çözümü için veri toplama, düzenleme ve değerlendirme
5. Hipotezi test etme
6. Çözüm yollarını öğrenme
7. Çözüm yollarından uygun olanına karar verip uygulamaya koyma
8. Çözümü değerlendirme (MEB İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6-7), 2005: 48-49).

Aşağıda, Tablo-7'de sosyal bilgiler 4. ve 5. sınıflarda düşünme becerilerinin doğrudan verileceği üniteler belirtilmiştir (MEB İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (4-5), 2004: 51).

Tablo-7. Sosyal Bilgiler 4. ve 5. Sınıflarda Düşünme Becerilerinin Doğrudan Verileceği Üniteler

Öğrenme Alanı (Ünite)	Doğrudan Verilecek Düşünme Becerisi
4.sınıf	
Birey ve Kimlik	Kanıtı tanıma ve kullanma (eleştirel düşünme becerisi)
Bilim, Teknoloji ve Toplum	Karşılaştırma yapma (eleştirel düşünme becerisi)
Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler	Sebep-sonuç ilişkisini belirleme (eleştirel düşünme becerisi)
Güç, Yönetim ve Toplum	Karar verme (karar verme becerisi)
5. sınıf	
Kültür ve Miras	Görsel kanıt kullanma (nesne, minyatür, gravür, fotoğraf, karikatür, temsili resim) (eleştirel düşünme becerisi)

Aşağıda, Tablo-8'de sosyal bilgiler 6. ve 7. sınıflarda düşünme becerilerinin doğrudan verileceği üniteler belirtilmiştir (MEB İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6-7), 2005: 52).

Tablo-8. Sosyal Bilgiler 6. ve 7. Sınıflarda Düşünme Becerilerinin Doğrudan Verileceği Üniteler

Ünite	Doğrudan Verilecek Düşünme Becerisi
6.sınıf	
Sosyal Bilgiler Öğreniyorum	Bilimsel genelleme yapma (eleştirel düşünme becerisi)
İpek Yolunda Türkler	Çıkarımda bulunma (eleştirel düşünme becerisi)
Elektronik Yüzyıl	Yaratıcılık (yaratıcı düşünme becerisi)
7.sınıf	
Bir Arada Olmak İçin	Problem çözme (problem çözme becerisi)
Yaşayan Demokrasi	Karar verme (karar verme becerisi)
Ülkeler Arası Köprüler	Kalıp yargıları fark etme (eleştirel düşünme becerisi)

1.1.5.2. Düşünme Becerilerinin Öğretilmesinde Kullanılan Bazı Stratejiler

Düşünme becerilerinin öğretilmesinde kullanılabilecek stratejileri dört başlık altında toplayabiliriz. Bunları kısaca şu şekilde açıklayabilmemiz mümkündür.

1. Yol gösterici stratejiler; öğrencilerin, önemli bilgileri elde etmelerine ve tutmalarına, düşünme becerileri pratikleri sayesinde yardımcı olan stratejilerdir. Bu çeşit stratejileri, alıştırma ve uygulama, doğrudan öğretim stratejileri oluşturmaktadır. Bu stratejiler özellikle düşünme becerilerinin doğrudan öğretiminde kullanılırlar.

2. Dolaylı stratejiler; öğrencilerin, problemlerini çözerken, karar alırken, varsayımları belirleyip tanımlarken, iddia ettikleri varsayımları, sonuçları ve etik ve ahlaki ihtilaflarının sebeplerini belirlerken, bilgilerini nasıl kullanacaklarını öğrenmelerine yardımcı olan stratejilerdir. Bu stratejiler sayesinde öğrenciler problem çözmenin üst bilişsel sürecinin farkına varırlar. Dolaylı stratejiler arasında diyalektik muhakeme, kavram kazandırma, sorgulama, değerlerin farkına varma ve açık uçlu tartışmalar bulunmaktadır.

3. Üretken stratejiler; öğrencilerin, yaratıcılık, anlayışlılık, orijinallik, icat yeteneği ve problemlere yeni çözümler getirilmesi gereken durumlarla

karşılaştıklarında nasıl davranmaları gerektiğini öğrenmelerine yardımcı olan stratejilerdir. Bu stratejilere, beyin fırtınası, zihin haritaları, etraflıca düşünme ve yaratıcılık tasarımı örnek olarak verilebilir.

4. İşbirlikli stratejiler; öğrencilere, bir grubun bir üyesi olarak problemlerin çözümü üzerine, hep beraber düşünebilmeleri için gerekli olan sosyal becerileri öğrenmelerine yardımcı olan stratejilerdir. Bu stratejiler arasında, işbirlikli öğrenme, öğrenci başarı takımları, öğrenci oyun turnuvaları, yap-boz, eşleştirme problemleri, sınıf müsamereleri sayılabilir (Costa, 1991:273).

Öğrenmenin kalbinde yer alan düşünme becerileri, bilinçli bir eylem olarak görülmektedir. Ancak, geleneksel öğretim yöntemleriyle düşünme becerileri geliştirilmeye çalışıldığında, öğrencilere kazandırılan “istendik davranışlar” bilgi düzeyinde kalmaktadır. Bilgi düzeyi, olgular, ilkeler ve terimlerin hatırlanmasıyla (ezberlenmesiyle) ilgili zihinsel becerileri içermektedir (Can, T., 2005).

Öğrenciler, bir düşünme stratejisinin nasıl kullanılacağını bildiklerinde ve bu stratejinin yeni bilgileri tam olarak öğrenmelerinde, onlara nasıl yardımcı olabileceğinin farkına vardıklarında, yeni bilgileri öğrenmek için bu stratejiyi kullanacaklardır. Üst düzey düşünme becerileri ile güçlü entelektüel araçlara sahip olan öğrenci okuldan ayrıldığında, hayatının herhangi bir aşamasında karşılaşacağı problemlere rahatlıkla göğüs gerebilecektir (Savage and sArmstrong, 2000:238).

Bilgi ve iletişim çağının problemleri çözen, yeni düşünceler üreten, yaratıcı öğrenci modeliyle ulaşılabilir. Bu şekilde tanımlanan öğrenci modelinin, üst düzey düşünme becerilerinin de gelişmiş olması beklenmektedir. Düşünmek yürümekse, üst düzey düşünme becerilerinin kazanılması, kısa mesafe koşuculuğuna benzetilebilir. Nasıl kısa mesafe koşucuları, gerekli yöntemleri öğrendikten ve çok sayıda alıştırma yaptıktan sonra başarılı oluyorsa, üst düzey düşünme becerilerin gelişmesi için de yöntem ve alıştırma gerekmektedir. Bu durum, Bloom’un aşamalı sınıflandırmasıyla ifade edilirse, bilgi düzeyinin üzerinde yer alan kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme düzeylerindeki davranışlar üst düzey düşünme becerileri olarak kabul edilebilir (Can, T., 2005).

Berman (1991:11-14), düşünme becerilerinin öğretilmesi ile ilgili her ders için kullanılabilecek dokuz önemli strateji önermiştir. Bunlar aşağıda kısaca açıklanmıştır.

1.Güvenli Bir Çevre Yaratılması: Öğrenciler düşünme becerilerini kendilerini güvenli bir ortamda hissetmedikleri sürece geliştiremezler. Öğrenciler, paylaşacakları duygu ve düşüncelerinin alay konusu olmayacağını bilme ihtiyacı duyarlar. Öğrenciler, risk aldıklarında ve hatta hata yaptıklarında bile mahcup olmayacaklarını bilmek isterler.

Güvenli bir sınıf ortamının sağlanması için yapı ve amaçlarının açık bir şekilde belirtildiği derslerin ana hatlarının öğrencilerin işbirliğine açık olması ile bu ortamın oluşturulabilmesi ve korunabilmesi için gerekli koşulların sınıfta gözlenerek nasıl daha iyi çalışabileceğinin belirlenmesi gereklidir (Berman, 1991:11-12).

Costa (1991C:35), öğretim çevresine öğrenciler ve öğretmenler dışında ebeveynlerin de katılması ve kararların beraberce alınması ile ayrıca değerlendirmeler yapmaktan çok mesleki denetime önem verilmesi ile öğrencilerin öğrenim göreceği ortamın güvenilirliğinin daha iyi sağlanabileceğini belirtmektedir.

2.Çocukların Düşüncelerini İzleme ve Kavrama: Öğrencilerce düşünme yollarının açıkça ortaya konulması, öğretmenlerin öğrencilerin, düşünme yöntemlerine kulak vermeleri ve öğrencilerin düşünmelerine yansıtmaları, düşünme becerilerini geliştirecek özel yöntemleri kullanmak yerine öğrencilerin zaten kullandıkları düşünmeye yansıtma ve araştırmalarına yardım etmek de düşünme becerilerini geliştirir.

Şu soruları dersin başında sormak çocukların düşüncelerini basit ve etkili bir şekilde anlamamızı sağlar.

- Bu konu hakkında ne biliyoruz?
- Bu konuyla ilgili bildiğiniz ama tam emin olmadığınız şeylerle ilgili ne düşünüyorsunuz?
- Bu bilgiyi nereden aldınız?
- Bu konuyla ilgili sorularınız nelerdir? (Berman, 1991:12).

Öğrencilerin düşüncelerini ya da hayallerini açıkça belirtebilmelerini sağlamalı onların hayallerinden korkmamalıyız. Bu hayalleri, akılcı, yenilikçi ve işbirlikli etkinliklere yöneltebilmeliyiz (Costa, 1991C:36).

3.İşbirlikli Düşünmeyi Cesaretlendirme: Düşünme hakkında düşünmenin, içsel ve kişisel bir süreç olduğu ve işbirliğine dayandığı, yaratıcılıkla ve organizasyonel duyguların gelişimi ile ilgili yapılan araştırmalardan elde edilen sonuçlardan anlaşılmaktadır. Yapmamız gereken öğrencilere, nasıl açık, bağımsız ve işbirlikli düşünebileceklerini öğretmektir. Beyin fırtınası tekniğini kullanma, işbirlikli etkinlikler veya herhangi çeşitteki tartışma teknikleri ile asıl amaç, öğrencilerin fikirler üzerinde anlaşmaya varmalarına, fikirlerini ortaklaşa inşa etmelerine, daha üretken, tutarlı, çekici v.b. fikirler geliştirmelerine yardım etmek olmalıdır. Bu şekilde grupla ortaklaşa düşünebilen öğrencilerin düşünme becerileri de gelişmiş olacaktır (Berman, 1991:12).

4.Cevaplardan Çok Soruların Öğretilmesi: Öğretim esnasında kalıp formüllerden kaçınılması ile problemlere çözümler önerilmesi ve bunların paylaşılmasının sağlanması düşünme becerilerinin öğretilmesine uygun ortam elde etmede oldukça önemlidir. Öğrencileri basit cevaplar yerine zor sorulara yönlendirmek çok daha iyidir (Costa, 1991C:36).

Burada kastedilen öğrencilerin altı çizili varsayımlara, sebeplerin kökenlerine, içsel çelişkilere dayalı daha zor sorulara kendi inanç ve algılamaları ile cevap verebilmelerine yardımcı olmaktır. Eğer öğrencileri bu daha derin soruları sormaya cesaretlendirebilirsek bizim sık sık evet diyerek geçiştirdiğimiz şeylerle ilgili olarak, öğrencilerin sorularını duymaya başlamamız kaçınılmaz olacaktır. Bu soruların, aynı zamanda öğrencilerin düşünme becerilerinin geliştiğinin de bir göstergesi olduğunu unutmamak gerekir.

5.Bağlılıklar Hakkında Öğretim: Son yıllarda, eskiden birbirleriyle olan bağlantılarını çok net gördüğümüz olgular ve sistemlerle (sosyal ve ekolojik sistemlerin birbirleriyle bağlantısı gibi) artık daha az ilgileniyoruz. Sistemleri düşünmek, çok farklı ve ayrı çeşitte bir düşünmedir ve sistemler arasında bağlantılar kurmak zordur. Bu ilişki etki-tepki, neden-sonuç şeklinde olmaktadır. Sistemsel bir

bakış açısının öğrencilere kazandırılması ya da bu konunun veya olgunun öneminin teslim edilmesi, öğrencilerin problemleri çözerken daha derinlemesine incelemelerde bulunmalarına yardımcı olur. Böylelikle öğrenciler, sistemlerin parçalarının ve parçaların ardışık bir şekilde birleşmesiyle oluşan bütünün tamamını görmeye başlarlar.

6.Öğrencilerde Çoklu Bakış Açıları Kazandırmak: Öğrencilere kendi düşüncelerine yansıtmaları için yardım etmenin en önemli anlamı, onları dinlemek ve onların alternatif bakış açılarını anlamalarını sağlamaktır. Bu stratejinin amacı, öğrencilerin farklı bakış açılarını gördükten ve anladıktan sonra kendi bakış açılarını onlardan etkilenmeden geliştirebilme şansının derslerde sağlanması ile doğrudan ilgilidir. Ayrıca bu strateji, öğrencilerin yaşadıkları veya yaşayacakları deneyimleri ile de doğrudan ilgilidir. Öğrenciler derslerde kendi görüşlerini belirtirken ve öğretmenin ya da diğer arkadaşlarının fikirlerine alternatif fikirler geliştirirken çekinirler. Bu çekingenliği kırmak öğretmenin elindedir.

Öğretmen farklı bakış açılarını dinleyerek, onlara söz hakkı vererek bunun olumlu sonuçlarını öğrencilerine göstererek, hem öğrencilerin fikir üretme deneyimlerini artırır hem de bu yolla öğrencilerin düşünme becerilerinin gelişimine yardımcı olur. Kuşkusuz bu öğrencilerin farklı bakış açlarına, hem öğretmenin hem de diğer öğrencilerin yapıcı eleştirilerde bulunmalarına bir engel teşkil etmemelidir.

7.Ayırt Etme Yetisinin İnşası: Bazen düşünme becerileri üzerine o kadar odaklanılır ki, hissetmek, sezmek hakkında düşünmeyi unutabiliriz. Öğrencilere düşünmeyi öğretirken, öğrencilerin sezgilere, duygulara ve etik düşünmeye daha çok dikkat etmelerine yardımcı olmak zorundayız. Öğrencilere bir şey hakkında nasıl düşündüklerini sorarken aynı zamanda onun hakkında ne hissettiklerini de sormalıyız. Öğrencilerin, bir şeyin doğru olup olmadığı hakkındaki sezgisel duygularını da beslemeliyiz.

8.Çalışmalarla Öğrencilere, Standartlar ve Geleceğe Dair Pozitif Bir Görüş Oluşturmalarına Yardım Etmek: Düşünmemizin ürünlerini ölçmek ve öğrencilerin bu ölçümleri yapılandırmalarına yardımcı olmak için standartlara ihtiyaç duyarız. Özellikle ihtilaflı durumlarda öğrenciler, iyi çıktılar elde edebilmek için gerekli

ölçütleri göz önünde bulundurmak isterler. Örneğin, günümüzden yüzlerce yıl önceki sosyal veya siyasi bir konu ile ilgili o zamanın insanların hangi önerilerden etkilenecek kararlar aldıklarını öğrenmek isterler.

Öğrencilerin sınıfta alacakları bir kararın, bundan yıllar sonra ne gibi etkilerinin olacağını veya okulun tamamına nasıl bir etkide bulunacağına dair görüşler geliştirmeleri ve geleceğe dair bakış açıları oluşturmaları için öğrencilerin teşvik edilmesi düşünme becerilerinin geliştirilmesi ile doğrudan ilintilidir.

9.Öğrencilere Düşüncelerini Eylemselleştirebilecekleri Fırsatlar Sağlama:

Düşünmek, somut bir şekilde eylemselleştirilmediği sürece soyut olarak kalır. Öğrencilerin düşüncelerinin niteliğinin ve deneyimlerinin gücünün eylemlerine etkisinin gözlenmesi ile düşünceler somutlaşır. Öğrenci projeleri ve sunumları, öğrencilerin, ne öğrendiklerini ve kendi öz bilgilerini, düşüncelerinin eylemi olarak ortaya koyar.

Eğer öğrettiklerimizle geniş çaptaki sosyal ve siyasi çevrenin ilişkisini inşa etmeyi başarabilirsek, öğrenciler, sınıfta, okulda, toplumda, ulusal veya küresel problemlerle ilgili doğru düşünsel eylemleri rahatlıkla gerçekleştirebileceklerdir. Öğrencilerin tüm davranış ya da eylemleri olumlu şekilde sonuçlanmayabilir ama öğrencilerin sunumlarındaki doğru yönelimlere anında geri dönütler vermek bu fırsatları değerlendirmek düşünme becerilerinin öğretiminin esasını teşkil etmektedir.

1.1.5.3. Düşünme Becerilerinin Öğretilmesinde Teknolojinin Kullanılması

Yetişkinler, ekonomi liderleri ve hükümet liderleri tarafından çoklu ortam (multimedia) bilgi kaynaklarına ulaşmada, internet zaten yaygın olarak kullanılırken, öğretmenler de internet'in, öğrencilerinin, eleştirel düşünme, problem çözme ve yazılı iletişim becerileri ile işbirlikli çalışma becerilerini geliştirdiğinin artık farkındadırlar (Chapin ve Messick, 1999:290). Bu farkındalık, internet'in bir devrime yol açtığı, 1993 yılından günümüze kadar gelmiştir, o gün “Nerede ve Nasıl Öğreteceğiz?” sorularına hemen hemen 130 Web sitesi cevap ararken, bugün yüzlercesi ve milyonlarcası aynı soruya yanıt aramaktadır (Martorella, Beal ve Bolick, 2005:334).

Günümüzde eğitsel yazılımlar, problem çözme yazılımları, simülasyon yazılımları, kelime işlemci ve veritabanı yazılımları olarak sınıflandırılmaktadırlar ve bu yazılımlar üst düzeyli düşünme becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadırlar (Maxim, 1999:610-611).

1.1.6. Düşünme Becerilerinin Öğretim Programları (Modelleri)

Düşünme becerilerinin öğretimi ile ilgili literatür incelendiğinde, eğitimcilerin düşünmeyi öğrencilerine öğretirken zorluklar yaşamalarında, şu iki önemli eksikliğin payının büyük olduğu görülmektedir. Bunlardan birincisi; düşünme programlarının teorik bir esasa ihtiyaç duymalarıdır. İkincisi ise; düşünmenin genel kabul görmüş bir tanımdan yoksun olmasıdır (Barell, 1985; Baer, 1988; Aktaran: O'brien, 1991:3).

Sternberg (1985:51), düşünme becerisi öğretiminin, özellikle en başta eğitim programından ayrı bir programa ihtiyacı olduğunu, çünkü eğer düşünme becerileri programının eğitim programının içinde yer alabileceği varsayımından yola çıkılırsa, bunun öğretimde kayıplara yol açacağını belirtmiştir. Sternberg, tek başına ayrı bir programın da gerekli transferi sağlayamayacağını, bunun için en iyi yolun; günlük yaşam ve okulda kullanılabilecek düşünme becerilerinin transferini sağlayan bir program ile öğretmenler için en azından birkaç düşünme becerisini içine yerleştirerek düşünme becerilerinin nasıl öğretileceğini anlamalarını sağlayabilecek eğitim programının da olması gerektiğini vurgulamıştır.

Aşağıda tablo-9'da, bir düşünme becerileri modeli verilmiştir. Bu modelden yola çıkılarak aşağıda ayrıntılarıyla açıklanan düşünme becerileri öğretim programlarını anlamak daha kolay olacaktır (Presseisen, 1991:59).

Tablo-9. Bir Düşünme Becerileri Modeli: Karmaşık Süreçler

Üst Düzey Beceri	Problem Çözme	Karar Verme	Eleştirel Düşünme	Yaratıcı Düşünme
Amaç	Bilinen bir zorluğun çözümü	En iyi alternatifi seçme	Diğerlerinden farklı anlamları kavrama	Daha özgün veya estetik fikirler/ürünler
Vurgulanan Temel Beceriler	Neden-sonuç ilişkisi Dönüşümler	Sınıflandırmalar İlişkiler	İlişkiler Dönüşümler Neden-sonuç ilişkisi	Nitelendirme İlişkiler Dönüşümler

Çıktılar	Çözüm Genelleştirme (imkân dâhilinde)	Cevap	Güvenilir sebepler, Kanat, teori	Yeni anlamlar, Memnun edici ürünler
----------	--	-------	-------------------------------------	---

En önemli ve tanınmış düşünme becerileri öğretim programları (modelleri) aşağıda ayrıntıları ile verilmiştir. Düşünme becerileri öğretim modellerinin tamamına yakını ücretlidir. Bu programlar günümüzde internet yardımı ile elde edilebilir ancak programların yine tamamına yakınının örnek (sample presentation) tanıtıcı kısımları bile para ile satıldığından ulaşmak oldukça masraflıdır (ilgili programın uygulandığı doktora ya da yüksek lisans çalışmalarında bile bu programı tanıtıcı bölümler çıkartıldıktan sonra veri tabanlarına aktarılmaktadır).

İnternet üzerinden ilgili programın imtiyaz sahibi enstitü ile temasa geçildiğinde (gerekli ücreti yatırdıktan sonra), sizden dersin ismi, öğrenci sayısı, hangi düşünme becerisi türünün geliştirilmek istendiği, sürenin ne kadar olduğu v.b. bilgiler alınmaktadır. Daha sonra öğretim modeli ve test materyalleri kısa sürede ulaştırılmakta, testler de tekrar değerlendirilmek üzere geri istenmekte, değerlendirme yapıldıktan sonra gönderilmektedir. Bu programların tamamına yakını seksenli yıllardan bu yana, ABD’de bu şekilde uygulanmaktadır.

Araştırma sırasında ulaşılan bazı düşünme becerileri öğretim programları şunlardır:

COMPREHENSIVE SCHOOL MATHEMATICS PROGRAM (CSMP):

Geniş Kapsamlı Okul Matematiği Programı, bu program, özellikle ilköğretim matematik programında kullanılan ve sınıflandırmaya, basit mantığa, sayı teorisine dayanan bir düşünme becerisi öğretimi programıdır. Çocuklar, bilgisayar, hesap makinesi ve geometrik modelleri kullanarak problemleri çözmeyi, kavramları araştırmayı, becerileri geliştirmeyi, yeni fikirler bulmayı öğrenmektedirler.

BASICS: Ehrenberg tarafından geliştirilmiştir. Okul öncesinden yetişkinlere kadar bir uygulama alanı vardır. Program konu alanına dâhil edilerek uygulanmaktadır.

PROJECT IMPACT: Etki ya da pekiştirme projesi. Winocur tarafından geliştirilmiştir. Ortaöğretim seviyesinde ayrı bir ders şeklinde konu alanına dâhil edilerek uygulanmaktadır.

UCI THINKING/WRITING PROGRAM: Düşünme/Yazma Programı, Olson tarafından geliştirilmiştir. İlköğretimden liseye kadar olan seviyede uygulanabilmektedir. Ayrı bir sınıfta bir ders şeklinde, öğretim programının da bazı uygulamalarından ve dil ve şekil güdümlmelerinden yararlanarak düşünme becerilerinin öğretimini gerçekleştirmeyi amaçlamaktadır.

FORMAL THINKING APPROACH: Biçimsel Düşünme Yaklaşımı, problem çözme ve anlayış ile ilgilenmiştir. Whimbey ve Lochhead tarafından geliştirilmiştir. Kapsamı lise ve yüksek okullardır. Ayrı bir sınıfta öğretim üzerine kurgulanmıştır.

INSTITUTE FOR CREATIVE EDUCATION (ICE): Yaratıcı Eğitimi Kurmak, On iki yaş ve üzeri öğrenciler için geliştirilmiş olan bir yaratıcı problem çözme programıdır. Öğrencilerin yaratıcı düşüncülerinin, akıcılık, esneklik, özgünlük ve incelik yeteneklerine dayanarak ayrıntılı problem çözme etkinlikleri düzenleme esasına dayanır.

KIDS INTEREST DISCOVERY STUDY (KIDS) KITS: Çocukların ilgi, keşif çalışması takımı, ilköğretim okulları düzeyinde, öğrencilerin ilgileriyle ve öğrencilerin etkin, kendi kendini yönetmeyi öğrenebilen ve seçilmiş konulara üst düzey düşünmeyi yansıtabilen öğrenciler haline getirilmesi temeline dayalı olarak geliştirilmiş bir programdır.

ODYSSEY: Program, kendisini ilköğretim sonrası öğretim dönemi üzerine şekillendirmektedir. Bilişsel işlevin altı yönüne odaklanmıştır. Bunlar; muhakemenin tesisi, dili anlama, sözlü muhakeme, problem çözme, karar verme ve yoğun düşünmedir.

SAGE: Bu program, üstün zekâlı ilköğretim öğrencileri için geliştirilmiş ve resmi öğretim programının içine düşünme becerilerini geliştirici etkinlikler, mini çalışma üniteleri ile ayrı ve bağımsız çalışma etkinliklerinin yerleştirilmesi ile oluşturulmuştur.

TALENTS UNLIMITED (TU): Sınırsız kabiliyet, bu program ise, ilköğretim öğrencileri ve programa katılanlar için onların çoklu düşünme becerilerini (programda “kabiliyet” olarak adlandırılan), geliştirmek amacıyla oluşturulmuştur.

Programda öğretmenler, öğrencilerin üretici düşünme, karar verme, planlama, tahmin etme, iletişim, bilgilerinin geliştirilmeye açıklığı, kabiliyetlerinin sınırlarını genişletmek için çeşitli alıştırmalar vermektedirler. Bu yolla bu sınırları zorladıklarına ve sınırsız hale getirdiklerine inanmaktadırlar (Cotton, 1991).

LOGO: Papert tarafından 1980 yılında ortaya konulmuştur. LOGO, olabildiğince küçük ilköğretim öğrencilerinin bile kullanabilmeleri için geliştirilmiş bir bilgisayar dilidir. LOGO, öğrencilerin keşfetmelerine yardım etmek ya da matematiksel işlemleri daha aktif bir şekilde öğretmek üzere tasarlanmıştır. Program bilgisayarla kontrol edilen bir kaplumbağa yardımıyla, matematiksel işlemlerin yapılmasını amaçlar ancak bir matematik uzmanı gibi matematiği derinliğine öğrenmesini amaçlamaz. Asıl amaç; matematiğe ilgiyi olabildiğince arttırmak, matematiksel düşünmeyi kolaylaştırmak, bunun günlük hayatta kullanımını sağlamaktır (Nickerson, 1984:34). Bir çok araştırmacı tarafından LOGO’nun genel olarak düşünme becerilerini geliştirdiği hususu eleştiri konusu olmuştur çünkü program öğrencilerin kazanımlarını değerlendirmek konusunda büyük sorunlar yaşamıştır (Bransford, v.d., 1986:68).

Aşağıda ayrı bölümler halinde ve ayrıntıları ile verilmiş olan düşünme becerisi öğretim programları ise düşünme becerisi öğretim programları arasında en çok uygulama alanı bulan ve en önemli olanlarıdır.

1.1.6.1. HOTS, (Higher Order Thinking Skills) Üst Düzey Düşünme Becerileri Programı

HOTS Programı, öğrencilerin, ilk ve ortaöğretim seviyesinde üst düzeyli düşünme becerileri aktivitelerini geliştirici geleneksel alıştırma ve uygulama programlarının yerine geçen bir programdır. Programın amacı; öğrencilerin düşünme becerilerini, sosyal etkileşimlerini ve temel becerilerini geliştirmektir (Asen, 1997:155).

HOTS Programını geliştiren Stanley Pogrow, programı şu şekilde tarif etmektedir; HOTS Programı, 1. sınıftan 4-6. sınıflara kadar uygulanan bir düşünme becerileri öğretimi yaklaşımıdır. Bu program, özel olarak tasarlanmış transfer etmeye, toplamaya, öğrencilerin düşünsel yeteneklerinin artırılması yoluyla, ilk kez karşılaştıkları zor içerik konularının ve tüm ek alıştırmalar ile içerik öğretiminin uygun sınıf ortamının sağlanarak gerçekleştirildiği bir programdır (Pogrow, 1988:79).

Wheelock (1992), HOTS Programını, öğrencilerin birçok kavramla aynı anda baş edebilmelerine, fikirler hakkındaki diyaloglarla ilgilenebilmelerine, genel prensipler açısından düşünebilmelerine ve fikirlerin mantıksal sonuçlarının peşine düşebilmelerine yardım edebilecek şekilde tasarlanmış, genel bir düşünme programıdır, şeklinde tarif etmektedir (Aktaran: Foster, 2001:35).

Aşağıda maddeler halinde verilen Pogrow (1988)'un düşünme ve düşünme becerilerin öğretimi ile ilgili görüşleri HOTS Programının özellikleri hakkında da aydınlatıcı olacaktır.

1. Risk altındaki öğrenciler için düşünme, müfredatın içine katılamaz. Bu ancak bir ya da iki yıl eğitimin ardından gerçekleşebilir. Çünkü kısım-1 öğrencileri, fikirleri ve anlamları yapılandırmakta, ilişkiler kurmakta, yabancı ve zor içeriği, kültürel olarak yabancısı oldukları düşünme sürecinin bir yerine koymakta yeterince tecrübe sahibi değildirler(Pogrow, 1988:80).

2. Risk altındaki öğrencilerin birçoğu, anlamının ne olduğunun kültürel bir boyutu olduğu hususunu içselleştiremezler. Bunun başlıca sebebi, ebeveynler ve öğretmenlerin onlarla yaptıkları “fikir sohbetleri”nin, nadiren paralellik göstermesi, okulda ve evde farklı şeyler duymalarıdır. Düşünmenin birçok yönü kültürelidir. Yetişkinlerle geniş bir etkileşim ve belli bir çevrenin hükmettiği bir süreçten öğrenilir (Pogrow, 1988:80).

Bu program çerçevesinde ilgilenilme fırsatı bulunan öğrenciler göstermiştir ki, öğrencilerin büyük bir çoğunluğu, anlamayı geliştirmek için fikirlerini nasıl kullanmaları gerektiğini algılayamamaktadırlar. Ayrıca, konular hakkında nasıl

genellemeler yapılacağı ve konunun nasıl konuşulup tartışılacağını da bilememektedirler.

3. Herhangi bir düşünme becerisi programının başarısının anahtarı, “fikir sohbetleri”ni kolaylaştıracak şekilde eğitilmiş öğretmenlerdir. Ezber öğretimi ve “fikir sohbetlerinin” birbirleriyle olan ilişkisini, en karmaşık düşünme becerileri programlarını, ezber öğretimi etkinliklerinde kullanmaları, öğretmenlerin kılavuz sorularına, öğrencilerin verdikleri cevaplara gösterdikleri incelikli tepkiler belirler (Pogrow, 1988:80).

1993 ve sonrasında çok çeşitli sosyo-kültürel yapılardan gelen öğrencilerin bulunduğu 1800’den fazla okulda ve 43 şehirde (ABD) denenmiş olan bu program ile bu düşünme becerileri yaklaşımının motivasyonda ve bilişsel gelişimde gerçekten etkinliğinin yüksek olduğu belirlenmiştir (O’neil and Drillings, 1994:267)

HOTS Programının pedagojik temelleri, 3 yıl boyunca öğretmen ve öğrenciler arasındaki konuşmaların gözlenmesine ve koşulların analiz edilmesi ile konuşmaların bozuk yönlerinin ortaya çıkarılmasına dayanmaktadır.

Bu teknikler ışığında şu üç sorunun cevabına ulaşılmaya çalışılmıştır.

a.Öğretmenler nasıl sorular sormaktadırlar?

b.Öğretmenler öğrencilerin, hem mantıksal doğruluk ile hem de önceden tahmin edebildikleri cevaplarına, mantıksal doğruluğu olan ancak önceden tahmin edemedikleri cevaplarına veya mantıksal yanlışlık barındıran cevaplarına nasıl tepkiler vermektedirler?

c.Öğretmenler bilgisayar kullanımında öğrencilerine nasıl rehberlik etmektedirler (Pogrow, 1988:82).

4. Risk altındaki öğrencilerin “Anlamayı”, anlamalarına yardımcı olmak için, düşünme etkinliklerinin, yoğun ve tutarlı bir şekilde ve uzunca bir süre yapılması gerekmektedir. Ara sıra, bir düşünme sorusu sormanın veya bir düşünme etkinliği yapmanın, bir kıymeti yoktur.

Öğrencilerin, bir yıllık süreçte anlamamanın ne olduğunu kavramaya ve düşünme süreçlerini doğal yollardan edinmeye başlamalarından önce, iki ya da üç ay

boyunca ve hemen hemen her gün düşünme etkinliklerinin yapılmasına ağırlık verilmek zorundadır (Pogrow, 1988:82).

5. Genel düşünme becerileri, yüksek test sonuçları elde edilmeden, sınıf içeriği ile ilişkilendirilmemelidir. HOTS etkinliklerinin çoğunluğu, ders programına dayalı etkinliklerden bağımsızdır. Bununla birlikte, kısım-1 öğrencilerinin gelişen yetenekleri ile sınıf etkinliklerini anlamaya ve bağlantılar kurmaya çalıştıkları sırada, ek alıştırmalar olmaksızın öncelikle en önemli temel becerilerin kazanımları öğretilmelidir. HOTS Programına katılan öğrencilerin en iyi oldukları temel konuların, okuma ve matematik olduğu incelemelerle ortaya çıkmıştır.

6. En kolay transfer edilebilir beceri, çok yönlülük ile lisanı kullanma yeteneğidir. Lisanı çok yönlülük ile kullanabilen öğrenciler içeriği daha iyi öğrenebilirler. Matematik etkinliklerinde ilaveler olmaksızın, güçlü kazanımlar, ortaya çıkarılabilmesi bunun için önemli bir kanıttır.

Birçok eğitimci, öğrencilere okuma ve matematik konularında ayrı ayrı uzmanların yardımcı olması gerektiğini düşünmektedir. Gagne (1985) ise, okumanın ve matematiğin bilişsel temelini oluşturan şeyin aynı olduğunu belirterek, her ikisinin de tahmin etmeyi, okuduğunu anlamayı, strateji geliştirmeyi ve onu test etmeyi içerdiğini belirtmiştir. Bu ortak becerileri, öğrencilerin tüm içerik alanındaki performanslarının ilerlemesi ile ve “fikir sohbetleri”ne başlamalarıyla birlikte geliştirmek mümkündür (Pogrow, 1988:82).

7. İleri düzeyli “fikir sohbetleri” elde etmenin en iyi yolu, ileri düzeyli içerik veya yazılımı basit sohbetlerle geçiştirmek yerine, kavramları kolay anlaşılabilir ve olabildiğince basit hale getirmektir. Örneğin, öğrencilere Shakespeare’i öğretmek, birkaç fikir sohbeti yapılmadığı sürece, onların genel düşünme becerilerini geliştirmez. Benzer bir şekilde karmaşık ya da ileri düzeyli yazılımlar, düşünme becerilerinin öğretimi hususu söz konusu olduğunda değersizdir.

Karmaşık düşünme becerileri öğretimi yazılımları da aynı şekilde düşünme becerilerinin öğretimi konusunda değersiz kalmaktadırlar. Bunun yerine, düşünme becerilerinin öğretimini amaçlamasa bile, kullanımı kolay ve basit yazılımlar

kullanmak öğretmen ve öğrenciler arasındaki karmaşık sohbetlerin anlaşılmasında daha çok yardımcı olacaktır.

8. Düşünmeyi ve anlamayı öğrencilerin içerikten yavaş yavaş çıkarmaları, düşünmeyi onlara öğretmekten daha iyidir. Eğitim programları, düşünmeyi olabildiğince basitleştirilmiş içeriği sunarak ve kusturana kadar ezberleterek öğretebilir. Ama HOTS'ta bilgisayarlarla geliştirilmiş fikir sohbetleri, öğrencilerin, ihtiyaç duydukları özel tipteki fikirlerin farkına varmalarına ve ilk önce kendilerine öğretilmesine karşı çıkarak ve deneyimlerini temel alarak, düşünme sürecini öğrenmelerini sağlar.

Öğrenciler, ipuçlarının önemi ve onların rolleri ile tanıştırılır. İlk birkaç derste öğrenciler, bilgisayarda eşleştirmeli bir kelime oyunu oynarlar. Ustalaştıkları ve yüksek puanlar elde etmeye başladıkları zaman, öğretmen kelimelerin eşleştirilmesi ile ilgili kuralları gizlice değiştirir. Ansızın öğrenciler, artık kullandıkları stratejilerin işe yaramadığının farkına varırlar ve bilgisayarın bozulduğu gibi bir düşünceye kapılırlar.

Öğretmen onlara bilgisayarın aslında bozulmadığını söyleyerek, ipuçlarının halen ekranda olduğunu ve yeni duruma hemen alışarak yeniden yüksek puanlar almaya başlamaları gerektiğini belirtir.

Bu deneyimden sonra, öğretmen kuralların değiştiğini onlara söyleyerek bu esnada değişen kuralların tespit edilmesinin çok önemli olduğunu belirtir ve öğrencilerin davranışlarını pekiştirir.

Bu yaklaşım, “kurallar önemlidir ve önümüzdeki birkaç günde ipuçlarını nasıl bulmaya çalışacağımızı öğreneceğiz” cümlesini öğretmenin kurmasına kadar, öğrenciler için pek bir anlam ifade etmeyecektir.

9. Düşünme becerileri, uygun bir düşünme ortamı sağlanmadan geliştirilemez ve bir düşünme ortamını üç bileşen yaratır.

Biricisi daha öncede değinilen, “fikir sohbetleri”ni yönetmektir. İkincisi, öğrencilerin entelektüel enerjilerini kullanabilecekleri bir noktaya ilgilerini çekmektir. HOTS, bilgisayarları, takım rekabeti gereken etkinliklerde ve öğrencilerin

sunulmuş problemler hakkındaki meraklarını canlandırarak oyuna teşvik etmek için kullanır.

Üçüncüsü, ödün vermeyen düşünme işlemlerini uygulamaktır. Öğretmenlerin onayladıkları hiçbir şey, tüm öğrencilerin, belirsizlikleri kolaylaştırıcı veya indirgeyici, karşı olan düşünme ve direnç yönelimlerinden daha az önemli değildir.

Öğretmenler, çocuklara dikkatle bakarak, onların cevaplarını veya duygularını rahatça dile getiren fikirlerini düşünmeyi denemediklerini gördüklerinde, (iki-üç saniye kadar konuşmayıp susmaktan değil, olabildiğince fark ettirilecek bir şekilde sessizliğe bürünmekten bahsediyoruz). Öğrenciler, bir kere öğretmenlerinin gerçekten ciddi olduğunun farkına vardıklarında, gelecek sefer, öğretmenlerinin aynı şekilde, gözlerini dikerek sessizce durduğunu gördükleri anda derhal düşünmeye başlayacaklardır.

10. Öğrencilerin öz güvenlerini geliştirmenin en iyi yolu, onları kontrollü bocalama sürecine sokmaktır. Modern pedagoji, bir inanca yönelik son çare olarak görünmektedir bu da şudur: Yaşından veya kendisinden beklenenden daha azını becerebilen bireyler için kendileri hakkında iyi hissetmelerini sağlamanın en iyi yolu öğrenmeyi geliştirmektir (Pogrow, 1988:83).

“Bizler aslında çocukların kırılğan ruh hallerine rağmen, onları basit ve duygusuz, materyallerle tekrar ve tekrar besleyerek onlara geri zekâlı muamelesi etmekteyiz. Öğrencileri korumak için geliştirilmiş tekniklerin onların öz güvenlerinin şekillenmesini engellemesi bu yüzden bir ironidir” (Pogrow, 1988:84).

Gerçekte öğrencilerin öz güvenleri, onlar karmaşık görevleri başarıyla yerine getirdikleri zaman kendiliğinden gelişir. HOTS Programıyla verilen karmaşık görevler, sonrasında öğrenciler genellikle ilk gün ya da yeni bir üniteye bocalarlar (üniteler bocalamanın asgariye indirgenmesi göz önünde tutularak oluşturulmasına rağmen).

Bu bocalama, birkaç başarının ardından, öğrencilerin kendi kendilerine bir probleme yönelik çözüm yollarını bulmayı başarabileceklerinin farkına varmalarına kadar sürer.

11. En uygun olan düşünme etkinlikleri ile ezbere öğrenme etkinliklerinin karıştırılarak sunulmasıdır. Düşünme becerilerini tartışan taraflara göre, eğitim, bilgi çağında, öğrencilerde düşünmeyi ve problemlerin çözümüne odaklanmayı sağlamaktadır. Diğer bir taraftan temel eğitim tartışmasının taraftarlarına göre ise, içeriği öğretmenin en iyi yolu ezbere öğretmedir.

Ezbere öğrenmenin bakış açısı, bir öğrenme sürecinin nasıl geliştiği hususunu yanlış yere koymaktadır. Aslında en etkili yöntem, olguları (bilgileri) öğrenmedir ve tüm iyi problem çözenler, problemleri çözmek istiyorlarsa, problemler hakkındaki olguları toplamalıdır (Pogrow, 1988:84).

Ezbere öğrenme problem çözme ile ilgili gelişmeleri transfer edemez. Bununla birlikte ancak ve ancak problem çözme yeteneği geliştirilerek ve doğru yerde ve doğru içeriğe sahip düşünme etkinlikleri kullanılarak temel beceriler geliştirilir.

Pogrow'un araştırması ona göre, her çeşit öğrenmenin en uygun zamanını nihai olarak ortaya koymuş bir araştırma olmamakla beraber, günde en az 35 dakikalık düşünme etkinliğinin gerçekleştirilmesi, bunun ayda en az 4 gün olması ve yaklaşık 2 yıl boyunca da devam ettirilmesi halinde, içerik öğretiminin başarılı bir şekilde gerçekleştiğini açıkça ortaya koymaktadır.

12. İleri düzeyde pedagojik becerilerin verilmesi, fikir sohbetlerinin yönetimine, düşünme becerilerinin geliştirilmesi ile ilgili öncelikli sorumlulukların doğru yerde konumlandırılmasına, birkaç seçkin öğretmenin el atmasına ve geri kalan personelin içeriğin sunulmasında olabildiğince iyi bir şekilde işlerini yapmalarına bağlıdır.

Tüm öğretmenlerin, zamanlarının bir kısmını kullanarak düşünmeyi öğretebileceklerini savunmak gerçekçi bir görüş değildir. Nasıl ki aynı fakülteden mezun olmalarına rağmen doktorların çok az bir bölümü kalp cerrahı olabiliyorsa, öğretmenlerin de çok az bir kısmı, karmaşık fikir sohbetlerini yönetme ve çoklu öğrenme çıktılarını gerekli düzeyde onlara transfer etme yeteneklerine sahiptirler (Pogrow, 1988:85).

HOTS göstermektedir ki; bir ya da iki üst düzey beceri sahibi öğretmenin müdahalesi ile anahtar değişim noktaları olağanüstü bir şekilde değişebilmekte ve risk altındaki öğrencilerin kendilerini öğrenme konusunda daha iyi hissetmeleri sağlanarak öğrenme potansiyelleri arttırılabilmektedir (Pogrow, 1988:85).

1.1.6.2. CORT (Cognitive Research Trust) Bilgi, Araştırma, Güven Programı

Düşünmeyi öğretme amaçlı oluşturulan ve De Bono tarafından geliştirilip ortaya konan CORT programı (Cognitive Research Trust); Bilgi, araştırma ve güven kelimelerinden adını almıştır. Programın temelini öğrencilerin küçük gruplar oluşturarak ve tartışarak problem çözmelerine olanak sağlamak oluşturur. Düşünme iki şekilde ele alınır. İlk olarak algılamalardan oluşan bir harita oluşturulur. Daha sonra bu harita mantıksal olarak çeşitli kaynakların oluşturulmasında kullanılır (Can, 2005:24).

De Bono'nun CORT düşünme programı; birinin bilgisini ve algılarını ölçmek için gereken mantıksal ve analitik beceriler üzerine odaklanmıştır. Algısal inatçılık veya nitelsiz bilgiye gösterilen ihtimamdaki inat ve sabit fikir, mantıksızlığın ya da akıl dışılığın sebebi, ayrıca üretken veya yaratıcı düşünmenin önündeki en büyük engellerdir. Mükemmel bilgi; sadece algılarımızdaki eksiklikleri veya tutarsızlıkları fark etmemizi sağlayan mantığımızla elde ettiğimiz bilgidir (Adams, 1989:29).

Edward de Bono'a göre; düşünme becerilerinin öğretilmesi eğitimciler için bir moda olmamalı ve bu modaya istinaden düşünme becerileri arasından yalnızca eleştirel düşünme becerisi çekilip çıkarılarak alınmamalıdır. Bu özellikle eğitim için çok tehlikeli bir hatadır (De Bono, 1984:16).

De Bono için, Düşünmenin belli bir müfredat konusu gibi öğretilmesi bir hayal değildir. Hatta bazı ülkelerde (Venezuela) gibi halen uygulanmaktadır. Bu konuda gözden geçirilmesi gereken iki basit nokta bulunmaktadır (2007 yılından itibaren ülkemizde de Milli Eğitim müfredatına 6-7-8. sınıflar için seçmeli ders olarak "Düşünme Eğitimi Dersi" konulmuştur ve dersi sosyal bilgiler öğretmenleri vermektedirler).

1. Eğitimde düşünmeyi kasıtlı ve açık bir şekilde neden öğretmeliyiz?
2. Bunu nasıl yaparız?

Her eğitim sistemi zaten düşünme becerilerini öğrettiğini iddia etmektedir. Bu, düşünme becerisinin öğretilmesinin gerekliliğinden kaynaklanır, fakat hiç bir eğitimci bunun gerçekleşmediğini kabul etmek istemez. Bazı kısıtlı düşünme becerilerinin öğretilbildiği ise doğrudur (De Bono, 1991:3).

Düşünmenin Öğretilmesi: Edward De Bono, düşünmenin öğretilmesindeki geleneksel yaklaşımları şu şekilde sıralamaktadır;

1. Osmosis Yaklaşımı: Başarılı bir öğretmen kendi düşünmesini öğrencisi ile doğrudan paylaşmak ister fakat bunun için; iyi bir öğretmen, öğrenci ve öğretmen arasında uzun bir süreye yayılmış iyi bir iletişim gerekir. Bu yüzden bu metot her yerde uygulanamaz ve pratik değildir.
2. Zekâ Öğretimi: Bu genellikle soruların sorulması, konuların ortaya konulması ve bunlar arasında bağlantı kurulmasını içerir. Osmosis de olduğu gibi bu da iyi bir öğretmene bağlıdır.
3. Mantık Kuralları: Bazı okullarda mantık kurallarını öğretmek çok yaygındı. Genelde bunlar soyuttu ve gerçek hayatla çok az ilişkileri vardı hatta mantığın öğretilmesinde düşünmenin en önemli bölümü olan algıyı dışarıda bırakıyordu.
4. Eleştirel Düşünme: Bu, düşünme becerileri içerisinde gerçekten yerini alan ve CORT yaklaşımının önemli bir parçası olan düşünme şeklidir. Fakat sadece eleştirel düşünmenin yeterli olduğunu düşünmek çok büyük bir tehlikedir. Şu anda Amerika bu tehlike ile karşı karşıyadır. Eğer eleştirel düşünme, düşünmedeki tüm hatalardan bizi alıkoyacak olsaydı muhteşem düşünürler olabilir miydik? De Bono'ya göre cevap hayırdır. Örneğin; araba sürerken hata yapmaktan kaçınmak istersek yapılacak en iyi şey düşünmenin üretici ve yaratıcı kavramlarından ayrılmak olmalıdır. Aksi halde hata yapmak ve kazaya uğramak kaçınılmazdır.
5. Teşvik: Bu yaklaşım, öğrencilerin istedikleri her yerde yapabilecekleri düşünme becerilerini gerektiren simülasyon alıştırmalarına

dayanmaktadır. Bir oyun olarak satranç oyunu göz önüne alındığında, bu oyunda strateji, planlama, karar verme, seçim ve öncelikler vardır. Ancak satranç oyuncularını zaten normal yaşantılarında da bu özelliklere sahiptirler. Bu temel beceriler konu alanına sağlam bir şekilde eklenebilir ancak başka yerde kullanılamaz.

6. Tartışma: Bu birçok eğitimci tarafından kabul gören bir yaklaşımdır. Net olarak düşünme gerçekleşir. Öğrenciler motive edilir. Düşünme eyleminde yer alırlar.
7. Araç Yöntemi (Tool Method): Bu CORT yaklaşımının temeli olan ve de Bono'nun da tercih ettiği metottur. Bir düşünme aracı yaratılır ve bu araç farklı durumlarda öğrenciler tarafından kullanılır. Uygulamaların sayısının fazlalığı ve çeşitliliği önemlidir. Burada sabit kalan tek şey araçtır. Bu yolla aracın kullanımıyla yetenekler yaratılır ve diğer durumlara doğrudan aktarılır. İşlem şu şekildedir; araç - uygulama - aktarma (De Bono, 1991: 6-7).

De Bono (1987)'e göre düşünme, neyin önemli olduğuna doğrudan dikkat etmekle ilgilidir. Araca yönelik basit bir dikkat, insanlara, bir problem durumundaki artılar, eksiler ve ilginç yönlerin buldurulması, açık uçlu problemlerde bile performansı önemli ölçüde geliştirir (Birtwistle, 1998:153).

Tipik bir CORT düşünme dersi aşağıdaki gibidir;

Öğretmen dersin başında basit bir konu sunar; örneğin; öğrencilerine insan kafası için yeni bir şekil tasarlayın, der. Öğrencilerden biri, kafanın arkasında bir göz olsun diyebilir. Öğretmen bu tasarımı alır ve sınıfa bu fikrin iyi, kötü ve son olarak da ilginç yönlerini sorar. Bu örnekten ve alıştırımdan faydalanan öğretmen PMI (artı, eksi ve ilginç yönler) aracını uygular. Sonra ilk alıştırma tanıtılır. Öğrenciler sınıfın büyüklüğüne göre dördü, beşli veya altılı gruplar şeklinde çalışır. İki-üç dakika düşünme konusu üzerinde çalışılır. Örneğin düşünme konusu şu olabilir. Tüm arabalar sarıya boyanmalı mı? Bazı gruplar sadece artı yönler diğer gruplarda eksi yönler ve kimi gruplarda ilginç yönler üzerinde çalışır. Öğretmen sürenin bitiminde sözlü geri bildirim alır.

Zaman kısıtlamasını dikkate almak burada düşünme disiplini cesaretlendirmek açısından önemlidir. Öğretmen kitapları bu konuda gerekli talimatları verir. Geri bildirim, motivasyon açısından önemlidir, fakat düşünme üzerine harcanacak zamanı alabilir. Öğretmen hemen ardından CORT öğrenci kartlarından yeni bir konu seçer. Konu şu olabilir. Tüm insanlar ruh hallerini yansıtan rozet takmalılar. Be sefer her gurup artı eksi ve ilginç yönlerini verilen zamanda inceler. Öğretmen artıdan eksiye eksiden ilginç geçişte yeni bir zaman kısıtlamasını söyler. Öğretmenden beklenen talimat öğrencin yaşına göre değişir. Bir ders içerisinde üç, dört, hatta beş düşünme konusu ele alınabilir. Dersin sonunda öğretmen PMI aracı üzerine kısa bir tartışma yaratır ve en sonunda bu aracın kullanımını ve doğasını anlatır (De Bono, 1991:10).

1.1.6.3. TIEP (The Instrumental Enrichment Program) (Aracılı Zenginleştirme Programı)

Bu program, Reuven Feuerstein tarafından İsrail'deki ergenlik çağındaki geri zekâlı bireylerin bilişsel fonksiyonlarında olumlu gelişmeler ortaya çıkarabilmek amacı ile geliştirilmiştir. Başlangıçtaki hedef kitle bu iken, Feuerstein, 1970 yılında programını “sosyo-kültürel mahrumiyet sendromu” teriminin çözümüne yönelik olarak tekrar tanımlamıştır Bu programın yaratıcıları; programı, “özgür içerik” olarak tanımlamışlardır. “Aracılı Zenginleştirme Programı”nın süreci, “Köprüleme” olarak adlandırılır (Forsyth, 2004A:20).

“Aracılı Zenginleştirme Programı”, fikirlerin, lisanın ve davranışların düzenlenmesi üzerine vurgu yapacak şekilde tasarlanmış, sınıflandırma, öğretim boyunca kullanılan çeşitli yöntemlerle, üst düzeyli tümevarım ve tümden gelim muhakemelerinin, mukayesesinin önemi üzerinde duran birleştirme etkinlikleridir (Burden, 1998:10).

Feuerstein, çocuk ve gençlerdeki öğrenme güçlükleri ile ilgilenirken, çalışmalarının sosyal içeriğini, 1950’li yıllardan 1980’lere kadar İsrail’e göç eden geniş çaptaki nüfusun kültürel alt yapıları ile batılılaşmış olanlarla olamayanların durumları oluşturmuştur. (Forsyth, 2004A:20).

Düşünme ile ilgili temel işlemlerin veya süreçlerin ne zaman düşündüğümüz ile ilgili olduğu açıktır. Örneğin, Klausmeier'in süreç yaklaşımında, fen öğretimi ile ilgili yedi temel süreç listelenmiştir. Bunlar; gözlemleyerek, zaman-mekân ilişkisini kullanma, sayıları kullanma, ölçme, sınıflandırma, iletişim kurma, tahminde bulunma ve sonuç çıkarmadır. Feuerstein'in "Aracılı Zenginleştirme Programı", ondört "araç" ile bu temel süreçlere, düzenleme, karşılaştırmalar yapma ve verileri analiz etme süreçlerini eklemiştir (Burden, 1998:6).

Bransford, Arbitman-Smith, Stein ve Vye (1985)'e göre, "Aracılı Zenginleştirme Programı"nın her bir dersi, bir ya da iki genel prensibe odaklanır. "Kendine hâkim olmayı sağlayan iyi bir strateji ile bir işlemi tersine çevirmek" veya "Benzer iki uyarıcı olduğunda konuyu idrak edebilmek için daha dikkatli analiz yapmaya ihtiyaç vardır" (Adams, 1989:35).

Feuerstein'in çalışmasını, göç etmiş olan bireylerin eski hallerine geri getirilmelerinden (rehabilitasyon) daha çok gerekli niteliklere sahip hale getirilmeleri olarak tanımlayabiliriz. Onun önem verdiği en önemli hususlar, kültür, toplum ve değerlerdir (Forsyth, 2004B:17).

Feuerstein'in bilişsel gelişim teorisinin bir diğer önemli unsuru "bilişsel harita"dır. Bu haritada, "içerik" (herhangi bir zihinsel etkinliğin merkezinde olduğu, önemli ve özel bilginin bulunduğu), "yöntem" (zihinsel etkinliğin yazıyla, sözle, rakamlarla, anlatıldığı, açıklandığı), "güçlük", "soyutlama" (bir zihinsel etkinlikle somut bir nesnenin veya ürünün ilişkisinin ve farklarının görüldüğü), "verim" (zihinsel etkinlikte, kesinlik ve akıcılık arasındaki temel ayarlamaların yapıldığı), basamaklar vardır. Bu zihinsel düzenlemelerde, zihinsel etkinlikle kastedilen düşünmeyi içeren süreçtir. Bilişsel haritanın son parçası ise, "öğrenme evresi"dir, bu evrede gerçekleştirilen herhangi bir etkinlik ile sonuçlar ortaya çıkarılır ve sıralanır (Burden, 1998:9).

"Aracılı Zenginleştirme Programı"nda her bir dersin sonunda "köprüleme" mevcuttur. Bu, öğrencilerin ürün ve örneklerle eleştirilerinden ve ilgili prensiplerle örnekleme tecrübelerinden meydana gelir. Köprüleme, bu yönüyle "Aracılı Zenginleştirme Programı"nın aktarımının (transfer) anahtarıdır (Adams, 1989:35).

Feuerstein ve çalışma arkadaşları, “Aracılı Zenginleştirme Programı” derslerinde öğrenilenler ile ana derslerde kullanılan öğrenme becerileri ve stratejileri arasında “köprüleme” yapma konusuna büyük önem vermişler. Bununla birlikte, birçok becerinin ve stratejinin de bağımsız bir şekilde ana konu alanı derslerinde öğretilmesinin zorunlu olduğunu belirtmişlerdir (Burden, 1998:16).

Feuerstein’ın “aracılı zenginleştirme programı”nın altı temel amacı vardır bunlar;

1. Bilişsel işlevlerdeki zafiyet ve eksiklikleri düzeltmek.
2. Öğrencilerin, temel kavramları, bağlantıları, kelimeleri ve etkili düşünme için son derece önemli olan işlemleri öğrenmelerine ve uygulamalarına yardım etmek.
3. Anlık düşünme alışkanlıklarını ve çıkan sesleri yöneterek daha büyük merak, öz-güven ve motivasyonu sağlamak.
4. Öğrencilerde yansıtıcı ve anlamlı düşünme sürecini arttırarak geliştirmek.
5. Öğrencileri düşüncesizce yapılan nesnel davranışlardan ödev temelli soyut amaçlara yönelik motive etme.
6. Öğrencileri, eski bilgiyi tekrarlayan ve edilgen şekilde alan zayıf öğrenenlerden, aktif bir şekilde yeni bilgiyi yaratanlar haline dönüştürme (Link, 1991:32).

Feuerstein’ın IE programı, öğrenme sırasında müdahale programı olarak da adlandırılmaktadır. Bunun sebebi öğrencilere program ile nasıl öğrenmeleri gerektiğinin öğretilmesidir. IE programı çocuklara düşünmek için zaman verilmesinin önemini vurgulandığı 15 üniteyi içermektedir (Gödek, 2005:238). Temel sloganı ya da düsturu; “bir dakika; düşünelim” sözcüğü ile en kısa şekilde tanımlanabilir (Burden, 1998:7).

IE programı, öğrencilerin katılımcı olmalarını, içten gelen motivasyona sahip olmalarını, yeni materyallerden elde ettikleri bilgiler ile gerekli ilişkiyi kurabilecek bağımsız düşünürler olabilmelerine imkân tanımayı amaçlamaktadır.

IE programının materyalleri, düşünme sonucu bir ürün ortaya çıkmasına değil, düşünme sürecine odaklanmaya yardımcı olmaktadır (Gödek, 2005:238).

Feuerstein, tıpkı büyük Rus psikolog Vygotsky gibi, “bilenler” (ebeveynler, öğretmenler veya daha bilgili emsaller) ile “öğrenmekte olanlar” arasındaki sosyal etkileşimin doğasına büyük önem vermiştir. Bilenlerin, tecrübelerini, öğrenmekte olanlara çeşitli yöntemlerle iletmelerine ve bağımsız düşünenler ve öğrenenler olmalarını sağlamalarına “aracılık” demiş, bu süreci takip eden tüm etkinliklere, tecrübe ve bilgilerin aktarılmasına da “aracılı öğrenme tecrübeleri” demiştir (Burden, 1998:9).

Reuven Feuerstein’in (1979, 1985) çalışmaları son derece önemlidir. Bu çalışmalar, insan etkinlik düzeylerinin 15 yaşında durağan kabul edilmesinin mümkün olmadığını, çevresel işlemler sonucu yetişkinlikte bile değiştiğini göstermektedir (Yıldıran, 2002:75). Ayrıca bu programın dünya çapında bu denli tanınmış olmasının en önemli sebeplerinden bir tanesi de; zekayı geliştiren ve çok farklı grup ve farklı durumlarda bile etkinliğini ve başarısını sürdürebilen üç programdan biri olmasından kaynaklanmaktadır (Sternberg and Bhana, 1986, Aktaran: Burden, 1998:10).

Feuerstein için önemli olan düşünmenin sonucu değil düşünme sürecinin bizzat kendisidir. Aşağıda, “Aracılı Zenginleştirme Programı”ndan yararlanılarak geliştirilen “Somerset Yaklaşımı” ya da “Somerset Düşünme Becerileri Dersi” incelendiğinde Feuerstein’in ve programının içeriği ve önemi daha iyi anlaşılacaktır.

1.1.6.3.1. Somerset Yaklaşımı (Somerset Düşünme Becerileri Dersi)

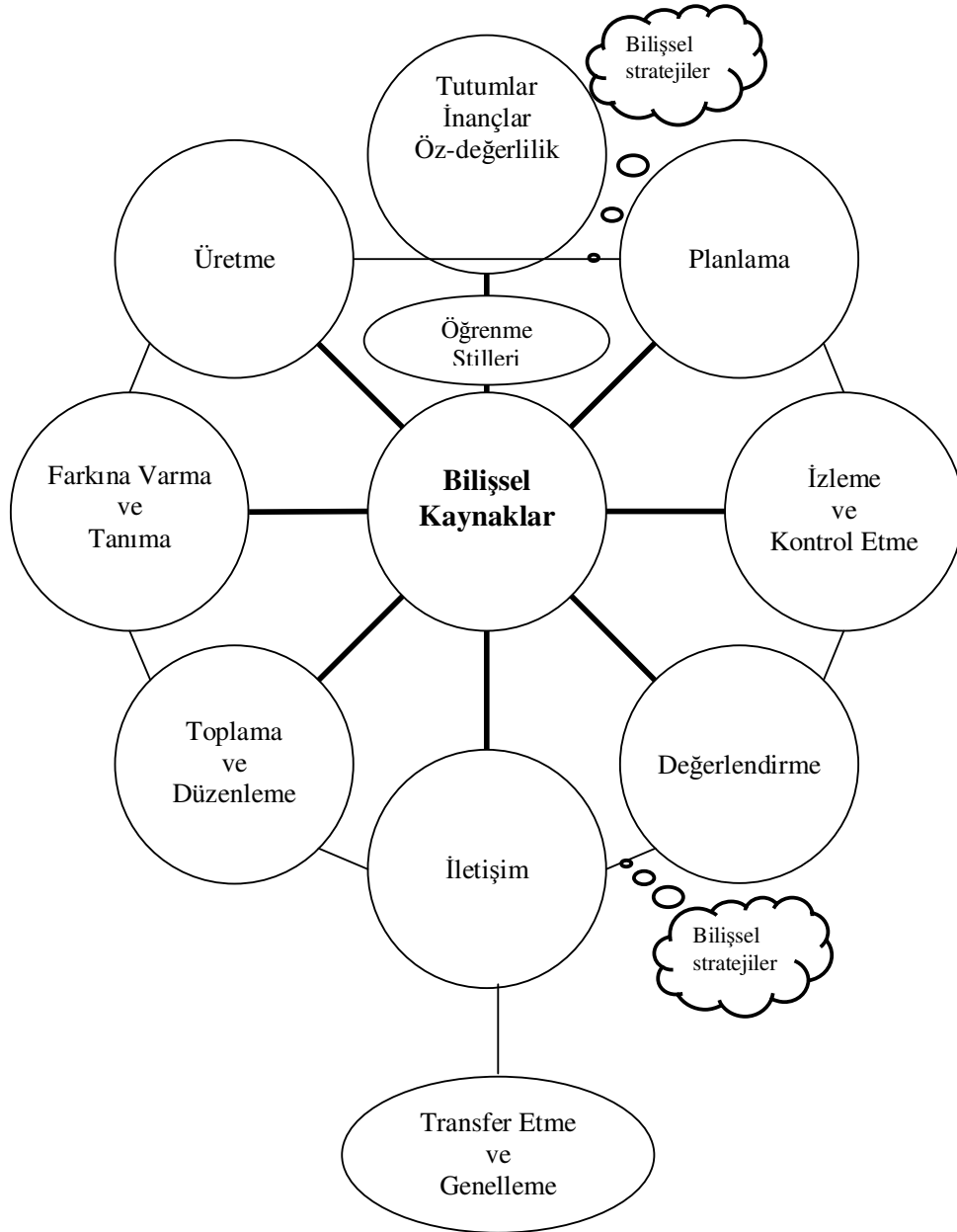
Bu yaklaşım ya da düşünme becerileri öğretim dersi, Feuerstein’in programının, Birleşik Krallık (İngiltere), okullarında uygulanması üzerine tasarlanmış, yerel ve ülkeden kaynaklı farklılıkların göz önüne alınmasının ardından, uygulayıcılar tarafından “Aracılı Zenginleştirme Programı”nda kullanılan öğretim araçlarının daha ilgi çekici hale getirilmesi ve “Aracılı Zenginleştirme Programı” ile diğer müfredat konularının “köprülenmesi”nin gerçekleştirilmesi denenmiştir.

Süreç içerisinde bu yaklaşımın ders modeli Feuerstein’in “Aracılı Zenginleştirme Programı”nın orijinal modelinden bazı farklılıklar göstermiştir.

Bunlar; “Somerset Yaklaşımı” yedi modül ile çalışmaya başlayıp, her biri birbirini de kapsayan veya içeren otuz çalışma yaprağı ile doğrudan özel öğrenme ve problem çözme yöntemlerine dönüşmüştür.

“Somerset düşünme becerileri dersi” çalışma modeli aşağıdaki gibidir (Burden, 1998:10-14).

Şekil-10. Somerset Düşünme Becerileri Dersi Çalışma Modeli



1.1.6.4. SOI (Structure of Intellect Program) Zihnî Yapısı Programı

Joy Guilford özellikle yaratıcı düşünme konusundaki çalışmaları ile tanınan bu konuda öncü bir araştırmacıdır. İnsan aklının çalışma prensiplerini yaratıcılıkla ilişkilendirerek bir teori geliştirmiştir.

Guilford'un modeli daha çok yaratıcı düşünme becerisi ile ilgilidir. Guilford modelinde uyguladığı testlerle konverjant ve diverjant düşüncelerin farklarını ortaya koymaya çalışmıştır. Ancak daha çok yaratıcı düşünmeyi doğrudan ilgilendiren diverjant düşünme ile ilgilenmiştir.

Konverjant düşünme; mevcut bir tek sonucu olan düşüncedir. Yalnız tek bir doğruya bağlı olarak ve mevcut bilgilerden çıkarılan geleneksel sonuçlara götüren düşünce tarzıdır (örneğin: 2+2 kaçtır? gibi) (Baer, 1993; Aktaran: Mert, 1997:33).

Diverjant düşünme; fikirleri üretme süreci ile ilgilidir. Başkaları ile çalışmamızı sağlayan ve kafamızdaki fikirleri ne olursa olsun çekinmeden belirtmemiz için bizi cesaretlendiren diverjant düşünmedir (DePorter, 2000:24). Aynı zamanda farklı yönlerden düşünmedir. Birçok doğru cevabı olabilecek bir soruya değişik cevaplar aramaktır (Örnek: Eğer yağmur yağarsa ne olur?).

Guilford daha çok diverjant düşünme ile ilgilenmiştir. Diverjant düşünmeyi dört başlıkta incelemiştir. Bunlar;

Akılcılık: Çok sayıda fikir üretme yeteneği.

Esneklik: Geniş bir çeşitlilikle fikir üretme yeteneği.

Özgünlük: Sıra dışı, alışılmamış fikir üretme kabiliyeti.

İncelik: Fikirleri geliştirerek veya süsleyerek daha farklı ve detaylı fikirler ortaya çıkarmak (Baer, 1993; Aktaran: Mert, 1997:33).

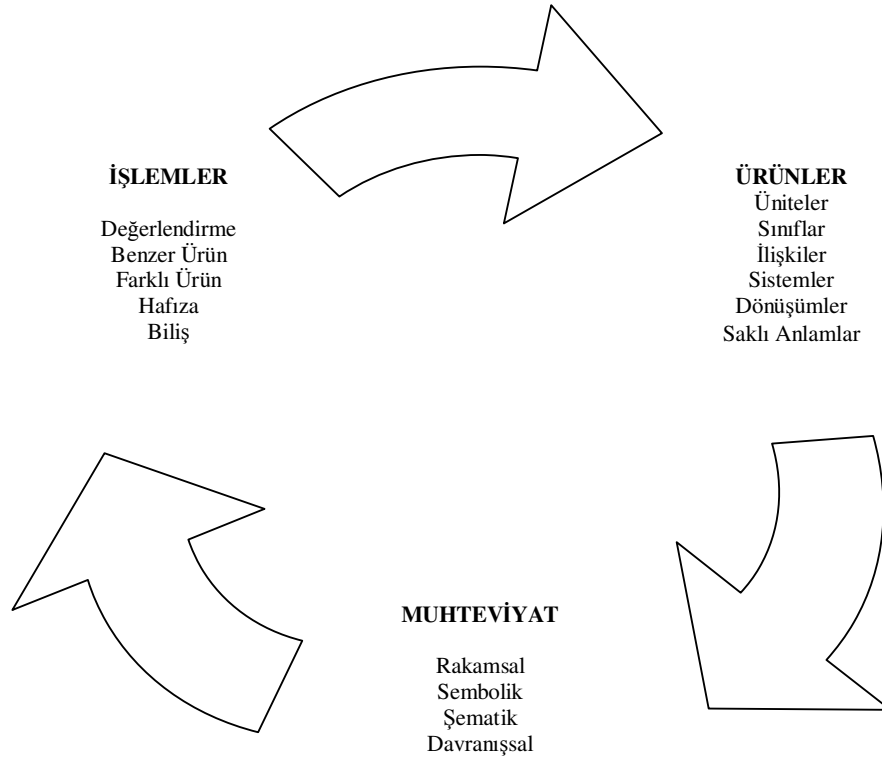
Guilford'un modeli Meeker tarafından 1969 yılında geliştirilerek en son halini almıştır. Aşağıda, Tablo-8'de SOI'nin temel özellikleri verilmiştir (Nickerson, 1984:30).

Tablo-10. Zihnın Yapısı Programı

Zihnın Yapısı Programı	
AMAÇ	Öğrencileri konu alanı ve eleştirel düşünmeyi öğretmek için gerekli zihinsel becerilerle donatmak.
ÖRNEK BECERİLER	(NMI) Dildeki anlamla ilgili ürünlerin yakınsamasının saklı anlamı (en iyi kelimeyi seçme).
VARSAYIMLAR	• Zekâ, işlemlerin, (kavrama, hatırlama ve analiz gibi), içeriklerin (kelimeler, şekiller ve semboller gibi), ürünlerin (basit birlikler, gruplar ve ilişkiler gibi), bileşimi olarak 120 düşünme becerisini kapsar. • Bu 120 etken doğrudan doğruya okuldaki başarı ile ilgilidir. • Bu etkenlerle ilgili kişisel farklılıklar, SOI-LA testleri ve özel olarak geliştirilmiş SOI materyalleri ile değerlendirilebilir.
HEDEF KİTLE	Tüm öğrenciler ve yetişkinler.
SÜREÇ	Öğrenciler (bazıları üç boyutlu), tanımlayıcı bir teste dayanılarak açıklamasının yapıldığı materyalleri kullanırlar. Bilgisayar yazılımları analizi yapar ve yönergeyi verir.
SÜRE	Çeşitlidir. Ancak, öntest sonuçlarına göre becerilerde bir ilerleme kaydedildiği anlaşılan kadar haftada iki kez 30 dakikalık bir ders.

Zihnın Yapısı'nın (SOI) Tam Teorik Modeli ise aşağıdaki gibidir (Guilford; Gordon, 1979:65).

Şekil-11. Zihnin Yapısı'nın (SOI) Tam Teorik Modeli



Bloom'un taksonomisi ile Guilford'un zihnin yapısı modeli karşılaştırıldığında, Guilford'un modelini daha iyi anlamamız mümkün olacaktır (Presseisen, 1991:57).

Tablo-11. Bloom ve Guilford'un Taksonomi'lerinin Karşılaştırılması

Bloom'un Taksonomisi	Guilford'un Zihnin Yapısı Modeli
Bilgi	Üniteler
Anlama	Sınıflar
Uygulama	İlişkiler
Analiz	Sistemler
Sentez	Dönüşümler
Değerlendirme	Saklı Anlamlar

1.1.6.5. Philosophy For Children (Çocuklar İçin Felsefe Programı)

Thinking About Thinking (Düşünme Hakkında Düşünme) ismiyle de çeşitli kaynaklarda yer almaktadır. Her iki isim de farklı kaynaklarda ayrı ayrı kullanılmaktadır. Ancak her ikisinin de içeriği aynıdır. Düşünme ve muhakeme becerilerinin, sınıfta felsefi konuların tartışılması yoluyla geliştirilmesini amaçlamaktadır. Program altı öykü çerçevesinde gelişerek, öğrencilerin günlük yaşamlarına felsefi düşünmeyi tatbik ederek gerçekleştirilmektedir (Cotton, 1991).

Felsefe uzun yıllardan beri düşünme becerilerinin ve kavramların açıklanması, anlamların analizi ve bizi düşünmeye hazırlayan davranışlarımızı besleyen doğruyu ve anlamı araştırarak, sorgulama becerilerimizi geliştirmekle ilgilenmektedir (Lipman, 1984:51).

Düşünce, nesnelerin yalnızca çıplak görünüşüyle değil bunların ima ettiği anlamlarla ilgilenir. Anlamların kavranabilmeleri için hissedilebilir özel bir takım varlıklar içerisinde teşkil edilmeleri gerekir. Anlamsız olan şeyler kör uyarılardır ve bir kıymet ifade etmezler. Anlamlar kendi başlarına temas edebilecek şeyler olmadıklarından bir fiziksel varlık kutbuna iliştilirilmelidirler. Anlamları ifade etmek için iliştilirilen bu varlıklara semboller denilmektedir. Düşünme de bu sembollerden ortaya çıkar (Dewey, 1988:198).

Felsefenin geleneksel tanımlamalarından birine göre; “Düşünme kendisini düşünmenin geliştirilmesine adar”. Lipman (1984)’a göre çocukların düşünme becerilerini geliştirmenin en iyi yolu ise felsefeyi ilköğretim programının merkezine koymaktır.

“Çocuklar İçin Felsefe Programı”, Mathew Lipman tarafından geliştirilmiş bir düşünme becerileri öğretim programıdır. Temel özellikleri aşağıdaki tabloda kısaca açıklanmaya çalışılmıştır (Lipman, 1984:53).

Tablo-12. Çocuklar İçin Felsefe Programı

AMAÇ	Çocukları düşünme hakkında düşünmeye ve kavramların önemini tartışmaya yöneltmek, onların düşünme becerilerini geliştirmek.
ÖRNEK BECERİLER	Çıkarımları kaynak olarak kullanma, paralellikler kurma, hipotezleri şekillendirme, sınıflandırma.
VARSAYIMLAR	• Çocuklar, doğruluk, hakkaniyet ve şahsi kimlik gibi felsefi konularla doğal olarak ilgilenirler. • Çocuklar, kişisel bakış açılarıyla alternatifleri araştırarak, kanıtları göz önünde tutarak, farklara dikkat ederek, eğitimsel süreçle ilgili amaçların ayırdına vararak, kendi kendilerine düşünmeyi öğrenebilirler.
HEDEF KİTLE	Okul öncesinden orta öğretime kadar çocuklar.
SÜREÇ	Öğrenciler, karakterleri meraklı çocuklar olan özel öyküler okur. Sonrasında yapılandırılmış tartışma planları, alıştırma ve oyunlar kullanılarak, öğretmen rehberliğinde tartışma yapılır.
SÜRE	Haftada 45 dakikalık, 3 periyot.

Doğaldır ki felsefenin öğretilmesi her öğretmenin kolay kolay göze alamayacağı çeşitli zorluklara sahiptir. Felsefenin öğretimi bazı yetenekleri gerektirir. Bunlardan bazıları şunlardır;

- Öğrencilerin gerçekten ne söylediklerini ya da ne söylemeye çalıştıklarını dürüst ve sabırlı bir şekilde dinleme yeteneği,
- Çocukların konuşup yazdıkları ve onları ilgilendiren şeylerin felsefi boyutları ile ilgili mantıksal örnek ya da modellerin farkında olma yeteneği,
- Tartışmaları yönetme yeteneği,
- Çocukların kendi başlarına düşüncelerini teşvik etme yeteneği.

Bu programa katılan öğretmen, haftada 3 kez, 45 dakikalık felsefe öğretimi dersini icra ederken, kendisi de haftada 2 kez yarımşar saatlik seminerlere katılmak zorundadır. Yıl boyunca, her bir sınıf, öğretmen eğitmeni (her zaman bir felsefeci) tarafından 6 kez ya da daha fazla ziyaret edilir.

Programın başlangıç aşamasında, öğretmen eğitmeni, tüm çocuklar arasında çeşitli materyaller kullanılarak bir felsefi tartışmanın nasıl motive edileceğini gösterir. Bu arada o sınıfın öğretmeni bu durumu gözler. Daha sonra da öğretmen dersleri yönetirken öğretmen eğitmeni dersleri gözlemler.

Öğretmen eğitmenleri felsefe ile ilgili profesyonel becerilere sahip olmalıdırlar. Ayrıca çocuklarla, öğretmenlerle ve programla birlikte çalışabilmek için ve çocukların eğitimi konusunda da bir disiplinin, özel öğretim yöntemleri ile ilgili doktora sahibi olmalıdırlar (Lipman, 1984:53).

Bu noktada iki yanlış kanı hakkında bilgi vermek gerekmektedir. Bunlardan birincisi; başlıca düşünme becerileri ve okuma, yazma, hesaplama gibi sözde temel beceriler arasındaki ilişki ile ilgilidir. Bu beceriler aslında, temel ve eğitimsel gelişimden sonra gelen, onlarsız herhangi bir akademik disiplinde uzmanlaşmanın çok zor olacağı ve ilk kez orta öğretimde karşılaşılan becerilerdir.

Ancak okuma, yazma, konuşma, dinleme ve hesaplama, gerçekte inanılmaz karmaşık ve yanıltıcı, üst becerilerdir. Bu beceriler; insanı düzenleyebilmek için gereken, çok sayıdaki ve çok çeşitli beceri ve zihinsel aktivitelerden, öncelikli olarak geliştirilmesi gereken becerilerdir. Düşünme becerisi ise diğer bir üst beceri değildir. Bu beceri öğrencilerin gelişiminde esası teşkil eder.

İkinci yanlış kanı ise; biz yetişkinlerde düşünme becerilerinin ömrümüz boyunca nicelik ve niteliğinin gelişmesi ile ilgilidir. Şüphe yok ki bu kısmen de doğrudur. Tüm yaşamımız boyunca, hatırı sayılır boyutlarda, aynı başlangıçta var olan temel düşünme becerilerine itimat ederiz. Bunlar; çocukluktan yetişkinliğe kadar nispeten değişmeyen muhakeme becerilerinin temel repertuarıdır ve gün geçtikçe gelişir.

Örneğin, üniversite birinci sınıf öğrencilerinin, anlama kapasiteleri, “New Jersey Düşünme Becerileri Testi”ne göre bir üst sınıftaki öğrencilerden düşük seviyede çıkmıştır. Bu duruma oldukça paralel bir şekilde, bir kişinin genellemeleri ve üstünlükleri, o kişinin söz dizimsel repertuarı ile ilgilidir.

İnsanın düşünmesinin çeşitliliği ve karmaşıklığı sınırsız olmasına rağmen, dilsel dışavurumu, bu muazzam çeşitlilikteki düşüncelerin dayanak noktası ile aynı temel taktiksel yapıda yer alır. Yani, aynı özne-yüklemi ve isim-fiili kullanırken birisi profesör diğeri yeni emeklemeye başlamış bir çocuk olabilir.

Benzer bir şekilde, düşünmenin en karmaşık çeşitleri, uzun silsileli tümünden gelimler ve kavranması çok zor teorik yapılar ile meşgul olduğumuz zamanda bile,

aşinalığımızı, diğerlerine nazaran daha az sayıdaki zihinsel aktiviteleri, düşünme becerilerini, sorgulama becerilerini, doğrulanmış, daha zarif ve karmaşık düşünme operasyonlarımızda gösteririz (Lipman, 1984:54).

Asıl yeteneklerden olan, farz etmek, zannetmek, karşılaştırmak, anlamak, zıtlıklar veya hükümleri belirlemek, neden veya sonuçları çıkarmak, sınıflandırmak, tanımlamak, belirlemek veya açıklamak yetenekleri olmaksızın, bir insanın en önemli becerileri olan okuma ve yazma becerileri tehlikeye düşer. Öğrencinin sınıftaki tartışmalara katılma, deney hazırlama, düz yazı veya şiir oluşturma ile meşgul olması, asıl yeteneklerle ilgili durumu göz önünde bulundurulmazsa hiçbir şey ifade etmez (Lipman, 1984:54).

Lipman (1984)'e göre öğrencilerin akademik içeriği basit bir şekilde öğrenmeleri yeterli değildir. Öğrencilerin tüm disiplinlerde düşünmeyi öğrenmeleri gerekmektedir. Bu yönüyle düşünme becerileri konusunda çalışan birçok araştırmacıdan ayrılmaktadır. Çünkü birçok araştırmacı tarihsel ya da bilimsel düşünme becerilerinin doğrudan değil, eleştirel, yaratıcı düşünme problem çözme ve karar verme becerileri içerisinde verilmesi gerektiğini vurgulamaktadırlar.

Lipman (1984:55), öğrencilerin tarihsel, matematiksel, bilimsel düşünmelerini ve yalnızca ezberleyerek değil, tarih, matematik veya bilim kullanılarak eğitilmeleri gerektiğini belirtmektedir.

Felsefe dersleri, ilköğretim çağı boyunca ardışık bir şekilde devam ettirilmelidir. Düşünme, altı çizilen ölçütler ve iyi düşünmeden kötü düşünmeyi ayırt edici mantık kullanılmaksızın geliştirilemez. Yalnızca felsefe bu ölçütleri sağlayabilir ve yine yalnızca felsefe, muhakemenin, ciddi ve ayrıntılı bir şekilde konuşma ve yazma ile düşünmedeki rolünü ortaya çıkartabilir (Lipman, 1984:56).

1.1.6.6. THINK (Strategic Reasoning Program) Stratejik Muhakeme Programı

THINK, Stratejik Muhakeme Programı olarak da bilinmektedir. John Glade tarafından geliştirilmiştir. Dördüncü sınıf ve üzeri seviyeleri kapsamaktadır. Program konu alanına dâhil edilerek uygulanmaktadır.

Albert Upton'un "Düşünmenin Dizaynı" modeli temel alınarak geliştirilmiştir. Bu programda, kelimeler ve şeyler arasındaki ilişkilerin öğretilmesi

yoluyla, yeni kelimeler öğrenilmekte, yeni anlamalarda bulunulmakta ve öğrencilerin yeni kelimeleri öğrenmelerinin ve kelimelere aşina hale gelmelerinin ardından, yeni fikirleri algılamaları artmaktadır. Bir kelime ile bir fikir arasındaki ilişkinin analojisinden yola çıkılarak geliştirilmiştir.

Aşağıda, Tablo-11’de THINK Programının temel özellikleri açıklanmaya çalışılmıştır (Zenke and Alexander, 1984:82).

Tablo-13. THINK Programı

THINK Programı (Stratejik Muhakeme)	
AMAÇ	Öğrencilere, düşünme becerilerini okulda ve gerçek hayatta kullanabilmeleri için bilinçli bir şekilde öğretmek.
BECERİLER	Kavram oluşturma (tanımlama, şeylere, nesnelere isim verme), nitelendirme (tarif, şeylerin eşsiz ve tipik özelliklerini görme), sınıflandırma (düzenleme, şeyleri genel yapılarına göre gruplandırma), yapı analizi (parça-bütün ilişkileri, şeyleri içerdikleri parçalarına bölerek öğrenme), işlem analizi (ardışıklık, şeylerin ve olayların kronolojik sırasını belirleme), analogileri görme (şeyler ve olaylar arasındaki benzerliklerin farkına varma).
VARSAYIMLAR	- Bütün düşünme ve problem çözmenin esası yukarıda belirtilen altı düşünme becerisi biçimidir. - Program, altı düşünme becerisinin yapılandırılması ile hem okul hem de gerçek hayatta performans ve başarıyı artırır. - Düşünme programı, düzenli sınıf öğrenmelerinden ayrılmadan onunla bütünleştirilmelidir.
HEDEF KİTLE	Dördüncü sınıf ve üzeri tüm öğrenciler.
SÜREÇ	Öğrencilerin grup etkinlikleri ve kâğıt-kalem alıştırmaları. Öğretmenlerin liderliğinde problem çözme süreci ve akılcılıkla ilgili tartışmalar yapılması. Program materyallerinin kullanımı ile gelişimsel I-Q tipi alıştırmalardan konu alanı alıştırmalarına sonra da yaşamla ilgili uygulamalara geçiş.
SÜRE	Haftada bir periyot.

1.1.7. Öz-Yeterlik

Sosyal Öğrenme Teorisi'nin temel kavramlarından biri olan “self-efficacy belief” Türkçe'ye Özyürek (1995, 2001, 2002), Yiğit (2001), Kuzgun (2003), Çelikkaleli (2004), Çelikkaleli, Gündoğdu ve Kıran-Esen (2006), Karahan ve ark. (2006) ve Bacanlı (2006) tarafından “yetkinlik beklentisi” olarak çevrilmişken; Hazır-Bıkmaz (2002, 2004), Akkoyunlu ve Orhan (2003), Morgil ve ark. (2004), Altunçekiç ve ark. (2005), Kurbanoglu (2004) ve Üredi ve Üredi (2006) tarafından ise “öz-yeterlik inancı” olarak çevrilmiştir (Akbaş ve Çelikkaleli, 2006:99).

Öz-yeterliğe, teknik olarak “algılanan öz-yeterlik” denilmektedir. Bandura (1986) öz yeterliği, bireyin, belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip başarılı olarak yapma kapasitesine ilişkin kendi yargısı olarak tanımlamaktadır (Aktaran: Senemoğlu, 2002: 235).

Bandura'nın öz-yeterlik teorisinin ya da öz-yeterlik kavramının kalbinde karşılıklı determinizm (gerekircilik) vardır. Karşılıklı determinizm, öğrenmenin birçok etkileşimli değişkenlerden oluştuğunu belirtir. Bu değişkeler ya da etmenler, kişisel özellikler (öğrenmeyi etkileyen inançlar ve tutumlar), davranışsal etmenler (karşılaşılan bir duruma verilen cevaplar veya tepkiler) ve çevresel etmenler (ebeveynler, öğretmen ve akranları kapsar)'dir (Bruning, Schraw ve Ronning, 1995:130).

Öz-yeterlik inancı, son zamanlarda çeşitli disiplinlerle ilgili yapılan araştırmalarda sıklıkla kullanılan değişkenlerden biridir. Öz-yeterlik inancı kavramı, bireylerin olası durumlarla başa çıkabilmek için gerekli olan eylemleri ne kadar iyi yapabileceklerine ilişkin bireysel yargılarıyla ilgilidir. Bandura, bu kavramdan ilk kez 1977'de söz etmiştir (Bıkmaz, 2004).

Öz-yeterlik, aynı zamanda Bandura'nın (1986) Sosyal Öğrenme Kuramı'nın (Social Learning Theory) anahtar kavramıdır. Bu kuram, kişilerin becerilerini etkin şekilde kullanabilmeleri için önce kendilerini bu alanda güvenli hissetmeleri gerektiğini söyler (Bandura, 1977; Aktaran: Akkoyunlu ve Kurbanoglu, 2003:2).

Kurama göre, insanlar edilgen olarak kendi denetimleri dışında gerçekleşen olaylar yoluyla değil, bizzat kendi eylemlerini düzenleyerek ve inisiyatif kullanarak

kendilerini şekillendirmektedirler. Bireyin ulaşmak istediği hedefleri belirlemesinde ve deneyimde bulunan çevreyi denetim altına almada öz-yeterlik inançları aracı olmaktadır (Bıkmaz, 2004).

Öz yeterlilik hissi ne kadar güçlü olursa, o kişide o kadar çok çaba, ısrar ve direnç olur. Aynı zamanda yeterlilik inançları bireylerin düşünme biçimlerini, problem çözme becerilerini ve duygusal tepkilerini etkiler. Öz yeterliliğe yeterince sahip olmayan insanlar, olayların, görüldüğünden zor olduğunu düşünür ve her şeye dar bir görüş açısından bakarlar ve karşılaştıkları problemleri çözemezler. Fakat öz yeterliliği yüksek olan insanlar zor işlerde ve olaylarda rahatlık duygusu içinde daha güvenli ve güçlü olurlar (Kaptan ve Korkmaz, 2001b).

Yeterlik inançlarında, *öz-yeterlik* ve *sonuç beklentisi* olarak iki güdüleyici faktör söz konusudur. Öz-yeterlik, bir işi ve görevi etkileyen bireysel yeterliklerle ilgili inançlar, sonuç beklentisi ise, eylemlerin belirli sonuçlar doğuracağı ile ilgili inançlardır.

Öz-yeterlik inançlarını belirleyen dört temel kaynağın olduğunu belirten Bandura (1995), bunlardan en etkili olanının bireylerin doğrudan kendi deneyimlerinden kazandığı bilgiler olduğunu, diğer kaynakların ise bireylerin başarılı veya başarısız uygulamalarına ilişkin gözlemleri, toplum etkisinin başarabilmeye ilişkin etkisi ve başarıda psikolojik durum olduğunu vurgulamıştır (Eaton ve Dembo, 1997; Sharp, 2002; Aktaran: Üredi ve Üredi, 2006).

Yukarıdaki kavramları biraz daha açarsak; bir davranışın başarıyla yapılabileceğine ilişkin teşvik ve öğütlerle bireyin cesaretlendirilmesi, öz-yeterlik beklentilerinin değişmesine neden olabilir. Ayrıca, bireyin davranışa girişeceği sırada bedensel ve duygusal olarak iyi durumda olması girişimde bulunma olasılığını artırır (Yılmaz, v.d., 2004:261).

Bandura (1982)'ya göre öz-yeterlik inancı, özellikle duygusal yoğunluk üzerinde etkili olup, sosyal şartlarda ve sosyal değişikliklerde tekrar düzenleyici ve başarıyı, etkinliği, kariyeri v.b. gibi durumları teşvik edici bir rol oynar (Eaton ve Dembo, 1997; Sharp, 2002; Aktaran: Üredi ve Üredi, 2006).

Bu anlamda düşünülürse; pek çok beklenti, diğer kişilerin deneyimlerinden kaynaklanır. Başka kişilerin başarılarını gözlemek, kişinin başarılı olabileceği beklentisine girmesini sağlayabilir (Yılmaz, v.d., 2004:261).

Bandura (1995) “Değişen toplumlarda öz-yeterlik” çalışmasında kişisel yetkinliğin, sosyal ve kültürel ağ içerisindeki bireyin hayatını şekillendirici etkisini analiz eder. Bu süreç, çocukluktan başlar, hayat süreci boyunca oluşur, ailevi ve eğitimsel rollerde ve kültürler arası yapılanmada insan adaptasyonunu irdeler (Eaton ve Dembo, 1997; Sharp, 2002; Aktaran: Üredi ve Üredi, 2006).

Bireyin giriştiği işlerde gösterdiği başarı, onun daha sonra benzer işlerde başarılı olacağının göstergesidir. Dolayısıyla yaşanan başarı ödül etkisi yapmakta ve bireyi gelecekte de benzer davranışlara güdülemektedir (Yılmaz, v.d., 2004:261).

Schunk (1990)’a göre (Schunk Bandura’nın kuramını temel alarak geliştirmiştir) yeterlik inancı, insan davranışlarının en önemli yordayıcısıdır. Bireyler bir görevi gerçekleştirmek için gerekli yeteneğin ve denetim gücünün kendilerinde bulunduğu inanırlarsa, bu görevi seçmek için daha istekli olur, bu konudaki kararlılıklarını dile getirir ve gereken davranışları sergilerler (Eaton ve Dembo, 1997; Sharp, 2002; Aktaran: Üredi ve Üredi, 2006).

Schunk (1989), bir işin başlangıcındaki yeterlik duygularının daha çok genel yetenek ve ön deneyimlerin etkisinde olduğunu ve daha sonra o işi yaparken bireylerin aldıkları dönütlerin öz-yeterlik üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olduğunu belirtmiştir. Daha açık bir deyişle; öğrenciler ilerlediklerini gördükçe güdülenecekler ve becerileri geliştikçe öz-yeterlik duyguları da gelişecektir (Açıkgöz, 2003A:244).

İnsanlar belli bir davranışın istendik sonuçlar vermesini beklediğinde (sonuç beklentisi) ve davranışı yapma yeteneklerine inandıklarında öz-yeterlik inançları gerçekleşir (Gerçek, v.d., 2003:62).

Kendi öğrenme kapasite ve yeteneklerine dair şüphe duyan öğrenenlere kıyasla, bir beceriyi kazanma ya da bir konuyu öğrenmede yüksek düzeyde öz-yeterlik inancına sahip olan öğrenenler daha kolay uyum sağlamakta, daha sıkı çalışmakta, daha zorlayıcı öğrenme deneyimleri aramakta, zorluklarla

karşılaştıklarında daha çok dayanıklılık ve başarı sergilemektedir (Pajares, 2002; Schunk, 1990, 1998; Zimmerman, 1989, 2000; Aktaran: Üredi ve Üredi, 2006).

Öz-yeterlik, bireylerin olası durumlarla başa çıkabilmek için gerekli olan eylemleri ne kadar iyi yapabileceklerine ilişkin bireysel yargılarıyla ilgilidir (Küçükyılmaz ve Duban, 2006).

Araştırmalar, öz yeterliğin kişisel hedefler, tepkiler ve analitik stratejileri kullanma performanslarını da arttırdığını ve bireyin motivasyonunu da etkilediğini göstermektedir (Gerçek, v.d., 2003:62).

Wigfield ve Eccles (2000), öğrenenlerin bir etkinliği gerçekleştirmede ne derece iyi olduğuna ilişkin inançlarının ve etkinliğe biçtikleri değer, bireysel seçimlerini, etkinliği gerçekleştirmeye yönelik olarak gösterdikleri ısrarı ve performanslarını etkileyebileceğini ileri sürmüştür (Aktaran: Üredi ve Üredi, 2006).

Öz-yeterlik, bireylerin kendileri için bir amaç belirlemelerini, bu amaçlara ulaşmak için ne kadar çaba göstereceklerini, amaçlarına ulaşmak için karşılaştıkları zorluklara ne kadar süre dayanabileceklerini ve başarısızlık yaşarlarsa, bu başarısızlık karşısındaki tepkilerini etkilemektedir (Akkoyunlu, Orhan ve Umay, 2005:1).

Schunk (1990)'a göre bir hedefe ulaşma tatmini, öz-yeterlik inancını ikiye katlar ve kişi kendisine daha zorlayıcı hedefler belirler. Bu süreç, bireyin kazanımlarını daha da artırır (Aktaran: Akbulut, 2006:35-36). Bu öz-yeterliğin, bireyin karşılaşacağı olayların üstesinden gelmede ne derecede başarılı olabileceğine ilişkin kendini algılama biçimidir tanımında da yerini bulmaktadır (Özçelik ve Kurt, 2007:442).

Sharp (2002), öz-yeterlik inancını, insan motivasyonunun, refahının ve kişisel başarılarının temelini oluşturduğunu vurgular. Çünkü insan, eylemlerinin istediği sonuçları doğuracağına inanmazsa hayattaki güçlüklerle karşı durabilme ve reaksiyon göstermede isteksiz olur (Aktaran: Akbulut, 2006:35-36). Öz-yeterlik bireyin kendisinde görevlerini tamamlamak için sahip olduğuna inandığı yetenekleridir (Galpin v.d., 2003; Aktaran: Özçelik ve Kurt, 2007:442).

Zimmerman (2000), öz-yeterlik inancının, öğrencilerin performans bağlamındaki detaylı değişikliklere kişisel olarak disipline edilmiş öğrenme yöntemleri ile iletişimine ve öğrencilerin akademik başarılarına aracılık etmeye duyarlı olduğunu vurgular. Başka bir deyişle performans değişiklikleri, öğrenme yöntemleri ve akademik başarı, öz-yeterlik inancını etkiler (Aktaran: Akbulut, 2006:35-36).

Pajares (2002)'e göre, öz-yeterlik inancı, insanların düşünce biçimlerini ve duygusal tepkilerini de etkilemektedir. Yüksek düzeyde öz yeterliğe sahip bireyler, zorluk düzeyi yüksek olan çalışmalarla karşı karşıya kaldıklarında daha rahat ve verimli olabilirler. Düşük öz-yeterlik inancına sahip kimseler ise yapacakları çalışmaların gerçekte olduğundan daha da zor olduğuna inanırlar. Bu tip bir düşünce; kaygıyı ve stresi artırırken; kişinin bir sorunu en iyi şekilde çözebilmesi için gereken bakış açısını daraltır. Bu nedenle öz-yeterlik inancı, bireylerin başarı düzeylerini çok güçlü bir şekilde etkilemektedir (Aktaran: Üredi ve Üredi, 2006).

Sosyal psikoloji alanından geliştirilmiş bir kavram olan öz yeterliğin pek çok alana uyarlandığı ve farklı disiplinlerde kullanıldığı görülmektedir (Akkoyunlu ve Orhan, 2003; Aktaran: Duman, 2007:2). Sosyal bilgilerden örnek vermek gerekirse; bir kişinin sosyal bilgilerdeki inanışları ile ilgili öz-yeterliği onun materyalden öğrenebilmesini, kişisel veya grupla yapılan faaliyetlere katkıda bulunmasını ve başarılı deneyimler yaşamasını sağlayan bir etmendir (Ellis, 2007:289).

Öz-yeterlik ile ilgili çalışan araştırmacılar özellikle üç alana odaklanmıştır. Bunlardan ilkinde, öz-yeterlik ve kariyer seçimi arasındaki ilişki araştırılmış ve bireylerin öz-yeterlik algısının kariyer seçimlerini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmalarda odaklanılan ikinci alan öğretmenlerin öz-yeterlik algıları olmuştur. Bu alandan elde edilen bulgular, öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının, onların öğretimsel çalışmalarıyla ve öğrencilerinin akademik gelişimiyle olumlu yönde ilişkili olduğunu ortaya çıkarmıştır (Pajares, 2005; Aktaran: Duman, 2007:2).

Odaklanılan son alan ise, öz-yeterlik algısı, motivasyon ve akademik başarı arasındaki ilişki olmuştur. Araştırmacılar yaptıkları çalışmalarla, öğrencilerin öz-yeterlik algıları ile onların motivasyon seviyeleri, performansları ve akademik

başarıları arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır (Pajares, 2005; Aktaran: Duman, 2007:3).

Başarı sadece bir işi yapmak için gerekli becerilere sahip olmaya bağlı değildir. Aynı zamanda, bu becerilerin etkin şekilde ve güvenle kullanımını gerektirir. Öz-yeterlik algısı, kişinin bir işi yapmak için gerekli becerilere sahip olduğu konusundaki kendine olan inancı olduğuna göre; rehberlik rollerinden dolayı öğretmenlerin, bilgi kaynaklarına ulaşma, bilgiyi bulma, kullanma ve iletmede her türlü araç ve teknolojiyi kullanırken kendilerini yeterli ve güvenli hissetmeleri gerekmektedir (Akkoyunlu ve Kurbanoğlu, 2003:1).

Birçok meslek alanında olduğu gibi, öğretmenlik mesleğinde de öz yeterliğin özel bir yeri ve önemi vardır (Güven ve Ersoy, 2007:17). Öz-yeterlik konusunda, davranışların oluşumunda etkili olan ve yukarıda da değinilen kavramlardan ilki olan öz-yeterlik inançları, öğretmenlerin olumlu değişimler yaratma yeteneklerine ilişkin değerlendirmelerini; sonuç beklentisi ise, öğretmenin çevreyi ne ölçüde kontrol edebileceğine inandığını yansıtır (Gerçek, v.d., 2003:62).

Schrive ve Czerniak (1990), şu şekilde bir yorum getirmişlerdir. “Eğitimde öz-yeterlik algısı genellikle öğretmenin, öğrencinin başarı düzeyi ve davranışlarında pozitif değişiklikler meydana getirmesi ile ilgili olarak kendi öğretme yeteneğine olan inancı olarak tanımlanabilir (Aktaran: Yaman, v.d., 2004:357).

Öz-yeterliği yüksek ve düşük olan öğretmenler arasında sınıf düzeni, yeni yöntemler kullanma, öğretim ve öğrenme zorluğu çeken öğrencilere dönütler gibi konularda davranış farklılıklarının olduğu ve bunun da öğrenci motivasyonu ve başarısını etkilediği ortaya çıkmıştır (Yılmaz v.d. 2004; Aktaran: Güven ve Ersoy, 2007:17). Ayrıca öz-yeterlik düzeyi yüksek olan öğretmenler, daha etkili eğitim sundukları gibi eğitim esnasında daha az strese girerler (Chan, 2003; Aktaran: Yaman, v.d., 2004:357).

Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının belirli bir alana özgü öz-yeterlik inançlarına ait ölçümler, onların davranışlarının daha doğru olarak anlaşılmasına imkân tanımaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin öğretim konusundaki öz-yeterlikleri ile

ilgili çalışmalardan elde edilecek veriler derslerde akademik başarıyı arttırmaktadır (Bıkmaz, 2004).

Aynı zamanda öğretmenlerin inançlarını inceleyen çeşitli çalışmalara göre öz-yeterlik inançları, öğretmenin ğrenci başarısını olumlu bir şekilde etkileme kapasitesine sahip olduklarına inanma ölüsünü gösterir ve ğretmen etkinliğindeki bireysel farklılıkların açıklaması olabilir (Riggs and Enochs, 1990; Enochs and Riggs, 1990; Aktaran: Gerçek, v.d., 2006:279).

Eğitimde z-yeterlik, aynı zamanda sınıf organizasyonu, eğitim stratejileri, soru sorma teknikleri, yenilik ve risk alma dereceleri, öğrencinin görevi zamanında yerine getirmesindeki idare ve kontrol taktikleri ile de ilgilidir (Kushner, 1993; Aktaran: Yaman, v.d., 2004:357).

1.2. PROBLEM CÜMLESİ

Üniversitelerin, Eğitim Fakültelerinin, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı dördüncü sınıf ğrencilerinin (ğretmen adaylarının), düşünme becerilerinin öğretimine yönelik öz-yeterlik düzeyleri, öğrencinin cinsiyeti, yaşı, ğretim türü, mezun olduğu ortaöğretim kurumu, bölümünü SS sınavında kaçıncı sırada tercih ettiği, fakülte akademik başarı ortalaması, lisans düzeyi boyunca almış olduğu dersler ile düşünme becerilerinin ğretimi konusunda kendisini ne derecede yeterli hissettiği, kendisini analitik, pratik, yaratıcı, eleştirel olarak görmesi, bir senede ders kitabı dışında okuduğu kitap sayısı ve öğrenim grdėėi fakülte değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

1.3. ALT PROBLEMLER

Tezin yapılma amacına yönelik olarak aşağıdaki sorulara da cevap aranacaktır.

1. Sosyal bilgiler ğretmen adaylarının düşünme becerilerinin öğretimine yönelik öz-yeterlik düzeyleri nedir?

1.1. Sosyal bilgiler ğretmen adaylarının düşünmeye uygun sınıf ortamı yaratma ile ilgili öz-yeterlik düzeyleri (Faktör-1) nasıldır?

1.2. Sosyal bilgiler ğretmen adaylarının st düzeyli düşünme becerilerinin ğretimi ile ilgili öz-yeterlik düzeyleri (Faktör-2) nasıldır?

1.3. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının transferin öğretimi ile ilgili öz-yeterlik düzeyleri (Faktör-3) nasıldır?

1.4. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrencilerin nasıl düşündüğünü fark etme ile ilgili öz-yeterlik düzeyleri (Faktör-4) nasıldır?

2. Sosyal bilgiler Öğretmen adaylarının “düşünmeye uygun sınıf ortamı yaratma ile ilgili öz-yeterlik düzeyleri (Faktör-1)”,

2.1. Cinsiyetlerine

2.2. Yaşlarına,

2.3. Öğretim türüne,

2.4. Öğrenim gördükleri üniversite’ye,

2.5. Mezun olunan ortaöğretim kurumuna,

2.6. ÖSS’de tercih sırasına,

2.7. Akademik başarı ortalamasına,

2.8. Okuduğu kitap sayına göre farklılaşmakta mıdır?

2.9. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının lisans eğitimi boyunca almış oldukları derslerin düşünme becerilerinin öğretimine ilişkin yeterlilik düzeyleri ile Faktör-1 ile ilgili öz-yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

2.10. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının analitik, pratik, yaratıcı ve eleştirel düşünme düzeyleri ile Faktör-1 düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

3. Sosyal bilgiler Öğretmen adaylarının “üst düzeyli düşünme becerilerinin öğretimi ile ilgili öz-yeterlik düzeyleri (Faktör-2)”,

3.1. Cinsiyetlerine

3.2. Yaşlarına,

3.3. Öğretim türüne,

3.4. Öğrenim gördükleri üniversite’ye,

3.5. Mezun olunan ortaöğretim kurumuna,

3.6. ÖSS’de tercih sırasına,

3.7. Akademik başarı ortalamasına,

3.8. Okuduğu kitap sayına göre farklılaşmakta mıdır?

3.9. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının lisans eğitimi boyunca almış oldukları derslerin düşünme becerilerinin öğretime ilişkin yeterlilik düzeyleri ile Faktör-2 ile ilgili öz-yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

3.10. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının analitik, pratik, yaratıcı ve eleştirel düşünme düzeyleri ile Faktör-2 düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

4. Sosyal bilgiler Öğretmen adaylarının “transferin öğretimi ile ilgili öz-yeterlik düzeyleri (Faktör-3)”,

4.1. Cinsiyetlerine

4.2. Yaşlarına,

4.3. Öğretim türüne,

4.4. Öğrenim gördükleri üniversite’ye,

4.5. Mezun olunan ortaöğretim kurumuna,

4.6. ÖSS’de tercih sırasına,

4.7. Akademik başarı ortalamasına,

4.8. Okuduğu kitap sayına göre farklılaşmakta mıdır?

4.9. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının lisans eğitimi boyunca almış oldukları derslerin düşünme becerilerinin öğretime ilişkin yeterlilik düzeyleri ile Faktör-3 ile ilgili öz-yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

4.10. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının analitik, pratik, yaratıcı ve eleştirel düşünme düzeyleri ile Faktör-3 düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

5. Sosyal bilgiler Öğretmen adaylarının “öğrencilerin nasıl düşündüğünü fark etme ile ilgili öz-yeterlik düzeyleri (Faktör-4)”,

5.1. Cinsiyetlerine

5.2. Yaşlarına,

5.3. Öğretim türüne,

5.4. Öğrenim gördükleri üniversite’ye,

5.5. Mezun olunan ortaöğretim kurumuna,

5.6. ÖSS’de tercih sırasına,

5.7. Akademik başarı ortalamasına,

5.8. Okuduğu kitap sayına göre farklılaşmakta mıdır?

5.9. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının lisans eğitimi boyunca almış oldukları derslerin düşünme becerilerinin öğretime ilişkin yeterlilik düzeyleri ile Faktör-4 ile ilgili öz-yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

5.10. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının analitik, pratik, yaratıcı ve eleştirel düşünme düzeyleri ile Faktör-4 düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

6. Sosyal bilgiler Öğretmen adaylarının “düşünme becerilerinin öğretime yönelik öz-yeterlik düzeyleri”

6.1. Cinsiyetlerine

6.2. Yaşlarına,

6.3. Öğretim türüne,

6.4. Öğrenim gördükleri üniversite’ye,

6.5. Mezun olunan ortaöğretim kurumuna,

6.6. ÖSS’de tercih sırasına,

6.7. Akademik başarı ortalamasına,

6.8. Okuduğu kitap sayına göre farklılaşmakta mıdır?

6.9. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının lisans eğitimi boyunca almış oldukları derslerin düşünme becerilerinin öğretime ilişkin yeterlilik düzeyleri ile düşünme becerilerinin öğretime yönelik öz-yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

6.10. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının analitik, pratik, yaratıcı ve eleştirel düşünme düzeyleri ile düşünme becerilerinin öğretime yönelik öz-yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.4. ARAŞTIRMANIN AMACI

Tezin yapılma amacı, Üniversitelerin, Eğitim Fakültelerinin, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı dördüncü sınıf öğrencilerinin (öğretmen adaylarının), düşünme becerilerinin öğretime yönelik öz-yeterlik düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemektir.

1.5. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Sosyal bilgiler dersinin mimarları ve aynı zamanda düşünme becerilerinin (müfredata katılarak) öğretilmesinin önemini ilk kavrayanlar ABD’li eğitimcilerdir.

Onlar, 1932 yılında aldıkları karar gereğince “propagandaya dayanıklı bireyler yetiştirme” amacına uygun bir şekilde harekete geçerek buna uygun programlar ve stratejileri aşama aşama geliştirmişlerdir.

Amaç, çeşitli propagandalardan kolaylıkla etkilenmeyecek (insanlar, medya v.b.), olaylara ve sorunlara eleştirel açıdan yaklaşabilen, problemlerin çözüm aşamalarını yeter derecede bulabilen, problemlere özgün fikirlerle çözümler üretebilen dolayısıyla üretken olan ve bu düşünme süzgeçlerinden geçirdiği fikirlerini en doğru noktaya odaklayarak doğru kararlar alabilen iyi yurttaşlar yetiştirmektir.

Özgün fikirler üretemeyen, kendisini ve toplumunu ilgilendiren sorunlara eleştirel bir gözle bakamayan, doğru yerde doğru kararı veremeyen bireyler çok kolay yönlendirilirler. Bu bireylerin çoğunlukta olduğu toplumların ise ilerleme şansı yoktur.

Türkiye’de, bu araştırma yapıłana kadar sosyal bilgiler öğretmen adaylarının (ya da herhangi bir farklı bölümün) düşünme becerilerinin öğretimi ile öz-yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırma yapılmamıştır. Yukarıda değinilen, düşünme becerilerinin öğretimi, yeni sosyal bilgiler programında (2005) yer almaktadır. Ancak sosyal bilgiler öğretmen adaylarının düşünme becerilerinin öğretime ilişkin ne durumda oldukları ve öz-yeterlik düzeylerinin ne olduğu ile ilgili bir çalışma, bu araştırma yapıłana kadar gerçekleştirilmemiştir. Bu sebeple, araştırma bu alanda ilk olması açısından önem arz etmekte daha sonra bu konu ile ilgili yapılacak araştırmalara yol göstereceğı umulmaktadır.

1.6. VARSAYIMLAR

Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı dördüncü sınıf öğrencileri (öğretmen adayları), “Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Düşünme Becerilerinin Öğretime Yönelik Öz-Yeterlik Algıları Ölçeğı”ni kendi bilgi ve düşüncelerine göre içten ve yansız olarak yanıtlamışlardır.

1.7. SINIRLILIKLAR

Bu araştırma:

1. Konu ile ilgili literatür taraması ile,
2. Örnekleme oluşturan öğrencilere uygulanan ölçme aracından elde edilen verilerin yorumlanması ile,
3. Eğitim - düşünme - düşünme becerileri - sosyal bilgiler - öz-yeterlik ilişkilerinin teorik planda problem bölümünde incelenmesi ile,
4. Verilerin 2007-2008 öğretim yılında Ankara ve Konya il merkezlerindeki Eğitim Fakültelerinde Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı olan devlet üniversitelerinden elde edilmiş olması ile sınırlıdır.

1.8. TANIMLAR

- **Sosyal Bilgiler:** Bireyin toplumsal var oluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimleri ve vatandaşlık bilgisi konularını yansıtan; öğrenme alanlarının bir ünite ya da tema altında birleştirilmesini içeren; insanın sosyal ve fiziki çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği; toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersidir (MEB İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2005: 46).
- **Yansıtıcı Düşünme:** Bireyin öğretme ya da öğrenme yöntemi ve düzeyine ilişkin olumlu ve olumsuz durumları ortaya çıkarmaya ve sorunları çözmeye yönelik düşünme sürecidir.
- **Beceri:** Bilgi gerektiren ve performans içeren karmaşık bir eylemdir. Hem bilgi hem beceri kısa zamanda kolayca öğretilir ve öğrenilebilir. Fakat yetenek daha geç gelişir ve daha karmaşıktır. Bilgi ve becerilerin birleşmesi ile yetenek ortaya çıkmaktadır. Beceri, öğrencilerde öğrenme süreci içerisinde kazanılması, geliştirilmesi ve yaşama aktarılması tasarlanan kabiliyetlerdir. (MEB İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2005: 47).

- **Analitik Düşünme:** Problem unsurlarının manipülasyonu ya da unsurlar arasındaki ilişkiler aracılığıyla benzer problemleri çözme yeteneği ya da büyük karmaşık kavramları daha basit biçimlere dönüştürebilme.
- **Pratik Düşünme:** Bildiklerimizin uygulanması aracılığıyla problemleri çözme yeteneği, örn: Bir görevi nasıl başaracağını, zamanı nasıl kullanacağını nerede ve ne zaman gayret ederek hedefe ulaşabileceğini bilme.
- **Öğretimde Transfer:** Öğrencilerin daha önce öğrendikleri bilgileri, yeni öğrendikleri bilgiler ile birleştirebilme ve bu bilgileri öğretim sürecinde ve günlük hayatta kullanabilmeleridir.

1.9. İLGİLİ YAYINLAR VE ARAŞTIRMALAR

Gerek düşünme becerilerinin öğretimi gerekse öz-yeterlik ile ilgili yayınların ve araştırmaların sayısı yabancı kaynaklarda oldukça fazladır. Bununla birlikte son zamanlarda Türkiye’de de düşünme becerilerinin öğretimine yönelik ve öz-yeterlikle ilgili yayınların ve araştırmaların sayısı hızla artmaktadır. Yabancı kaynaklarda düşünme becerileri ile ilgili yapılan yayınların ve araştırmaların büyük çoğunluğunu sağlık alanında yapılanlarla, üstün zekâlı çocukların eğitime yönelik yapılan çalışmalar oluşturmaktadır. Öz-yeterlik ile ilgili yayın ve araştırmalar ise çok çeşitli konu yelpazesi içerisinde yer almaktadır. Türkiye’de düşünme becerilerinin öğretimi ile ilgili yayınların ve araştırmaların büyük çoğunluğunu eleştirel düşünme becerileri ile ilgili çalışmalar oluşturmaktadır. Bunu problem çözme ve yaratıcı düşünme becerilerinin öğretimi ile ilgili yayınlar ve araştırmalar takip etmektedir. Öz-yeterlik ile ilgili Türkiye’de yapılan yayın ve araştırmaların büyük çoğunluğunu fen ve matematik alanlarında yapılan çalışmalar oluşturmaktadır.

1.9.1. Düşünme Becerilerinin Öğretimi İle İlgili Araştırmalar

1.9.1.1. Türkiye’de Yapılan Düşünme Becerilerinin Öğretimi İle İlgili Yayınlar ve Araştırmalar

Mert (1997), “Karar Vermede Yaratıcı Problem Çözme” isimli yüksek lisans çalışmasında, günümüz insanının ve organizasyonlarının ihtiyacı olan Yaratıcı düşünebilmenin, problemlere yaratıcı çözümler getirebilmenin ne demek olduğunu ve bunun nasıl gerçekleştirilebileceğini ortaya koymayı betimsel araştırma deseni ile gerçekleştirmeyi amaçlamıştır. Araştırması sonucunda şu önerilerde bulunmuştur; yaratıcı düşünebilmenin eğitim ile geliştirilebileceği, araştırmada verilen yaratıcı problem çözme tekniklerinin kişi veya gruplarca kullanılabilecek teknikler olup şimdiye kadar uygulandıkları alanlarda çok etkin çözümler meydana getirdiğini belirterek, ayrıca, yaratıcı fikirlerin onları üreten kişiler arttıkça “sinerjik” bir etki ile çoğaldığını vurgulamıştır.

Gelen (1999), “İlköğretim Okulları 4. Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Düşünme Becerilerini Kazandırma Yeterliklerinin Değerlendirilmesi” isimli yüksek lisans tezinde; 4. sınıf sosyal bilgiler ders programının uygulanmasında problem çözme, karar verme, soru sorma, eleştirel ve yaratıcı düşünmenin sınıflardaki uygulanma düzeyi ile ilgili etkinliklerin hangi düzeyde uygulandıklarını araştırmıştır. Araştırma, Antakya ili Merkez ilçelerinde 30 adet ilköğretim okulunda, 97 adet öğretmene uygulanan anket ve bu öğretmenler arasından random seçilen 24 adet öğretmene uygulanan gözlem ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonunda öğretmenlerin anketlerde verdikleri cevaplarda kendilerini düşünme becerilerinin sosyal bilgiler derslerinde uygulanması konusunda genelde yeterli olarak gördükleri ancak yapılan gözlemlerde öğretmenlerin düşünme becerilerinin uygulanması konusunda ortalama olarak yetersiz oldukları sonucuna varılmıştır.

Can (2005), “Altı Şapkalı Düşünme Tekniği’nin İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersindeki Akademik Başarısına Etkisi” isimli yüksek lisans tezinde, düşünme becerilerinin öğretilmesi konusunda birçok çalışması olan ve CORT düşünme becerisi öğretimi programını oluşturmuş olan Edward de Bono’nun, altı şapkalı düşünme tekniği’nin ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler

dersindeki akademik başarısına etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Can'ın araştırmasının evrenini, Elazığ ili ilköğretim altıncı sınıf öğrencileri, örneklemini ise, 2003-2004 eğitim-öğretim yılı Elazığ ili Bahçelievler ilköğretim okulu altıncı sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmaya toplam 50 öğrenci katılmıştır. Araştırma “öntest-sontest kontrol gruplu” desene uygun olarak planlanmıştır. Deney grubuna Altı Şapkalı Düşünme Tekniği ile hazırlanmış günlük planlar verilerek dersler bu tekniğe uygun olarak işlenmiş, kontrol grubuna ise geleneksel yöntem uygulanmıştır. Araştırma verileri, başarı testi ve görüşme soruları ile toplanmıştır. Elde edilen bulgularda Altı Şapkalı Düşünme Tekniğinin geleneksel yöntemlere göre öğrenci başarısını daha çok arttırdığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Baykara (2006), “Sosyal Bilgiler Dersinin Düşünme Becerileri Açısından Değerlendirilmesi” isimli yüksek lisans tezinde; sosyal bilgiler öğretim programının amaçlarının düşünme becerilerini kazandırmaya uygun olup olmadığı ve sosyal bilgiler dersinde düşünme becerilerinin kazanılması ile ilgili öğrenci görüşlerinin; öğrencilerin cinsiyet, okulun bulunduğu çevre, anne ve baba eğitim durumu, anne-baba mesleği değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmanın evreni, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Antalya ili Alanya ilçe merkezinde ve merkeze bağlı kasabalarda bulunan ilköğretim okullarında 2005-2006 öğretim yılında, öğrenim gören yedinci sınıf öğrencileridir. Araştırma örneklemini olarak ilçe merkezi ve merkeze bağlı kasabalarda bulunan 6 ilköğretim okulunda ve bu okullarda öğrenim gören 383 yedinci sınıf öğrencisi alınmıştır. Öğrencilere; sosyal bilgiler dersinin değerlendirilmesi amacıyla 36 maddelik Likert tipi bir anket uygulanmıştır. Araştırmanın bulgularına dayanılarak şu sonuçlara ulaşılmıştır; sosyal bilgiler dersinde düşünme becerileri etkinliklerine çoğu zaman yer verildiği görülmüştür. Sosyal bilgiler dersinde düşünme becerilerine yer verilmesine ilişkin öğrenci görüşlerinde cinsiyet değişkeninin önemli bir değişken olmadığı bulunmuştur. Sosyal bilgiler dersinin düşünme becerileri açısından değerlendirilmesinde okulun bulunduğu yerleşim yeri açısından on dokuz maddede anlamlı farklılıklar bulunmuş ve bunlar arasında on altı maddede şehirde bulunan okullar lehine anlamlı farklılığa rastlanmıştır. Şehir merkezindeki okullarda bulunan öğrenciler bu etkinliklere daha çok yer verildiğini belirtmişlerdir. Bunun nedeni

olarak da şehirdeki okulların daha fazla imkâna sahip olması ile daha modern eğitim araçlarına sahip olması gibi nedenlerin düşünülebileceği belirtilmiştir. Sosyal bilgiler dersinde düşünme becerilerine yer verilmesine ilişkin öğrenci görüşlerinde baba mesleği ile anne mesleği değişkeninin önemli bir değişken olmadığı belirlenmiştir. Sosyal bilgiler dersinin düşünme becerileri açısından değerlendirilmesi ile anne eğitim durumu değişkeni arasında altı maddede anlamlı farklılığa rastlanılmıştır. Anlamlı farklılığa rastlanılan bu maddeler için genel olarak anne eğitim seviyesi arttıkça öğrencilerin düşünme becerileri etkinliklerine daha anlamlı ve daha yüksek düzeyde yer verildiğini belirttikleri söylenebilir. Sosyal bilgiler dersinin düşünme becerileri açısından değerlendirilmesi ile baba eğitim durumu değişkeni arasında altı maddede anlamlı farklılığa rastlanılmıştır. Anlamlı farklılığa rastlanılan bu maddeler için genel olarak baba eğitim seviyesi arttıkça öğrencilerin düşünme becerileri etkinliklerine daha anlamlı ve daha yüksek düzeyde yer verildiğini belirttikleri söylenebileceği sonuçlarına varılmıştır.

Çıbık (2006), “Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Fen Bilgisi Dersinde Öğrencilerin Mantıksal Düşünme Becerilerine ve Tutumlarına Etkisi” isimli yüksek lisans tezinde, fen bilgisi öğretiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin mantıksal düşünme becerilerini ve fen bilgisi dersine karşı tutumlarını sınamayı amaçlamıştır. Araştırmada öğrencilerin mantıksal düşünme becerilerini ölçebilmek için “Mantıksal Düşünme Grup Testi “(MDGT) ve fen bilgisine karşı tutumlarını ölçebilmek için “Fen Bilgisi Dersi Tutum Ölçeği” (FBDTÖ) uygulanmıştır. Araştırma 2005-2006 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminde, Ankara ili Yenimahalle ilçesinde Özel Yüksel Sarıkaya İlköğretim Okuluna devam etmekte olan öğrenciler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin mantıksal düşünme becerilerine ve fen bilgisine karşı tutumlarına etkilerini incelemek amacıyla bir deney, bir kontrol grubu oluşturulmuştur. Araştırmanın deney ve kontrol gruplarını deneysel işlem öncesinde okulun tüm yedinci sınıf öğrencilerine uygulanan “Kişisel Bilgiler Formu” belirlemiştir. Deney ve kontrol grubu öğrencileri farklı değişkenler açısından (cinsiyetleri, altıncı sınıf fen bilgisi dersi karne notları ortalamaları, fen bilgisi dersi için ayırdıkları haftalık çalışma süreleri) eşitlenmeye çalışılmıştır. Buna göre; 7/C

sınıfı deney grubunu, 7/A sınıfı kontrol grubunu oluşturmuştur. Deney grubu öğrencilerine (7/C sınıfı) işlenen ünite boyunca (6 hafta) proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ilkelerine uygun öğretim yapılmış, kontrol grubu öğrencilerine (7/A sınıfı) ise geleneksel öğretim yaklaşımına uygun öğretim yapılmıştır. Her iki gruba deneysel işlemler başlamadan önce ve deneysel işlemin sonunda “Mantıksal Düşünme Grup Testi” (MDGT) ve “Fen Bilgisi Dersi Tutum Ölçeği” (FBDTÖ) ön test ve son test olarak verilmiştir. Bu anlamda araştırma “ön test-son test kontrol gruplu” deneme modeline göre desenlenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen verilere göre, Proje Tabanlı Öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubu öğrenciler ile geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin denel işlem öncesi, mantıksal düşünme puanları açısından aralarında anlamlı bir farkın olmadığı ortaya çıkmıştır. Diğer yandan Proje Tabanlı Öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubu öğrencileri ile geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin denel işlem sonrası, mantıksal düşünme puanları açısından aralarında deney grubu lehine anlamlı bir farkın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen sonuçların ışığında, proje tabanlı öğrenme yaklaşımı merkeze alınarak geliştirilen fen eğitiminin öğrencilerin mantıksal düşünme ve tutumlarının gelişiminde etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Demir (2006), “İlköğretim Dördüncü Ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Derslerinde Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” isimli doktora tezinde; ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerinde eleştirel düşünme düzeylerini öğrencinin sınıfı, öğrenci cinsiyeti, öğretmen cinsiyeti, okul türü, sınıf mevcudu, uygulanan sosyal bilgiler öğretim programı, öğrencilerin sosyal bilgiler derslerindeki başarı durumları ve sınıf öğretmenlerinin davranışlarının demokratiklik düzeyi değişkenlerine göre incelemiştir. Araştırma kapsamında 2004-2005 öğretim yılında toplam altı ilçe ve 20 ilköğretim okulundan araştırmaya 674 dördüncü sınıf öğrencisi ve 498 beşinci sınıf öğrencisi olmak üzere toplam 1172 öğrenci dâhil edilmiştir. 2005-2006 öğretim yılında ise yine aynı ilçe ve okullardan araştırmaya 634 dördüncü sınıf öğrencisi ve 682 beşinci sınıf öğrencisi olmak üzere toplam 1316 öğrenci

katılmıştır. Böylece iki öğretim yılında araştırmaya alınan öğrenci sayısı toplam olarak 2488 olmuştur.

“1998 Sosyal Bilgiler Programı” uygulanan ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin altı eleştirel düşünme beceri alanının dördünde (analiz, değerlendirme, çıkarım ve öz düzenleme) genel olarak yüksek düzey beceriye, ikisinde de (yorumlama ve açıklama) orta düzey beceriye sahip oldukları anlaşılmıştır.

“2005 Sosyal Bilgiler Programı” uygulanan ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin altı eleştirel düşünme beceri alanının dördünde (analiz, değerlendirme, çıkarım ve öz düzenleme) genel olarak yüksek düzey beceriye sahip oldukları ortaya çıkmıştır. “2005 Sosyal Bilgiler Programı” uygulanan ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin “Sınıf Öğretmeni Demokratik Davranış Ölçeği” ni oluşturan dört boyutta görüşlerinin aritmetik ortalamaları incelendiğinde, öğrencilerin öğretmenlerini genel olarak yüksek sıklıkta demokratik davranış sergileyen bireyler olarak gördükleri anlaşılmaktadır.

Dördüncü sınıf öğrencilerinin “sosyal bilgiler” dersi başarı düzeyleri genel olarak orta düzeyde iken beşinci sınıf öğrencilerinin “sosyal bilgiler” dersi başarı düzeyleri genel olarak yüksek düzeydedir. “Uygulanan sosyal bilgiler programı” değişkenine göre ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin altı eleştirel düşünme beceri alanının üçünde (analiz: 1998, çıkarım: 2005 ve açıklama: 1998 Sosyal Bilgiler Programı uygulanan öğrenciler lehine) anlamlı bir farklılık görülürken altı eleştirel düşünme beceri alanının üçünde (değerlendirme, yorumlama ve öz düzenleme) anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bununla birlikte beşinci sınıf öğrencilerinin altı eleştirel düşünme beceri alanının birinde (analiz) “uygulanan sosyal bilgiler programı” değişkenine göre 1998 Sosyal Bilgiler Programı uygulanan öğrenciler lehine, altı eleştirel düşünme beceri alanının beşinde ise (değerlendirme, çıkarım, yorumlama, açıklama ve öz düzenleme) 2005 Sosyal Bilgiler Programı uygulanan öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar görülmüştür.

Güngör (2006), “Coğrafya Öğretiminde Yaratıcı Düşünme Teknikleri Kullanımının Öğrenci Başarısına Etkisi” isimli yüksek lisans tezinde; yaratıcı

düşünme teknikleri kullanımının, lise ikinci sınıf coğrafya dersi Türkiye'nin İklimi ünitesinin öğretiminde öğrencilerin başarıları ve yaratıcılıkları üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma, deneysel desen modelinde gerçekleştirilmiş ve veri toplama aracı olarak başarı testi ve yaratıcılık ölçeği kullanılmıştır. Ölçme araçları, Ankara lisesi 2. sınıf öğrencilerinden 75 kişiye uygulanmıştır. Araştırmanın alt problemlerinin çözümlenmesinde; tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve çift yönlü varyans analizi (repeated measures) yapılmış; frekans, yüzde ve aritmetik ortalama değerleri kullanılmıştır. Deney grubu öğrencilerinin deney işlem öncesinde daha çok “orta” (%48.65) ve “ortanın üzerinde yaratıcı” (%48.65) grubunda yer aldıkları belirlenmiş, buna karşılık deney işlem sonrasında yaratıcı düşünme becerilerinde meydana gelen artışla “ortanın üzerinde” (%58) ve “oldukça yaratıcı” (%34) grubunda yer aldıkları belirlenmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin deney işlem öncesinde 3/4'ü “ortanın üzerinde yaratıcı” ve “oldukça yaratıcı” grubunda yer alırken, deney işlem sonrasında ise yaratıcılıklarında meydana gelen düşüşle “orta” (%52.63) ve “ortanın üzerinde yaratıcı” (%36.85)'liğe sahip oldukları belirlenmiştir. Deney ve kontrol grubunun deney öncesi ve deney sonrası öntest ve sontest toplamda Türkiye'nin İklimi ünitesi testi başarı puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Türkiye'nin İklimi ünitesi başarıları ile ilgili olarak, öntest-sontest ortalama başarı puanları arasında anlamlı bir fark vardır. İki ayrı öğretim modelinin uygulandığı deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Türkiye'nin İklimi ünitesi testine ait başarı puanlarının deney öncesinden sonrasına anlamlı farklılık gösterdiği, yani farklı işlem gruplarında (deney ve kontrol grubu) olmak ile tekrarlı ölçümler faktörlerinin Türkiye'nin İklimi ünitesi testi başarı düzeyleri üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olduğu bulunmuştur. Deney ve kontrol grubunun deney öncesi ve deney sonrası öntest ve sontest toplam yaratıcılık ölçeği puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öğrencilerin yaratıcılıkları ile ilgili olarak, öntest-sontest ortalama yaratıcılık puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak iki ayrı öğretim yaklaşımının uygulandığı deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yaratıcılıklarının deney öncesinden sonrasına anlamlı farklılık gösterdiği, başka bir anlatımla farklı işlem gruplarında (deney ve kontrol grubu) olmak ile tekrarlı ölçümler faktörlerinin yaratıcılık düzeyleri üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Mecit (2006), “7E Öğrenme Evresi Modelinin Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Yeteneği Gelişimine Etkisi” isimli doktora tezinde; 7E öğrenme evresi modelinin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme yeteneği gelişimine etkisini incelemiştir. Çalışma, 2005-2006 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Sakarya ilinde özel bir ilköğretim okulunda gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya, aynı Fen ve Teknoloji dersi öğretmenine ait iki ayrı sınıfta okuyan toplam 46 beşinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Sınıflar deney ve kontrol grubu olmak üzere rasgele seçilmiş ve kontrol grubundaki öğrenciler geleneksel yöntem ile ders işlerken, deney grubunda sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımını temel alan 7E öğrenme evresi modeli kullanılmıştır. Sebep-sonuç ilişkileri gösteren olayların iyi birer sorgulama konusu olduğu düşünülürse, Fen ve Teknoloji ders programı içinde yer alan su döngüsü bu çalışma için uygun bulunmuştur. “Cornell Eleştirel Düşünme Becerisi Testleri Serisi”ne ait “Cornell Koşullu Sorgulama Testi” her iki gruba da öntest ve sontest olarak uygulanmıştır. Çalışmada, ayrıca cinsiyet ve aile gelir düzeyi değişkenlerinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi gelişimi üzerine etkilerine bakılmıştır. Çalışmanın hipotezleri kovaryans istatistiksel analizleri kullanılarak test edilmiştir. Sonuçlar deney grubunun eleştirel düşünme becerisi testinde kontrol grubuna göre daha başarılı olduğunu göstermiştir, diğer bir deyişle, sorgulamaya dayalı 7E öğrenme evresi modeli, öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri gelişimini olumlu yönde etkilemiştir. Öte yandan, cinsiyet ve aile gelir düzeyi değişkenleri açısından öğrencilerin gelişimlerinde anlamlı bir etki bulunamamıştır.

1.9.1.2. Türkiye Dışında Yapılan Düşünme Becerilerinin Öğretimi İle İlgili

Yayınlar ve Araştırmalar

Gordon (1979), “Bir Yaratıcı Düşünme Becerisi Programı’nın 4. Sınıf Öğrencilerine Etkileri”, adlı doktora çalışmasında, Purdue Yaratıcı Düşünme Programı’nın, dördüncü sınıf öğrencileri arasında, yaratıcı düşünme becerilerinden, dilde akıcılık, esneklik ve özgünlüğe etkisi olup olmadığını ayrıca öğretmen deneyimleri ile Purdue Yaratıcı Düşünme Programı arasındaki kombinasyonu araştırmıştır. Bu araştırma; Feldhusen, Treffinger ve Bahlke’nin 1969 yılında yaptıkları araştırmalarının bir tekrarı şeklinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma deseni ön test ve son testli, deney ve kontrol gruplarının random olarak seçilmesi ile

oluşturulmuştur. Araştırma iki ayrı okulda, altı ayrı sınıftan toplam 121 öğrenciye uygulanmıştır. Kontrol grubunu her iki okuldan iki sınıf oluşturmuş bu gruba Purdue Yaratıcı Düşünme Programı, uygulanmamış, deney grubunu her iki okuldan ikişer okul olmak üzere toplam dört sınıf oluşturmuş, bu gruba Purdue Yaratıcı Düşünme Programı on hafta boyunca uygulanmıştır. Her iki gruba da öncelikli olarak Torrance Yaratıcı Düşünme Testi'nin sözlü kısmı bir uzman tarafından uygulanmış, on hafta sonra aynı test her iki gruba gene aynı uzman tarafından tekrar uygulanmıştır ve test sonuçları bu uzman tarafından değerlendirilmiştir. Uygulama sonucunda, Purdue Yaratıcı Düşünme Programı'nın, dördüncü sınıf öğrencileri arasında, yaratıcı düşünme becerilerinden, dilde akıcılık, esneklik ve özgünlüğe anlamlı bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir. Bununla birlikte, öğretmenlerin programı uygulamaları sırasındaki performanslarının bu sonuca etkisi konusunun üzerinde durulmasını gerektiren bulgulara da ulaşılmıştır.

Hales (1999), "Sınıf Öğretmenleri Tarafından Uygulanan Eleştirel Düşünme Stratejileri ve Bu Stratejilerin Öğrenci Başarısına Etkisi" isimli doktora tezinde; sınıf öğretmenleri tarafından uygulanan eleştirel düşünme stratejileri ve bu stratejilerin öğrenci başarısına etkisini araştırmıştır. Bu araştırmanın örneklemini, 9. sınıftan 12. sınıfa kadar 3000'e yakın öğrenci ve 64 öğretmen oluşturmaktadır. Bu araştırmada, herhangi bir şekilde derslerde eleştirel düşünme stratejileri kullanmayan öğretmenlerin olduğu kontrol okulu ile standart eleştirel düşünme becerileri stratejilerinin kullanıldığı deney okulunun karşılaştırılması amaçlanmıştır. Karşılaştırma 5 adet sene sonu testinin 4 yıllık bir dönem boyunca takip edilmesiyle yapılmış ve deney grubunda başarı ile ilgili anlamlı bir farkın ortaya çıkıp çıkmadığı belirlenmiştir. Araştırmada deney ve kontrol grupları arasında Amerikan tarihi ve politikası, ekonomisi ve hukuk sistemi konularında sene sonu test başarılarında anlamlı bir fark oluşup oluşmadığına bakılmıştır. Ders içi planlamadan çok dersler arası planlamada eleştirel düşünme stratejilerinin uygulanması yolu ile öğrenci başarılarının arttığı bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırma sonunda, sadece eleştirel düşünme stratejilerinin uygulanması yolu ile deney grubunda öğrenci başarılarının arttığı sonucunu söylemek mümkün görülmesi bile bu stratejilerin kullanılmasının öğrencilerin performansında önemli bir rol oynadığını söylemenin, elde edilen

bulgulara dayanılarak yanlış olmayacağı belirtilmiştir. Ayrıca öğrencilerin eğitim gördükleri okulların demografik yapılarının da öğrenci öğrenmelerinde belirleyici rol oynadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Burroughs (1999), “Hemşirelik Ön Lisans Eğitimi Programı Öğretmen Kadrolarının Bilgi ve Eleştirel Düşünme Öğretimi Stratejileri” isimli doktora tezinde; hemşirelik ön lisans eğitimi programı öğretmen kadrolarının bilgi ve eleştirel düşünme öğretimi stratejilerini incelemiştir. Araştırmada, Sander (1992) tarafından geliştirilen “Eleştirel Düşünme Ölçeği”nin (CTI) adaptasyonu yapılarak “Burroughs Öğretim Stratejisi Envanteri” (BTSE) oluşturulmuştur. Bu ölçeğin, pilot uygulaması yapılmış bu uygulama sonucunda, Cronbach Alfa değeri üç uygulamada sırasıyla; .71, .74 ve .82 çıkmıştır. Asıl uygulama ise, tam gün ve yarım gün ön lisans hemşirelik eğitimi programı kadrosunda görevli, 113 öğrenciye yapılmıştır. Katılımcıların 58’i tam gün, 55’i yarım gün görev yapanlardan seçilmiştir. Katılımcıların büyük çoğunluğu, hemşirelik ile ilgili eleştirel düşünme kavramları açıklanarak desteklenmiştir. Bu açıklamaları, yansıtıcı düşünme, alternatif bakış açısı geliştirme, problem çözme becerisinin kullanımı gibi kavramlar oluşturmuştur. Tam gün ve yarım gün kadrosuna farklı öğretim stratejileri uygulanmıştır. Tam gün kadrosuna daha çok çoktan seçmeli testlerle dersler uygulanırken yarım gün kadrosuna tartışma yöntemi uygulanmıştır. Aynı zamanda her iki kadroya da yazılı hemşirelik bakım planları ile ikinci bir eleştirel düşünme stratejisi geliştirme uygulaması yapılmıştır. Araştırmanın 6 değişkeninden tüm katılımcılardan, kullandıkları eleştirel düşünme stratejileri ve tanımlamalarına göre 3 grup belirlenmiş ve bu 3 grup tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Her iki kadro arasında eleştirel düşünme tanımlamaları açısından anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Yaş ve cinsiyete göre yapılan değerlendirme sonucunda da eleştirel düşünme stratejileri açısından tam gün ve yarım gün kadroları arasında anlamlı bir farka rastlanılmamıştır.

1.9.2. Öz-Yeterlik İle İlgili Araştırmalar

1.9.2.1. Türkiye’de Yapılan Öz-Yeterlik İle İlgili Yayınlar ve Araştırmalar

Veznedaroğlu (2005), “Senaryo Temelli Öğrenmenin Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum ve Öz-Yeterlik Algısına Etkisi” isimli yüksek lisans tezinde; senaryo temelli öğrenmenin, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutuma ve öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik algısına etkisinin belirlenmesini amaçlanmıştır. Araştırmada, “Ön Test, Son Test Kontrol Gruplu Araştırma Deseni” kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2004-2005 öğretim yılı bahar döneminde Ankara Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü son sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Deney grubu 20, kontrol grubu 17 olmak üzere toplam 37 öğretmen adayı çalışmaya katılmıştır. Uygulama öncesinde ve sonrasında öğretmen adaylarının tutumları, Yıldırım (2002) tarafından geliştirilen ve Likert tipi dörtlü derecelendirme içeren “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılarak saptanmıştır. Öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları ise, araştırmacı tarafından araştırmaya özgü hazırlanan Likert tipi beşli derecelendirme içeren “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz-yeterlik Algısı Ölçeği” kullanılarak saptanmıştır. Ön test ve son test arasında 7 hafta süren Senaryo Temelli Öğrenme çalışmasında öğretmen adaylarına e-posta yolu ile 5 adet öğrenme senaryosu verilmiştir. Araştırma deseni gereği öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik algısı puanlarındaki farklılaşma SPSS yazılımı kullanılarak “İlişkili t-testi”, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve öz-yeterlik algılarının cinsiyete göre değişkenliği “İlişkisiz t-testi”, ön test ve son test puanlarındaki farklılaşma arasındaki ilişki “Basit Korelasyon Tekniği” ile test edilmiştir. Araştırma sonucunda Senaryo Temelli Öğrenme Modelinin öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik algısında artışa yol açtığı saptanmıştır. Ancak gerek deney grubu gerekse kontrol grubunun öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılaşma gözlenmemiştir.

Ortaçtepe (2006), “Bir Hizmet-İçi Eğitim Programı Çerçevesinde Öğretmen Öz-yeterlik İnancı ve Mesleki Gelişim Arasındaki İlişki” isimli yüksek lisans tezinde; İngilizce’ yi yabancı dil olarak öğreten Türk öğretmenlerin öz-yeterlik

inançları ile “iletişimsel Dil Öğretimi” uygulamaları hakkındaki özbidirimleri arasındaki ilişkiyi ve “İletişimsel Dil Öğretimi” yöntemiyle ilgili bilgi ve becerileri geliştirmeyi hedefleyen bir hizmet-içi eğitim programının öğretmenlerin öz-yeterlik inancı, “iletişimsel Dil Öğretimi” ile ilgili özbidirimleri ve gözlenen uygulamaları üzerine etkilerini araştırmıştır. Veriler; Öğretmen Özgeçmiş Anketi, İngilizce Öğretmenleri’nin Öz-yeterlik inancı Ölçeği (ESTES) (Chacon, 2005), Dil Öğretiminde iletişimsel Oryantasyon Gözlem Formu (Spada and Frönlich, 1995), ve Dil Öğretiminde iletişimsel Oryantasyon Anketi kullanılarak, hizmet-içi eğitim öncesi ve sonrasında olmak üzere uygulanan ön ve son testler yardımıyla iki aşamada toplanmıştır. İstanbul’daki 8 vakıf okulunda, İngilizce’ yi yabancı dil olarak öğreten 50 Türk öğretmen anket uygulamasına katılırken, bu öğretmenlerden sadece 20’si gözlemlenebilmiştir. Pearson Product Momentler Korelasyonu analizinden elde edilen bulgular İngilizce’ yi yabancı dil olarak öğreten Türk öğretmenlerin öz-yeterlik inançları ve onların “iletişimsel Dil Öğretimi” uygulamaları ile ilgili özbidirimleri arasında bir ilişki olmadığını göstermiştir. Ancak, öz-yeterlik alt boyutları ve öğretmenlerin “iletişimsel Dil Öğretimi” uygulamaları ile ilgili özbidirimleri alt boyutları arasında güçlü ilişkiler bulunmuştur. Hizmet-içi eğitimin etkileri ile ilgili olarak, Eşlendirilmiş örneklem t-testi analizi sonuçları, uygulanan programın öğretmenlerin öz-yeterlik inançları ile onların “İletişimsel Dil Öğretimi” uygulamalarını geliştirdiğini ortaya koymuştur.

Duman (2007), “Lise Öğrencilerinin İngilizceye Yönelik Öz-yeterlik Algı Puanlarının Cinsiyete Alanlara Ve Farklı Düzeylere Göre İngilizce Başarısını Yordama Gücü” isimli yüksek lisans tezinde; lise öğrencilerinin İngilizceye yönelik öz yeterlilik algı puanlarının cinsiyete, alanlara ve farklı düzeylere göre İngilizce başarısını yordama gücünü araştırmıştır. Araştırmada üzerinde çalışılan grubu, 50. Yıl Tahran Lisesi, 9. ve 10. sınıflara devam edip İngilizce dersini alan toplam 317 öğrenci oluşturmuştur. Öğrencilerin öz-yeterlik algı puanlarının belirlenmesi için Pintrinch ve De Groot (1990) tarafından geliştirilen, dilsel eş değerliliği Üredi (2005), tarafından yapılan “Öğrenmeye ilişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği”nin motivasyonel inançlar boyutunda yer alan “Öz-Yeterlik Algı Ölçeği” kullanılmıştır. Öğrencilerin İngilizce başarı düzeyini belirlemek için, öğrencilerin 2005-2006

öğretim yılı II. dönemi sonunda İngilizce dersinden aldıkları ders geçme notları esas alınmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda, lise öğrencilerinin öz-yeterlik algı puanlarının İngilizce başarılarını yordadığı ortaya çıkmıştır. Cinsiyet değişkeni açısından bakıldığında, öğrencilerin, öz-yeterlik algı puanlarının her iki cinsiyet için de İngilizce başarısının anlamlı yordayıcısı olduğu ortaya çıkmıştır. Sonuçlar, kız öğrencilerde öz-yeterlik algısının İngilizce başarısını yordama oranının erkek öğrencilere oranla daha yüksek olduğunu göstermektedir. Farklı alanlara göre öz-yeterlik algısının İngilizce başarısını yordamasına ilişkin olarak, hem Türkçe-Matematik hem de Fen-Matematik alanlarında öğrenim gören öğrencilerin öz-yeterlik algı puanlarının, İngilizce başarısının anlamlı yordayıcısı olduğu ortaya çıkmıştır. Türkçe-Matematik alanında öğrenim gören öğrencilerin öz-yeterlik algılarının İngilizce başarısını açıklamada, Fen-Matematik alanlarında öğrenim gören öğrencilere oranla daha yüksek olduğunu sonucuna da ulaşılmıştır. Öz-yeterlik algı puanlarının her iki düzey için de İngilizce başarısının anlamlı yordayıcısı olduğu ortaya çıkmıştır. Bulgular, 9. sınıf öğrencilerinin öz-yeterlik algılarının İngilizce başarısını yordama oranının 10. sınıf öğrencilerine oranla daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Özçalı (2007), “Öz-yeterlik İnancı (Teacher Efficacy) ve Yansıtıcı Düşünce Yetkinliği (Reflective Thinking) Açısından Hizmetiçi Eğitim Programının Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi Üzerindeki Olası Etkileri” isimli yüksek lisans tezinde; bir hizmetiçi eğitim programının öğretmenlerin öz-yeterlik inancı ve yansıtıcı düşünce yetkinlikleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Bu çalışmaya, İstanbul’daki beş vakıf okulundan 25 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın verileri, İngilizce Öğretmenleri’nin Öz-yeterlik İnancı Ölçeği (ESTES) (Chacon, 2005), görüşmeler ve öğretmen günceleri kullanılarak elde edilmiştir. Bu çalışma, 2005-2006 Akademik yılında yapılmış ve şu araştırma sorularına yanıt aranmıştır: Hizmet içi eğitim programının Türkiye’deki İngilizce öğretmenlerinin öz-yeterlik inancı ve yansıtıcı düşünce yetkinliği üzerinde bir etkisi var mıdır? Varsa bu ne tür bir etkidir? Öz-yeterlik inancı ve yansıtıcı düşünce yetkinliği arasında bir ilişki var mıdır? Araştırma sonucunda, öz-yeterlik inancı ve yansıtıcı düşünce yetkinliği arasında bir ilişki olmadığı görülmüştür. Hizmet içi eğitim programının öz-yeterlik inancı

üzerinde olumlu bir etkisi olmuştur. Ancak verilen eğitim sonucunda bu çalışmaya katılan öğretmenlerin yansıtıcı düşünce yetkinliğinde bir gelişme görülmüşse de bu istatistiksel açıdan kayda değer bulunmamıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde, öğretmenler, günce yazmanın, hem yansıtıcı düşünce yetkinliğini geliştirmelerine hem de teori ve pratik arasında bir bağ kurmalarına yardım ettiğini belirtmişlerdir. Araştırma sonuçları, Hatton and Smith'in (1995) yansıtıcı düşünce yetkinliğinin gelişimsel bir sıra izlediği görüşünü desteklemektedir.

1.9.2.2. Türkiye Dışında Yapılan Öz-Yeterlik İle İlgili Yayınlar ve Araştırmalar

Hickman (1999), “ Uluslar arası Sosyal Bilgiler Projesi: Öğretmenlerin Eğitimlerinin ve Materyallerin, Öğretmen Öz-Yeterliğine, Öğretmen Davranışlarına ve Öğrenci Performanslarına Etkisine Yönelik Algılamaları” isimli doktora çalışmasını, (Barbara D. Day rehberliğinde) Uluslar arası Sosyal Bilgiler Projesi (ISSP) kapsamında Kuzey Carolina Üniversitesi, Chapel Hill Eğitim Fakültesi'nde Uluslar arası Sosyal Bilgiler programında kullanılan materyaller ve alıştırmalar ile yürütmüştür.

Bu çalışmanın amacı; bu materyallerin ve alıştırmaların öğretmenlerin algılamalarında, öğretmenlerin öz-yeterlik lerinde, öğretmen davranışlarında ve öğrenci performansındaki etkilerini değerlendirmek ve tanımlamaktır. Araştırma için seçilen örnekleme, kırk iki adet yüksek lisans yapan ve ISSP eğitimini almış olan öğretmen oluşturmaktadır. Bu öğretmenlerin otuz ikisine anket, altısıyla görüşme, altısına da gözlem yoluyla uygulama gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın verileri, hem nicel hem de nitel desenli anketler, görüşme ve gözlem yoluyla toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda ise 1. ISSP materyalleri ve eğitimi ile öğretmenlerin sınıf içi davranışlarında pozitif yönde değişimler gözlenmiştir. 2. ISSP materyalleri ve eğitiminin öğretmenlerin yapısal öz yeterliğine pozitif etkisi ile ilgili bulgulara ulaşılmıştır 3. ISSP materyalleri ve eğitiminin öğrencilerin performanslarının gelişimine pozitif yönde etkisi olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Tebbs (2000), “Öğretmenlerin Düşünme Becerilerinin Öğretime Yönelik Öz-Yeterliklerinin Değerlendirilmesi” isimli doktora çalışmasında, üç temel soruya

cevap aramıştır. Bunlar: a) öğretmenlerin düşünme becerilerinin öğretimi ile ilgili öz-yeterlik düzeyleri nedir? b) öğretmenler arasında düşünme becerilerinin öğretime yönelik öz-yeterlik düzeyleri ile ilgili ortaya çıkan farklar nelerdir? c) öğretmenler arasında düşünme becerilerinin öğretime yönelik öz-yeterlikleri ile ilgili en geniş varyasyonu hangi değişken kombinasyonu açıklar?.

Bu amaçla beşli likert tipi 26 maddelik bir ölçek ile 432 ilköğretim okulu öğretmenine ulaşarak, araştırmasını gerçekleştiren Tebbbs, çok değişkenli varyans analizi (MANOVA) ve çoklu regresyon analizi ile ölçme sonuçlarını değerlendirmeye tabi tutmuştur. Bu değerlendirmenin sonucunda ise: a) öğretmenlerin üst düzeyli düşünme becerileri ile düşünmenin transferinde öz-yeterliklerinin en az seviyede olduğu, b) öz-yeterliğin, konu öğretimi veya uzmanlık alanına, eğitimin doğasına, düşünme becerilerinin öğretimi için ihtiyaç duyulan alıştırmaların uygunluğuna ve düşünme etkinliği veya düşünme etkinliğinin kombinasyonu ile anlamlı farklılık gösterdiği, c) en anlamlı regresyon eşitliği, alıştırmalar ile ilgili üst seviyede beklenen uygunluk, zengin çeşitlilikteki alıştırma olanakları ve tecrübeleri ve üst düzeyli yaratıcı düşünme gücü, tek başına veya birleşik olarak analitik ve pratik düşünme gücü, düşünme becerilerinin öğretime yönelik öz-yeterlikle ilgili üst düzeyli ve kapsayıcı öngörüler ile ilgili olarak bir kombinasyona işaret etmektedir. En güçlü ilişki ise yaratıcı düşünme ve öğretmenlerin düşünme becerilerinin öğretime yönelik öz-yeterliklerinin geleceğin araştırmaları için verimli bir alt yapı sağladığı sonucundadır.

Gresham (2001), “Öğretmenlerin Öz-yeterlik İnançları İle Öğretmenlik Mesleklerine Yönelik Hoşnutluk, Sosyo-Ekonomik Yapı ve Öğrencilerin Akademik Başarıları Arasındaki İlişki” isimli doktora çalışmasında, bir okuldaki öğretmenlerin öz-yeterlik inançları ile öğretmenlik mesleklerine yönelik hoşnutluk, aynı okuldaki öğrencilerin sosyo-ekonomik yapısı ve öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkiyi değerlendirmeyi amaçlamaktadır.

Araştırmada öğretmenlerin, öz-yeterlikleri ve meslek memnuniyetlerinin ölçülmesi için gerekli olan veriler, öğretmenlerce bizzat doldurulan anket yoluyla sağlanmıştır. Öğrencilerin akademik başarıları ise 2000 yılı 5. sınıf, matematik, fen, sosyal bilgiler ve İngilizce derslerinde Virginia öğrenme standartları değerlendirme

formu kullanılarak elde edilmiştir. Öğrencilerin sosyo-ekonomik yapısı öğrencilerden öğlen tatilinde ücretsiz yemek talep edenlerin sayılarına bakılarak ve Virginia Eğitim Bakanlığı, Planlama ve Araştırma Bölümü'nün internet sitesinden elde edilmiştir. Araştırmanın bilgisayarla, Pearson R korelasyon katsayısı kullanılarak ve T testi yapılarak, öğretmen meslek memnuniyetleri alt problemlerle karşılaştırılarak analizi gerçekleştirilmiştir.

Araştırma sonucunda, öğretmen yeterlikleri ile diğer tüm değişkenler arasında manidar bir ilişki bulunamamıştır. Öğretmen yeterlikleri ile risk altında olan ve olmayan okul olma değişkenlerinde de anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öğrenci başarısı ile sosyo-ekonomik yapı arasında ise anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin meslek memnuniyetleri ile sosyo-ekonomik statüleri “gözetim-denetim” ve “ceza” değişkenleri arasındaki ilişki ele alındığında doğrusal bir eğri olarak gözlenmiştir. Ayrıca, meslek memnuniyeti alanı ile ilgili olarak risk altında olan ve olmayan okullar arasında anlamlı fark bulunmuştur.

Zimbicki (2007), “Alternatif Değerlendirmenin, Öğrenci Motivasyonu ve Öz-yeterliklerine Etkisinin İncelenmesi” isimli doktora çalışmasında, Zimbicki, bu nitel çalışmasında, alternatif değerlendirme, öğrencilerin motivasyon düzeylerinde ve öz-yeterliklerindeki etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Bunun uygulamasını, 72, 7. sınıf öğrencisine, içerisine sözel değerlendirme, performans değerlendirme, işbirlikli öğrenme, ürün değerlendirme, etkileşimli dersler, portföy oluşturma da dâhil olduğu çok çeşitli değerlendirme yöntemleri kullanarak gerçekleştirmiştir.

Verilerin toplanması ve analizinde, aynı zamana denk getirilen konu ve örnek olayların incelenmesi ile kategorize edilmesi, kodlanması ve metotlarla karşılaştırılması, gözlem, anket, bireysel ve grupta mülakat ve öğrencilerin çalışmaları kullanılmıştır.

Öz yeterliğe ilişkin üç tema üzerinde durulmuştur; güven duygusu, başarı duygusu, seçme özgürlüğü. Motivasyonla ilgili ise beş tema üzerinde durulmuştur; zevk, meydan okuma, ilgi, anlık geri bildirimleri alma ve işbirlikli çalışma.

Araştırma, öğrencilerin, alternatif değerlendirmelere tabi tutuldukları zaman motivasyon düzeyleri ve öz-yeterliklerinin en üst düzeylere ulaşacağını ileri sürmüş,

sosyal bilgiler dersi öğretim programındaki alternatif değerlendirme tekniklerinin kapsamını genişletmeyi ve alternatif değerlendirmenin uygulanmasını, gerçek çevre koşullarında tekrarlamak ve üst sınıfların işlevlerine daha hazır öğrenciler yetiştirmedeki etkilerinin olumlu yönde olacağını öngörmüştür.

Sonuç olarak, T testi ve MANOVA analizi kullanılarak elde edilen veriler ışığında, cinsiyet ile, öz güven, motivasyon ve beceri kazanımı konularında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Sınıf ortamının ise öğrencilerin öz güven, motivasyon ve beceri kazanımı konularında anlamlı bir farka neden olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Alternatif değerlendirme ile öğrencilerin motivasyon ve öz güven seviyeleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretmenler alternatif değerlendirme metotları kullanıldığı zaman öğrencilerin konulara daha ilgili olduklarını rapor etmişlerdir. Araştırma öğretmenlerin algılamaları ile ilgili bulgulara dayandırılmıştır, öğrencilerin algılamaları ile ilgilenmemiştir.

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bu bölümde, araştırmanın modeli, araştırmanın evreni, araştırmanın örnekleminin oluşturulması, araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının geliştirilmesi, verilerin toplanması ve verilerin analizinin nasıl yapıldığı açıklanmaya çalışılmıştır.

2.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Çalışmada var olan bir durum betimlenmeye çalışılmıştır. Bu nedenle bu araştırma betimsel araştırma niteliğindedir. Betimsel araştırma çalışmalarında olayların daha önceki durumları dikkate alınarak, değişkenler arasındaki ilişkiler açıklanır ve anket, sınav ve gözlem formu gibi bir ölçme aracıyla veriler toplanır (Karasar, 1998).

2.2. ÇALIŞMA GRUBU

Araştırmanın çalışma grubunu, Ankara Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Fakültelerinde öğrenim gören Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı dördüncü sınıf öğrencileri (öğretmen adayları) oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu toplam 312 dördüncü sınıf öğrencisi (öğretmen adayı) oluşturmuştur. Araştırmanın çalışma grubunun oluşturulmasında olasılıksız yöntemlerden amaçlı örnekleme tekniği kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme ise belirli sınırlayıcı özelliklere ve ulaşılması güç bireysel özelliklere sahip bireyler üzerinde yapılan bir örneklemedir (Erkuş, 2005:83).

2.3. VERİ TOPLAMA ARACININ GELİŞTİRİLMESİ

Veri toplama aracı (ölçek), T. J. Tebbs tarafından Connecticut Üniversitesi'nde, 2000 yılında yapılan "Assessing Teachers' Self-Efficacy Towards

Teaching Thinking Skills” (Öğretmenlerin Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Öz-Yeterliklerinin Değerlendirilmesi) isimli doktora çalışmasında kullanılmak üzere, düşünme becerilerinin öğretimi konusunda uzman öğretim üyelerinin denetiminde ve tavsiyeleri doğrultusunda geliştirilmiştir. Kendisi akademisyen olmayan Tebss’e ulaşılarak ölçeğin kullanımı için izin alınması hususu üzerine görüş alınmak istenmiş ancak tüm çabalara ve araştırmalara karşın Tebss’e ulaşılamamıştır.

Ölçeğin Türkçeye çevirisi, İngilizce eğitimi görmüş uzmanlarca yapılmıştır. Daha sonra Türkçeye uygunluk, içerik ve ölçme değerlendirme açılarından da uzmanlar tarafından değerlendirilmiştir. Alınan görüşler doğrultusunda düzenlemelerin yapıldığı ölçek geçerlik ve güvenirliğin saptanması amacıyla, Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim gören 77 dördüncü sınıf öğrencisine (öğretmen adayı) uygulanmıştır. Faktör analizi sonucunda, uyarlanan Türkçe ölçeğin beş faktörlü olduğu saptanmış ancak orijinal ölçeğin dört faktörüne sadık kalınarak değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Uyarlanan ölçeğin güvenirliği Cronbach alfa ile hesaplanmış, bütünü için alfa değeri, $\alpha = .94$ olarak belirlenmiştir. Aşağıda orijinal ölçeğin faktör değerleri ile pilot uygulamanın faktör değerlerinin karşılaştırılması Tablo-14’te verilmiştir.

Tablo-14. Orijinal ve Pilot Uygulamanın Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayılarının Karşılaştırılması

	Orijinal Cronbach Alfa Güvenirlik katsayıları	Pilot Uygulamanın Cronbach Alfa Güvenirlik katsayıları
Faktör-1	$\alpha = .89$	$\alpha = .83$
Faktör-2	$\alpha = .93$	$\alpha = .86$
Faktör-3	$\alpha = .85$	$\alpha = .70$
Faktör-4	$\alpha = .83$	$\alpha = .73$

2.4. VERİLERİN TOPLANMASI

Araştırmada kavramsal çerçeveyi oluşturan bilgiler için ayrıntılı bir şekilde literatür taraması yapılmıştır. Kavramsal çerçeveyi oluşturan kaynaklardan araştırmayla doğrudan ilgili olan çalışmalardan özellikle yararlanmaya dikkat

edilmiştir. Araştırmanın veri toplama aracının uyarlaması ve geliştirilmesi için literatür taraması ile elde edilen kaynaklar incelenmiş ve uzman görüşlerine dayalı olarak veri toplama aracı uyarlanarak geliştirilmiştir. Verilerin toplanması amacıyla öncelikle, veri toplama aracının bir örneği, tez önerisi örneği, ölçme aracının uygulanma isteğini belirten bir dilekçe ile birlikte Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne ve daha sonra Gazi Üniversitesi Rektörlüğü'ne sunulmuş ardından bu ölçme aracının Üniversitelerin ilgili Eğitim Fakültelerinde uygulanabilmesi için gerekli olan izinler alınmıştır.

Veri toplama aracı iki ayrı bölümden oluşmaktadır; ilk bölüm, 11 maddeden oluşmakta, öğretmen adaylarının kişisel bilgilerini ve kendilerini genelde nasıl tanımladıklarını incelerken, ikinci bölüm 25 maddeden oluşmakta ve öğretmen adaylarının düşünme becerilerinin öğretime yönelik pedagojik özelliklerini incelemektedir.

Veri toplama aracının uygulamasını araştırmacı gerçekleştirmiştir. Araştırmacı bütün uygulamalarda öğrencilerin dolduracağı veri toplama aracı ile ilgili açıklamalar yapmış ve öğrencilerin veri toplama aracını uygulamaları esnasında sınıfta bulunmuştur.

2.5. VERİLERİN ANALİZİ

Verilerin analizlerinde, SPSS paket programından yararlanılarak, “Ortalama”, “Standart Sapma”, “Yüzde”, “Frekans” istatistiklerinin yanı sıra “Tek Yönlü Varyans Analizi” (ANOVA), bağımsız örneklem için “t testi” ve Pearson Korelasyon Katsayısı istatistikleri kullanılmıştır. Araştırmada anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alınmıştır.

BÖLÜM III

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmanın alt problemleri için toplanan verilerden elde edilen bulgular, tablo ve açıklamalarıyla birlikte verilerek bunlara dayalı yorumlar yapılmıştır.

3.1. ARAŞTIRMANIN TEMEL DEĞİŞKENLERİNE İLİŞKİN VERİLERİN ANALİZİ

Bu bölümde araştırmanın temel değişkenleri için toplanan verilerden elde edilen bulgular, tablo ve açıklamalarıyla birlikte verilerek bunlara dayalı yorumlar yapılmıştır.

3.1.1. Araştırmaya Katılanların Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın amacına ilişkin bulgulara yer vermeden önce ölçme aracının 1. bölümünden (demografik bilgiler) toplanan verilere ilişkin bulgular Tablo-15’de özetlenmiştir.

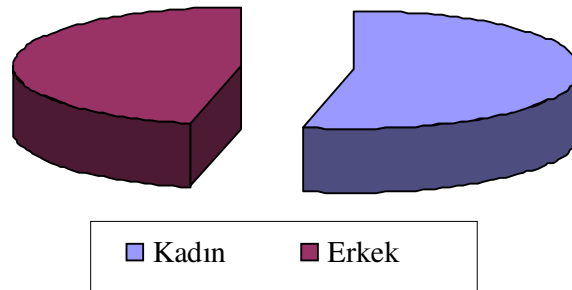
Tablo-15. Araştırmaya Katılanlara İlişkin Bilgiler

Değişkenler		Frekans	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	167	53,5
	Erkek	145	46,5
Üniversite	Ankara Üniversitesi	39	12,5
	Gazi Üniversitesi	135	43,3
	Selçuk Üniversitesi	138	44,2
Yaş	19–21 yaş	53	17,0
	22–24 yaş	200	64,1
	25 yaş ve üzeri	59	18,9
Öğrenim Türü	Normal öğretim	153	49,0
	İkinci öğretim	159	51,0
Mezun olunan ortaöğretim kurumu	Genel liseler	198	63,5
	Anadolu Öğretmen Liseleri/Fen liseleri/Meslek ve	114	36,5

	Teknik liseleri		
Sosyal bilgiler	1-5	218	69,9
öğretmenliği programının	6-11	54	17,3
tercih ediş sırası	12-17	27	8,6
	18-24	13	4,2
Akademik başarı	2.00 ve altında	6	1,9
ortalaması	2.01-2.50	66	21,2
	2.51-3.00	140	44,9
	3.01-3.50	85	27,2
	3.51-4.00	15	4,8
1 yılda okunan ortalama	1-5	100	32,1
kitap sayısı	6-11	108	34,6
	12-17	47	15,1
	18-23	26	8,3
	23 ve üzeri	31	9,9
	TOPLAM(N)	312	%100

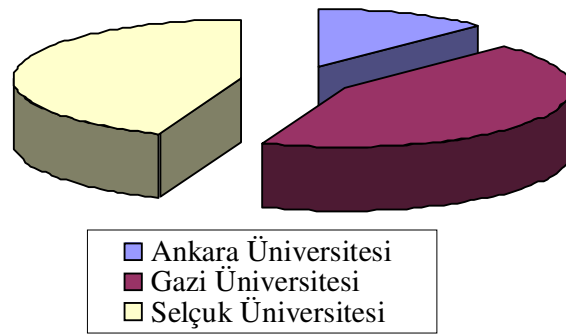
Tablo-15'te de görüldüğü gibi araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının %46'sı erkek, %54'ü kadındır (Şekil-12).

Şekil-12. Cinsiyete Göre Öğretmen Adaylarının Dağılımı



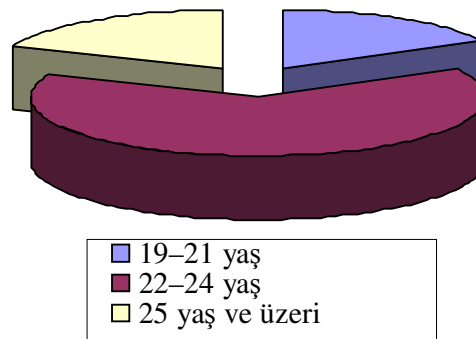
Araştırmaya katılanların %13'ü Ankara üniversitesinde, %43'ü Gazi Üniversitesinde ve %44'ü Selçuk Üniversitesinde öğrenim görmektedir (Şekil-13).

Şekil-13. Üniversitelere Göre Öğretmen Adaylarının Dağılımı



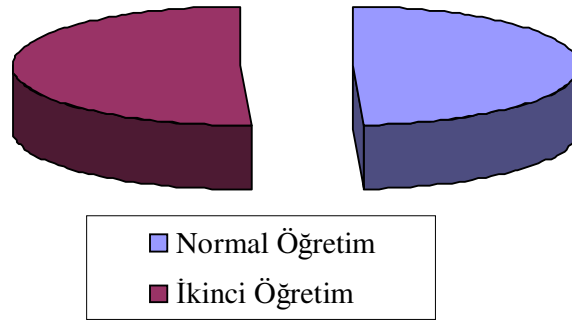
Bulgulara göre, öğretmen adaylarının %17'si 19-21 yaş aralığında, %64'ü 22-24 yaş aralığında ve %19'u 25 yaş ve üzerindedir (Şekil-14).

Şekil-14. Yaş Değişkenine Göre Öğretmen Adaylarının Dağılımı



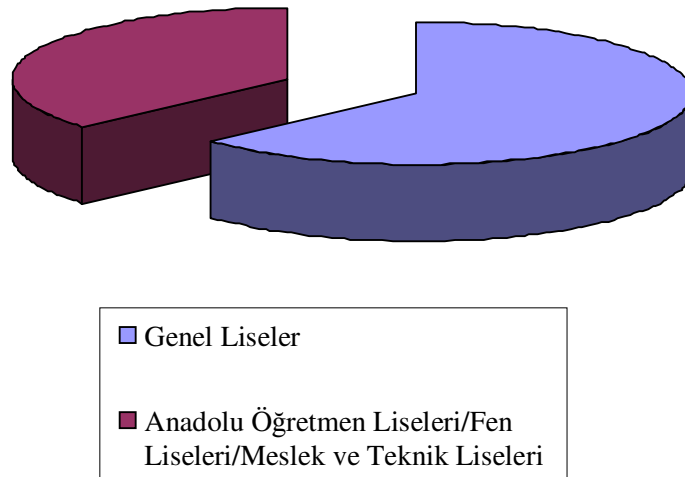
Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının %49'u normal öğretimde, %51'i ikinci öğretimde eğitim görmektedir (Şekil-15).

Şekil-15. Öğretim Türüne Göre Öğretmen Adaylarının Dağılımı



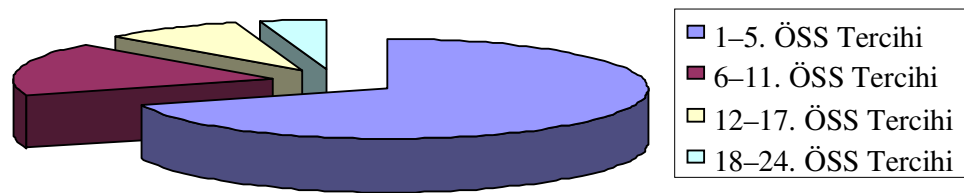
Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının %64'ünün mezun olduğu ortaöğretim kurumu genel liselerden biri iken %36'sının mezun olduğu ortaöğretim kurumu Anadolu lisesi/Fen lisesi/Meslek ve Teknik liselerinden biridir (Şekil-16).

Şekil-16. Mezun Olunan Ortaöğretim Kurumuna Göre Öğretmen Adaylarının Dağılımı



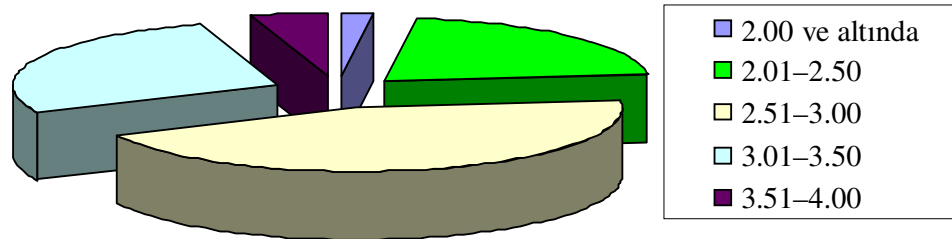
Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının en çok %70'inin ÖSS'de sosyal bilgiler öğretmenliği programını, ilk 5 tercihinde bulundurmıştır. %4'ünün sosyal bilgiler öğretmenliğini ÖSS'de tercih sırası 18 ile 24. sıralardadır (Şekil-17).

Şekil-17. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programını ÖSS'de Tercih Etme Sırasına Göre Öğretmen Adaylarının Dağılımı



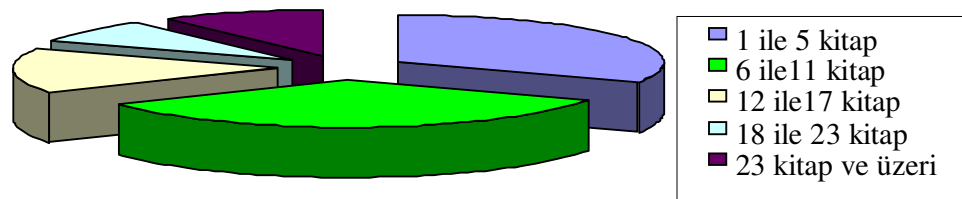
Akademik başarı ortalaması bakımından sosyal bilgiler öğretmen adaylarının en çok %45'inin not ortalaması 2.51 ile 3.00 arasındadır (Şekil-18).

Şekil-18. Akademik Not Ortalamasına Göre Öğretmen Adaylarının Dağılımı



Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının en çok %35'i bir yılda ortalama 6 ila 11 arasında kitap okurken bir yılda 23 kitap ve üzeri kitap okuyan öğrencilerin oranı %10'dur (Şekil-19).

Şekil-19. Kitap Okuma Sayısına Göre Öğretmen Adaylarının Dağılımı



3.1.2. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Öz-Yeterlik Düzeylerine (Faktör: 1-4) İlişkin Bulgular

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının düşünmeye uygun sınıf ortamı yaratma (Faktör-1), üst düzeyli düşünme becerilerinin öğretimi (Faktör-2), transferin öğretimi (Faktör-3) ve öğrencilerin nasıl düşündüğünü fark etme (Faktör-4) ile ilgili öz-yeterlik düzeylerine ilişkin bulgular sırasıyla incelenmiştir.

3.1.2.1. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Düşünmeye Uygun Sınıf Ortamı Yaratma İle İlgili Öz-Yeterlik Düzeyleri (Faktör-1) Nasıldır?

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının düşünmeye uygun sınıf ortamı yaratma ile ilgili öz-yeterlik düzeylerine ilişkin görüşlerinin ortalamaları en yüksekten en düşüğe doğru sıralı olarak Tablo-16'da gösterilmiştir.

Tablo-16. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Düşünmeye Uygun Sınıf Ortamı Yaratma İle İlgili Öz-Yeterlik Düzeyleri

Maddeler	$\bar{X}$	S_x	Yeterli Olma Seviyesi
6. Gerçek hayatla, sınıfta öğrenilen konular arasında paralellikler geliştirmeyi teşvik etme	3.90	0.97	Oldukça yeterli

7. Öğrencilere, düşünme becerilerinin gerçek hayattaki durumlar için önemini, demonstrasyon (gösterim) ya da örnekle gösterme	3.73	0.99	Oldukça yeterli
22. Öğrencilerin yaşamla ilgili sorunlara çözümler geliştirmelerini sağlayacak düşünme becerilerini kullanabilme fırsatları yaratma	3.63	1.05	Oldukça yeterli
10. Başkalarının tasarladığı materyali kullanarak düşünme becerilerini öğretme (örn: okul materyali ya da ticari ürünler)	3.62	0.88	Oldukça yeterli
4. Sınıfta düşünmeyi öğreten yöntemler uygulama	3.62	0.89	Oldukça yeterli
3. Düşünme becerilerini çeşitli konu alanlarına dahil etme (Örn: Sosyal bilim, okuma v.b.)	3.60	0.88	Oldukça yeterli
2. Dersleri ve projeleri öğrencilerin düşüncelerine zaman verecek şekilde planlama	3.51	0.86	Oldukça yeterli
9. Kendinizin tasarladığı materyali kullanarak düşünme becerilerini öğretme	3.50	0.99	Oldukça yeterli
8. Öğrencilere, düşünme becerilerini akademik alanlar (ortamlar) dışında uygulayabilmeleri için demonstrasyon (gösterim) ya da örnekle yardım etme	3.49	0.98	Oldukça yeterli
1. Öğrenci-merkezli sınıf ortamı oluşturma (Örn: Esnek gruplama)	3.39	0.87	Biraz yeterli
Faktör-1: Düşünmeye Uygun Sınıf Ortamı Yaratma	35.98	6.53	Oldukça yeterli

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının düşünmeye uygun sınıf ortamı yaratma ile ilgili öz-yeterlik düzeylerine ilişkin maddelere verdikleri cevaplara göre “gerçek hayatla, sınıfta öğrenilen konular arasında paralellikler geliştirmeyi teşvik etme ($\bar{X} = 3.90$), öğrencilere, düşünme becerilerinin gerçek hayattaki durumlar için önemini, demonstrasyon (gösterim) ya da örnekle gösterme ($\bar{X} = 3.73$) ve öğrencilerin yaşamla ilgili sorunlara çözümler geliştirmelerini sağlayacak düşünme becerilerini kullanabilme fırsatları yaratma ($\bar{X} = 3.63$) ifadeleri öğretmen adayları tarafından ortalamanın yüksek olması bakımından “oldukça yeterli” bulunan ilk üç ifadedir.

Bunun yanı sıra, “öğrenci-merkezli sınıf ortamı oluşturma” ($\bar{X} = 3.39$) ifadesi diğer maddeler arasından ortalaması en düşük bulunan ifadedir. Genel olarak öğretmen adayları, düşünmeye uygun sınıf ortamı yaratma ile ilgili ifadelere “oldukça yeterli” şeklinde katılım göstermişlerdir.

3.1.2.2. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Üst Düzeyli Düşünme Becerilerinin Öğretimi İle İlgili Öz-Yeterlik Düzeyleri (Faktör-2) Nasıldır?

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının üst düzeyli düşünme becerilerinin öğretimi ile ilgili öz-yeterlik düzeylerine ilişkin görüşlerinin ortalamaları en yüksekten en düşüğe doğru sıralı olarak Tablo-17’de gösterilmiştir.

Tablo-17. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Üst Düzeyli Düşünme Becerilerinin Öğretimi İle İlgili Öz-Yeterlik Düzeyleri

Maddeler	$\bar{X}$	S_x	Yeterli Olma Seviyesi
21. Öğrencilerden üst düzeyli düşünmelerini gerektiren sınıf etkinlikleri düzenlemelerini isteme	3.53	0.97	Oldukça yeterli
17. Öğrenciler için üst düzeyli düşünmenin aslında ne olduğunu tanımlama	3.46	0.93	Oldukça yeterli
20. Öğrencilere, kendilerinin ve diğerlerinin üst düzeyli düşünme kullanmalarını değerlendirebilmelerini sağlayacak geribildirimler verme	3.44	0.97	Oldukça yeterli
18. Öğrenciler için üst düzeyli düşünmenin çeşitli unsurlarını tanımlama	3.38	0.98	Biraz yeterli
19. Öğrenciler için onların üst düzeyli düşünme kullanmalarını sağlayacak stratejiler hazırlama	3.29	1.00	Biraz yeterli
Faktör-2: Üst Düzeyli Düşünme Becerilerinin Öğretimi	17.09	3.92	Oldukça yeterli

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının üst düzeyli düşünme becerilerinin öğretimi ile ilgili öz-yeterlik düzeylerine ilişkin maddelere verdikleri cevaplara göre öğrencilerden üst düzeyli düşünmelerini gerektiren sınıf etkinlikleri düzenlemelerini isteme ($\bar{X} = 3.53$), öğrenciler için üst düzeyli düşünmenin aslında ne olduğunu tanımlama ($\bar{X} = 3.46$) ve öğrencilere, kendilerinin ve diğerlerinin üst düzeyli düşünme kullanmalarını değerlendirebilmelerini sağlayacak geribildirimler

verme ($\bar{X} = 3.44$) ifadeleri öğretmen adayları tarafından “oldukça yeterli” bulunan ilk üç ifadedir.

Bunun yanı sıra, “Öğrenciler için onların üst düzeyli düşünme kullanmalarını sağlayacak stratejiler hazırlama” ($\bar{X} = 3.29$) ifadesi diğer maddeler arasından ortalaması en düşük bulunan ifadedir. Genel olarak öğretmen adayları, üst düzeyli düşünme becerilerinin öğretimi ile ilgili ifadelerle “oldukça yeterli” şeklinde katılım göstermişlerdir.

3.1.2.3. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Transferin Öğretimi İle İlgili Öz-Yeterlik Düzeyleri (Faktör-3) Nasıldır?

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının transferin öğretimi ile ilgili öz-yeterlik düzeylerine ilişkin görüşlerinin ortalamaları en yüksekten en düşüğe doğru sıralı olarak Tablo-18’de gösterilmiştir.

Tablo-18. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Transferin Öğretimi İle İlgili Öz-Yeterlik Düzeyleri

Maddeler	$\bar{X}$	S_x	Yeterli Olma Seviyesi
24. Büyük düşünürlerden örnekler (bilim insanlarının, sanatçıların, müzisyenlerin öz yaşam öykülerine ilişkin materyalleri, v.b.) verme	3.79	1.03	Oldukça yeterli
23. Öğrencilere, madde bağımlılığı (sigara, alkol v.b.) ile genel içerikli alanlar (örn: matematik, araştırma) arasında bağlantı kurmalarına yol açacak üst düzeyli düşünme dersleri/projeleri hazırlama	3.68	1.11	Oldukça yeterli
25. Yaşamla ilişkili eylemlerin taklit edildiği bir etkinlik içinde düşünme becerilerini test edebilecekleri fırsatlar yaratma	3.64	1.00	Oldukça yeterli
16. Öğrencilerin, yaşamla ilgili sorunları tanımlamak için düşünme becerilerini kullanmaları gereken ortamlar oluşturma	3.53	0.97	Oldukça yeterli
11. Öğrencilere kendi düşünme süreçlerine nasıl yansıtacaklarını (üst biliş-metacognition) öğretme	3.35	0.91	Biraz yeterli
15. Öğrencilerin, yaşam becerileri çerçevesinde düşünme becerilerini uygulayacakları simülasyonlar oluşturma	3.34	0.99	Biraz yeterli
Faktör 3: Transferin Öğretimi	21.33	4.41	Oldukça yeterli

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının transferin öğretimi ile ilgili öz-yeterlik düzeylerine ilişkin maddelere verdikleri cevaplara göre büyük düşünürlerden örnekler verme ($\bar{X} = 3.79$), öğrencilere, madde bağımlılığı ile genel içerikli alanlar arasında bağlantı kurmalarına yol açacak üst düzeyli düşünme dersleri/projeleri hazırlama ($\bar{X} = 3.68$) ve yaşamla ilişkili eylemlerin taklit edildiği bir etkinlik içinde düşünme becerilerini test edebilecekleri fırsatlar yaratma ($\bar{X} = 3.64$) ifadeleri öğretmen adayları tarafından “oldukça yeterli” bulunan ilk üç ifadedir.

Bunun yanı sıra, “Öğrencilerin, yaşam becerileri çerçevesinde düşünme becerilerini uygulayacakları simülasyonlar oluşturma” ($\bar{X} = 3.34$) ifadesi diğer maddeler arasından ortalaması en düşük bulunan ifadedir. Genel olarak öğretmen adayları, transferin öğretimi ile ilgili ifadelere “oldukça yeterli” şeklinde katılım göstermişlerdir.

3.1.2.4. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öğrencilerin Nasıl Düşündüğünü Fark Etme İle İlgili Öz-Yeterlik Düzeyleri (Faktör-4) Nasıldır?

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrencilerin nasıl düşündüğünü fark etme ile ilgili öz-yeterlik düzeylerine ilişkin görüşlerinin ortalamaları en yüksekten en düşüğe doğru sıralı olarak Tablo-19’da gösterilmiştir.

Tablo-19. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öğrencilerin Nasıl Düşündüğünü Fark Etme İle İlgili Öz-Yeterlik Düzeyleri

Maddeler	$\bar{X}$	S_x	Yeterli Olma Seviyesi
14. Öğrencilerdeki farklı öğrenme biçimlerini fark etme	3.58	0.97	Oldukça yeterli
5. Konuya hakim olmak için bilişsel becerileri önkoşul olarak belirleme	3.46	0.91	Oldukça yeterli
13. Öğrencilerdeki bilişsel eksikliği neyin meydana getirdiğini fark etme	3.34	0.90	Biraz yeterli
12. Öğrencilerdeki bilişsel gücü neyin meydana getirdiğini fark etme	3.18	0.88	Biraz yeterli
Faktör 4: Öğrencilerin Nasıl Düşündüğünü Fark Etme	13.57	2.87	Biraz yeterli

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrencilerin nasıl düşündüğünü fark etme ile ilgili öz-yeterlik düzeylerine ilişkin maddelere verdikleri cevaplara göre

öğrencilerdeki farklı öğrenme biçimlerini fark etme ($\bar{X} = 3.58$) ve konuya hakim olmak için bilişsel becerileri önkoşul olarak belirleme ($\bar{X} = 3.46$) ifadeleri öğretmen adayları tarafından “oldukça yeterli” bulunan ilk iki ifadedir.

Bunun yanı sıra, “Öğrencilerdeki bilişsel gücü neyin meydana getirdiğini fark etme” ($\bar{X} = 3.18$) ifadesi diğer maddeler arasından ortalaması en düşük bulunan ifadedir. Genel olarak öğretmen adayları, öğrencilerin nasıl düşündüğünü fark etme ile ilgili ifadelere “biraz yeterli” şeklinde katılım göstermişlerdir.

3.1.3. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Öz-Yeterlik Düzeylerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının düşünme becerilerinin öğretimine yönelik öz-yeterlik düzeylerini belirlemek amacıyla ölçeğin tamamı değerlendirilmiş ve bu değerlendirmelerle ilgili bulgular ve yorumlar aşağıda belirtilmiştir.

3.1.3.1. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Öz-Yeterlik Düzeyleri” Cinsiyetlerine Göre Farklılaşmakta Mıdır?

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre “düşünme becerilerinin öğretimine yönelik öz-yeterlik düzeyleri” arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı bağımsız örneklem için t testi ile analiz edilmiş ve sonuçları Tablo-20’de gösterilmiştir.

Tablo-20. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre “Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Öz-Yeterlik Düzeyleri” Arasındaki Farkın

Testi						
Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S_x	t	Sd	P
Kadın	167	88,68	15,09	0.846	310	0.398
Erkek	145	87,16	16,72			

Kadın öğretmen adaylarının düşünme becerilerinin öğretimine yönelik öz-yeterlik düzeyleri ($\bar{X}=88.68$), erkek öğretmen adaylarının düşünme becerilerinin

öğretimine yönelik öz-yeterlik düzeylerinden ($\bar{X}=87.16$) daha yüksektir. Ancak istatistiksel olarak, kadın ve erkek sosyal bilgiler öğretmen adaylarının düşünme becerilerinin öğretime yönelik öz-yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($P>0.05$). Bir başka deyişle, kadın öğretmen adaylarının düşünme becerilerinin öğretime yönelik ölçülen öz-yeterlik düzeyleri ile erkek öğretmen adaylarının düşünme becerilerinin öğretime yönelik ölçülen öz-yeterlik düzeyleri birbirine benzerdir. Dolayısıyla, Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının düşünme becerilerinin öğretime yönelik ölçülen öz-yeterlik düzeylerinin, onların cinsiyetlerine göre bir farklılık göstermediği söylenebilir.

3.1.3.2. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Düşünme Becerilerinin Öğretime Yönelik Öz-Yeterlik Düzeyleri” Yaşlarına Göre Farklılaşmakta Mıdır?

Öğretmen adaylarının yaş gruplarına göre düşünme becerilerinin öğretime yönelik öz-yeterlik düzeylerinin ortalama ve standart sapma istatistikleri Tablo-21’de gösterilmiştir.

Tablo-21. Yaş Gruplarına Göre Düşünme Becerilerinin Öğretime Yönelik Öz-Yeterlik Düzeylerinin Ortalamaları

Yaş grupları	N	$\bar{X}$	S_x
19-21 yaş	53	87,94	18,35
22-24 yaş	200	87,80	15,62
25 yaş ve üzeri	59	88,59	14,46
Toplam	312	87,97	15,86

25 yaşında ve üzerinde olan öğretmen adaylarının düşünme becerilerinin öğretime yönelik öz-yeterlik düzeylerinin ($\bar{X}=88.59$), diğer yaş gruplarındaki öğretmenlerin (19-21 yaş $\bar{X}=87.94$ ve 22-24 yaş $\bar{X}=87.80$) ölçülen düşünme becerilerinin öğretime yönelik öz-yeterlik düzeylerinden daha yüksek bulunduğu görülmektedir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yaş gruplarına göre “düşünme becerilerinin öğretime yönelik öz-yeterlik düzeylerinin” ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına tek yönlü varyans analizi ile bakıldığında bulgular Tablo-22’de gösterilmiştir.

Tablo-22. Yaş Gruplarına Göre Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Öz-Yeterlik Düzeylerine İlişkin Varyans Analizi

	Karelerinin toplamı	Sd	Karelerinin ortalaması	F	P
Gruplar arası	28,727	2	14,364	0,057	0,945
Gruplar içi	78.195,067	309	253,058		
Toplam	78.223,795	311			

Varyans analizi testine göre öğretmen adaylarının “düşünme becerilerinin öğretime yönelik öz-yeterlik düzeylerinin” yaş gruplarına göre farklılaşmadığı görülmüştür($p>0.05$). Bir başka deyişle, yaş değişkenine göre öğretmen adaylarının “düşünme becerilerinin öğretime yönelik öz-yeterlik düzeyleri” arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Ölçülen düşünme becerilerinin öğretime yönelik öz-yeterlik düzeylerinin, öğretmen adaylarının yaşlarından etkilenmediği söylenebilir.

3.1.3.3. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Düşünme Becerilerinin Öğretime Yönelik Öz-Yeterlik Düzeyleri” Öğretim Türüne Göre Farklılaşmakta Mıdır?

Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri öğretim türüne göre “düşünme becerilerinin öğretime yönelik öz-yeterlik düzeyleri” arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı bağımsız örneklem için t testi ile analiz edilmiş ve sonuçları Tablo-23’de gösterilmiştir.

Tablo-23. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Öğretim Türüne Göre “Düşünme Becerilerinin Öğretime Yönelik Öz-Yeterlik Düzeyleri” Arasındaki Farkın Testi

Öğrenim Türü	N	$\bar{X}$	S_x	t	Sd	P
Normal öğretim	153	86.73	15.74	1.359	310	0.175
İkinci öğretim	159	89.17	15.93			

İkinci öğretimde öğrenim gören öğretmen adaylarının düşünme becerilerinin öğretime yönelik öz-yeterlik düzeyleri ($\bar{X}=89.17$), normal öğretimde öğrenim gören öğretmen adaylarının düşünme becerilerinin öğretime yönelik öz-yeterlik düzeylerinden ($\bar{X}=86.73$) daha yüksektir. Ancak istatistiksel olarak, ikinci ve normal

öğretimde öğrenim gören sosyal bilgiler öğretmen adaylarının düşünme becerilerinin öğretime yönelik öz-yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($P>0.05$). Bir başka deyişle, ikinci öğretimde öğrenim gören öğretmen adaylarının düşünme becerilerinin öğretime yönelik ölçülen öz-yeterlik düzeyleri ile normal öğretimde öğrenim gören öğretmen adaylarının düşünme becerilerinin öğretime yönelik ölçülen öz-yeterlik düzeyleri birbirine benzerdir. Dolayısıyla, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının düşünme becerilerinin öğretime yönelik ölçülen öz-yeterlik düzeylerinin, onların öğrenim gördükleri öğretim türüne göre bir farklılık göstermediği söylenebilir.

3.1.3.4. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Düşünme Becerilerinin Öğretime Yönelik Öz-Yeterlik Düzeyleri” Öğrenim Gördükleri Üniversiteye Göre Farklılaşmakta Mıdır?

Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri üniversitelere göre düşünme becerilerinin öğretime yönelik öz-yeterlik düzeylerinin ortalama ve standart sapma istatistikleri Tablo-24’de gösterilmiştir.

Tablo-24. Üniversitelere Göre Öğretmen Adaylarının Düşünme Becerilerinin Öğretime Yönelik Öz-Yeterlik Düzeylerinin Ortalamaları

Üniversiteler	N	$\bar{X}$	S_x
Ankara	39	89.03	13.30
Gazi	135	87.31	15.82
Selçuk	138	88.33	16.62
Toplam	312	87.97	15.86

Ankara Üniversitesi’nde öğrenim gören öğretmen adaylarının düşünme becerilerinin öğretime yönelik öz-yeterlik düzeylerinin ($\bar{X}=89.03$), diğer üniversitelerde öğrenim gören öğretmen adaylarının (Gazi Üniversitesi $\bar{X}=87.31$ ve Selçuk Üniversitesi $\bar{X}=88.33$) ölçülen düşünme becerilerinin öğretime yönelik öz-yeterlik düzeylerinden daha yüksek bulunduğu görülmektedir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri üniversitelere göre “düşünme becerilerinin öğretime yönelik öz-yeterlik düzeylerinin” ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına tek yönlü varyans analizi ile bakıldığında bulgular Tablo-25’de gösterilmiştir.

Tablo-25. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Üniversitelere Göre Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Öz-Yeterlik Düzeylerine İlişkin Varyans

Analizi

	Karelerinin toplamı	Sd	Karelerinin ortalaması	F	P
Gruplar arası	119.56	2	59.78	0.237	0.790
Gruplar içi	78,104.23	309	252.76		
Toplam	78,223.79	311			

Varyans analizi testine göre öğretmen adaylarının düşünme becerilerinin öğretimine yönelik öz-yeterlik düzeylerinin öğrenim gördükleri üniversitelere göre farklılaşmadığı görülmüştür ($p>0.05$). Bir başka deyişle, üniversite değişkenine göre öğretmen adaylarının düşünme becerilerinin öğretimine yönelik öz-yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Ölçülen düşünme becerilerinin öğretimine yönelik öz-yeterlik düzeylerinin, öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri üniversitelerden etkilenmediği söylenebilir.

3.1.3.5. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Öz-Yeterlik Düzeyleri” Mezun Olunan Ortaöğretim Kurumuna Göre Farklılaşmakta Mıdır?

Öğretmen adaylarının mezun oldukları ortaöğretim kurumuna göre “düşünme becerilerinin öğretimine yönelik öz-yeterlik düzeyleri” arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı bağımsız örneklem için t testi ile analiz edilmiş ve sonuçları Tablo-26’da gösterilmiştir.

Tablo-26. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Ortaöğretim Kurumuna Göre “Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Öz-Yeterlik Düzeyleri” Arasındaki Farkın Testi

Ortaöğretim kurumu	N	$\bar{X}$	S_x	t	Sd	P
Genel Lise	198	87.57	16.01	0.584	310	0.559
Anadolu Öğretmen Liseleri/Fen liseleri/Meslek ve Teknik liseleri	114	88.66	15.63			

Anadolu Öğretmen Liseleri/Fen Liseleri/Meslek ve Teknik Liseleri olan ortaöğretim kurumlarından mezun olan öğretmen adaylarının düşünme

becerilerinin öğretimine yönelik öz-yeterlik düzeyleri ($\bar{X}=88.66$), genel liselerden mezun olan öğretmen adaylarının düşünme becerilerinin öğretimine yönelik öz-yeterlik düzeylerinden ($\bar{X}=87.57$) daha yüksektir. Ancak istatistiksel olarak, genel liselerden ve Anadolu Öğretmen Liseleri/Fen Liseleri/Meslek ve Teknik Liselerinden mezun olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının düşünme becerilerinin öğretimine yönelik öz-yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($P>0.05$). Bir başka deyişle, genel liselerden mezun olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının düşünme becerilerinin öğretimine yönelik öz-yeterlik düzeylerine ilişkin ölçülen öz-yeterlik düzeyleri ile Anadolu Öğretmen Liseleri/Fen Liseleri/Meslek ve Teknik Liselerinden mezun olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının düşünme becerilerinin öğretimine yönelik öz-yeterlik düzeylerine ilişkin ölçülen öz-yeterlik düzeyleri birbirine benzerdir. Dolayısıyla, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının düşünme becerilerinin öğretimine yönelik öz-yeterlik düzeylerinin, mezun oldukları ortaöğretim kurumun türüne göre bir farklılık göstermediği söylenebilir.

3.1.3.6. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Öz-Yeterlik Düzeyleri” ÖSS’deki Tercih Sırasına Göre Farklılaşmakta Mıdır?

Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri programı ÖSS’de tercih ettikleri sıraya göre düşünme becerilerinin öğretimine yönelik öz-yeterlik düzeylerinin ortalama ve standart sapma istatistikleri Tablo-27’de gösterilmiştir.

Tablo-27. ÖSS’deki Tercih Sırasına Göre Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Öz-Yeterlik Düzeylerinin Ortalamaları

ÖSS Tercih Sırası	N	$\bar{X}$	S_x
1-5	218	88.42	15.82
6-11	54	85.44	16.94
12-17	27	89.56	16.04
18-24	13	87.77	11.40
Toplam	312	87.97	15.86

ÖSS’deki tercihi 12 ile 17. sıralarda olan öğretmen adaylarının düşünme becerilerinin öğretimine yönelik öz-yeterlik düzeyleri, ($\bar{X}=89.56$), ÖSS’de diğer

sıralarda tercihlerde bulunan öğretmen adaylarının (18-24. tercih $\bar{X}=87.77$, 6-11. tercih $\bar{X}=85.44$, 1-5. tercih $\bar{X}=88.42$) ölçülen öz-yeterlik düzeylerinden daha yüksek bulunmuştur. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri programı ÖSS’de tercih ettikleri sıraya göre “düşünme becerilerinin öğretimine yönelik öz-yeterlik düzeylerinin ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına tek yönlü varyans analizi ile bakıldığında bulgular Tablo-28’de gösterilmiştir.

Tablo-28. ÖSS’deki Tercih Sırasına Göre Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Öz-Yeterlik Düzeylerine İlişkin Varyans Analizi

	Karelerinin toplamı	Sd	Karelerinin ortalaması	F	P
Gruplar arası	456.473	3	152.158	0.603	0.614
Gruplar içi	77767.321	308	252.491		
Toplam	78223.795	311			

Öğretmen adaylarının “düşünme becerilerinin öğretimine yönelik öz-yeterlik düzeylerinin öğrenim gördükleri programı ÖSS’de tercih etme sırasına göre farklılaşmadığı görülmüştür($p>0.05$). Bir başka deyişle, öğrenim gördükleri programı ÖSS’de tercih ettikleri sıraya göre öğretmen adaylarının düşünme becerilerinin öğretimine yönelik öz-yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Düşünme becerilerinin öğretimine yönelik öz-yeterlik düzeylerinin ÖSS’deki tercih sırasından etkilenmediği söylenebilir.

3.1.3.7. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Öz-Yeterlik Düzeyleri” Akademik Başarı Ortalamalarına Göre Farklılaşmakta Mıdır?

Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri programdaki akademik başarı ortalamalarına göre düşünme becerilerinin öğretimine yönelik öz-yeterlik düzeylerinin ortalama ve standart sapma istatistikleri Tablo-29’da gösterilmiştir.

Tablo-29. Akademik Başarı Ortalamasına Göre “Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Öz-Yeterlik Düzeylerinin Ortalamaları

Akademik Başarı Ortalamaları	N	$\bar{X}$	S_x
2.00 ve altında	6	89.33	20.05
2.01-2.50	66	86.56	15.79
2.51-3.00	140	85.98	15.86
3.01-3.50	85	90.60	14.88
3.51-4.00	15	97.40	16.50
Toplam	312	87.97	15.86

Akademik başarı ortalaması 3.51-4.00 arasında olan öğretmen adaylarının düşünme becerilerinin öğretimine yönelik öz-yeterlik düzeyleri, ($\bar{X}$ =97.40), diğer akademik başarı ortalamalarına sahip öğretmen adaylarının (2.00 ve altında $\bar{X}$ =89.33, 2.01-2.50 $\bar{X}$ =86.56, 2.51-3.00 $\bar{X}$ =85.98 ve 3.01-3.50 $\bar{X}$ =90.60) ölçülen öz-yeterlik düzeylerinden daha yüksek bulunmuştur. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının akademik başarı ortalamalarına göre düşünme becerilerinin öğretimine yönelik öz-yeterlik düzeylerinin ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına tek yönlü varyans analizi ile bakıldığında bulgular Tablo-30’da gösterilmiştir.

Tablo-30. Akademik Başarı Ortalamalarına Göre Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Öz-Yeterlik Düzeylerine İlişkin Varyans Analizi

	Karelerinin toplamı	Sd	Karelerinin ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Gruplar arası	2,619.268	4	654.817	2.659	0.033*	* 2.01-2.50 ile 3.51-4.00
Gruplar içi	75,604.527	307	246.269			* 2.51-3.00 ile 3.01-3.50
Toplam	78,223.795	311				*2.51-3.00 ile 3.51-4.00

Öğretmen adaylarının “düşünme becerilerinin öğretimine yönelik öz-yeterlik düzeylerinin akademik başarı ortalamalarına göre farklılaştığı görülmüştür ($p<0.05$). Bir başka deyişle, akademik başarı ortalamalarına göre öğretmen adaylarının “düşünme becerilerinin öğretimine yönelik öz-yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bulunan bu farklılık, akademik başarı ortalaması 2.01-2.50

olan öğretmen adaylarının “düşünme becerilerinin öğretime yönelik öz-yeterlik düzeyleri ile akademik başarı ortalaması 3.51-4.00 olan öğretmen adaylarının “düşünme becerilerinin öğretime yönelik öz-yeterlik düzeyleri arasındadır. Bu iki grup arasında bulunan farklılık ise akademik başarı ortalaması 3.51-4.00 olan öğretmen adaylarının lehinedir. Bunun yanı sıra, akademik başarı ortalaması 2.51-3.00 olan öğretmen adaylarının “düşünme becerilerinin öğretime yönelik öz-yeterlik düzeyleri ile akademik başarı ortalamaları 3.01-3.50 ve 3.51-4.00 olan öğretmen adaylarının “düşünme becerilerinin öğretime yönelik öz-yeterlik düzeyleri arasındadır.

3.1.3.8. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının 1 yılda okudukları kitap sayısı ile düşünme becerilerinin öğretime yönelik öz-yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bir yılda okudukları kitap sayısı ile düşünme becerilerinin öğretime yönelik öz-yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı Pearson Korelasyon Katsayısı ile hesaplanmıştır. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bir yılda okudukları kitap sayısı ile düşünme becerilerinin öğretime yönelik öz-yeterlik düzeyleri arasında hesaplanan ilişki katsayısı 0.042 olarak bulunmuştur($P>0.05$). Bulunan bu korelasyon istatistiksel açıdan önemli bulunmazken aynı zamanda ilişki miktarı bakımından sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bir yılda okudukları kitap sayısı ile düşünme becerilerinin öğretime yönelik öz-yeterlik düzeyleri arasında her hangi bir ilişkinin olmadığına göstergesidir. Kitap okuma sayısı ile düşünme becerilerinin öğretime yönelik öz-yeterlik düzeyi arasında istatistiksel bir ilişki söz konusu değildir.

3.1.3.9. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Lisans Eğitimi Boyunca Almış Oldukları Derslerin Düşünme Becerilerinin Öğretime İlişkin Yeterlilik Düzeyleri İle Düşünme Becerilerinin Öğretime Yönelik Öz-Yeterlik Düzeyleri) Arasında Anlamlı Bir İlişki Var Mıdır?

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının lisans eğitimi boyunca almış oldukları derslerin düşünme becerilerinin öğretime ilişkin yeterlilik düzeyleri ile düşünme becerilerinin öğretime yönelik öz-yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin

olup olmadığı Pearson Korelasyon Katsayısı ile incelendiğinde ilişki katsayısı 0.162 olarak bulunmuştur ($P < 0.05$). İlişki miktarı bakımından sosyal bilgiler öğretmen adaylarının lisans eğitimi boyunca almış oldukları derslerin düşünme becerilerinin öğretimine ilişkin yeterlilik düzeyleri ile düşünme becerilerinin öğretimine yönelik öz-yeterlik düzeyleri arasında bulunan anlamlı ilişki zayıftır. Ancak, öğretmen adaylarının öğrencilerin düşünme becerilerinin öğretimine yönelik öz-yeterlik düzeyleri artarken (azalırken) lisans eğitimi boyunca almış oldukları derslerin düşünme becerilerinin öğretimine ilişkin yeterlilik düzeylerinin de artma (azalma) eğiliminin olduğu zayıfta olsa söylenebilir.

3.1.3.10. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Analitik, Pratik, Yaratıcı Ve Eleştirel Düşünme Düzeyleri İle Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Öz-Yeterlik Düzeyleri Arasında Anlamlı Bir İlişki Var Mıdır?

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının analitik, pratik, yaratıcı ve eleştirel düşünme düzeyleri ile düşünme becerilerinin öğretimine yönelik öz-yeterlik düzeyleri arasında hesaplanan ilişki katsayıları Tablo-31’de gösterilmiştir.

Tablo-31. Öğretmen Adaylarının Analitik, Pratik, Yaratıcı Ve Eleştirel Düşünme Düzeyleri İle Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Öz-Yeterlik Düzeyleri Arasındaki İlişki

Düşünme Düzeyleri	Düşünme becerilerinin öğretimine yönelik öz-yeterlik düzeyleri
Analitik	0.256*
Pratik	0.227*
Yaratıcı	0.243*
Eleştirel	0.337*

* $P < 0.05$

Bulgulara göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının düşünme becerilerinin öğretimine yönelik öz-yeterlik düzeyleri ile analitik düşünme düzeyleri arasında 0.256; Pratik düşünme düzeyleri arasında 0.227; yaratıcı düşünme düzeyleri arasında 0.2143 ve eleştirel düşünme düzeyleri arasında 0.337 olan ilişkiler bulunmuştur. Bulunan ilişkiler, kuvvet bakımından zayıf ilişkilerdir. Bunun yanı sıra hesaplanan korelasyon katsayılarından sosyal bilgiler öğretmen adaylarının düşünme

becerilerinin öğretimine yönelik öz-yeterlik düzeyleri artarken (azalırken) analitik, pratik, yaratıcı ve eleştirel düşünme düzeylerinin de arttığı (azaldığı) yönünde bir eğilim gösterdiği söylenebilir.

3.2. ARAŞTIRMANIN ALT PROBLEMLERİNE İLİŞKİN VERİLERİN ANALİZİ

Bu bölümde araştırmanın alt problemleri için toplanan verilerden elde edilen bulgular, tablo ve açıklamalarıyla birlikte verilerek bunlara dayalı yorumlar yapılmıştır.

3.2.1. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Düşünmeye Uygun Sınıf Ortamı Yaratma İle İlgili Öz-yeterlik Düzeylerine (Faktör-1) İlişkin Bulgular

Aşağıda, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının düşünmeye uygun sınıf ortamı yaratma ile ilgili öz-yeterlik düzeyleri (Faktör-1) ile temel değişkenler arasındaki ilişkiler ile ilgili bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

3.2.1.1. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Düşünmeye Uygun Sınıf Ortamı Yaratma İle İlgili Öz-yeterlik Düzeyleri (Faktör-1)” Cinsiyetlerine Göre Farklılaşmakta Mıdır?

Öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre “düşünmeye uygun sınıf ortamı yaratma ile ilgili öz-yeterlik düzeyleri” arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı bağımsız örneklem için t testi ile analiz edilmiş ve sonuçları Tablo-32’de gösterilmiştir.

Tablo-32. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre “Düşünmeye Uygun Sınıf Ortamı Yaratma İle İlgili Öz-yeterlik Düzeyleri”

Arasındaki Farkın Testi						
Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S_x	t	Sd	P
Kadın	167	36,3 4	6,17	1.046	310	0.296
Erkek	145	35,5 7	6,93			

Bulgulara göre kadın Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının düşünmeye uygun sınıf ortamı yaratmaya ilişkin öz-yeterlik düzeyleri ($\bar{X}=36.34$), erkek sosyal bilgiler öğretmen adaylarının düşünmeye uygun sınıf ortamı yaratmaya ilişkin öz-yeterlik düzeylerinden ($\bar{X}=35.57$) daha yüksektir. Ancak istatistiksel olarak, kadın ve erkek sosyal bilgiler öğretmen adaylarının düşünmeye uygun sınıf ortamı yaratmaya ilişkin ölçülen öz-yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($P>0.05$). Bir başka deyişle, kadın öğretmen adaylarının düşünmeye uygun sınıf ortamı yaratmaya ilişkin ölçülen öz-yeterlik düzeyleri ile erkek öğretmen adaylarının düşünmeye uygun sınıf ortamı yaratmaya ilişkin ölçülen öz-yeterlik düzeyleri birbirine benzerdir. Dolayısıyla, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının düşünmeye uygun sınıf ortamı yaratma ile ilgili ölçülen öz-yeterlik düzeyleri, onların cinsiyetlerinden etkilenmemiştir.

3.2.1.2. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Düşünmeye Uygun Sınıf Ortamı Yaratma İle İlgili Öz-Yeterlik Düzeyleri (Faktör-1)” Yaşlarına Göre Farklılaşmakta Mıdır?

Öğretmen adaylarının yaş gruplarına göre “düşünmeye uygun sınıf ortamı yaratmaya” ilişkin ölçülen öz-yeterlik düzeylerinin ortalama ve standart sapma istatistikleri Tablo-33’de gösterilmiştir.

Tablo-33. Yaş Gruplarına Göre “Düşünmeye Uygun Sınıf Ortamı Yaratmaya” İlişkin Ölçülen Öz-Yeterlik Düzeylerinin Ortalamaları

Yaş grupları	N	$\bar{X}$	S_x
19-21 yaş	53	36,21	7,62
22-24 yaş	200	35,85	6,43
25 yaş ve üzeri	59	36,24	5,90
Toplam	312	35,98	6,53

25 yaşında ve üzerinde olan öğretmen adaylarının düşünmeye uygun sınıf ortamı yaratmaya ilişkin ölçülen öz-yeterlik düzeylerinin ($\bar{X}=36.24$), diğer yaş gruplarındaki öğretmenlerin (19-21 yaş $\bar{X}=36.21$ ve 22-24 yaş $\bar{X}=35.85$) ölçülen öz-yeterlik düzeylerinden daha yüksek bulunduğu görülmektedir. Sosyal bilgiler

öğretmen adaylarının yaş gruplarına göre “düşünmeye uygun sınıf ortamı yaratmaya” ilişkin ölçülen öz-yeterlik düzeylerinin ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına tek yönlü varyans analizi ile bakıldığında ilgili bulgular Tablo-34’de gösterilmiştir.

Tablo-34. Yaş Gruplarına Göre “Düşünmeye Uygun Sınıf Ortamı Yaratma” İle İlgili Ölçülen Öz-Yeterlik Düzeylerine İlişkin Varyans Analizi

	Karelerinin toplamı	Sd	Karelerinin ortalaması	F	P
Gruplar arası	10,295	2	5,147	0,120	0,887
Gruplar içi	13.267,590	309	42,937		
Toplam	13.277,885	311			

Varyans analizi testine göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “düşünmeye uygun sınıf ortamı yaratmaya” ilişkin ölçülen öz-yeterlik düzeylerinin yaş gruplarına göre farklılaşmadığı görülmüştür ($p>0.05$). Bir başka deyişle, yaş değişkenine göre öğretmen adaylarının “düşünmeye uygun sınıf ortamı yaratmaya” ilişkin ölçülen öz-yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Ölçülen “düşünmeye uygun sınıf ortamı yaratmaya” ilişkin öz-yeterliklerin, öğretmen adaylarının yaşlarından etkilenmediği söylenebilir.

3.2.1.3. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Düşünmeye Uygun Sınıf Ortamı Yaratma İle İlgili Öz-Yeterlik Düzeyleri (Faktör-1)” Öğretim Türüne Göre Farklılaşmakta Mıdır?

Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri öğretim türüne göre “düşünmeye uygun sınıf ortamı yaratma ile ilgili öz-yeterlik düzeyleri” arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı bağımsız örneklem için t testi ile analiz edilmiş ve sonuçları Tablo-35’de gösterilmiştir.

Tablo-35. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Öğretim Türüne Göre “Düşünmeye Uygun Sınıf Ortamı Yaratma İle İlgili Öz-Yeterlik Düzeyleri” Arasındaki Farkın Testi

Öğrenim Türü	N	$\bar{X}$	S_x	t	Sd	P
Normal öğretim	153	35.27	6.48	1.898	310	0.059
İkinci öğretim	159	36.67	6.53			

İkinci öğretimde öğrenim gören öğretmen adaylarının düşünmeye uygun sınıf ortamı yaratma ile ilgili öz-yeterlik düzeyleri ($\bar{X}=36.67$), normal öğretimde öğrenim gören öğretmen adaylarının düşünmeye uygun sınıf ortamı yaratma ile ilgili öz-yeterlik düzeylerinden ($\bar{X}=35.27$) daha yüksektir. Ancak istatistiksel olarak, ikinci ve normal öğretimde öğrenim gören sosyal bilgiler öğretmen adaylarının düşünmeye uygun sınıf ortamı yaratma ile ilgili öz-yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($P>0.05$). Bir başka deyişle, ikinci öğretimde öğrenim gören öğretmen adaylarının düşünmeye uygun sınıf ortamı yaratma ile ilgili ölçülen öz-yeterlik düzeyleri ile normal öğretimde öğrenim gören öğretmen adaylarının düşünmeye uygun sınıf ortamı yaratma ile ilgili ölçülen öz-yeterlik düzeyleri birbirine benzerdir. Dolayısıyla, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının düşünmeye uygun sınıf ortamı yaratma ile ilgili öz-yeterlik düzeylerinin, öğrenim gördükleri öğretim türüne göre bir farklılık göstermediği söylenebilir.

3.2.1.4. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Düşünmeye Uygun Sınıf Ortamı Yaratma İle İlgili Öz-Yeterlik Düzeyleri (Faktör-1)” Öğrenim Gördükleri Üniversiteye Göre Farklılaşmakta Mıdır?

Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri üniversitelere göre düşünmeye uygun sınıf ortamı yaratma ile ilgili öz-yeterlik düzeylerinin ortalama ve standart sapma istatistikleri Tablo-36’da gösterilmiştir.

Tablo-36. Üniversitelere Göre Öğretmen Adaylarının Düşünmeye Uygun Sınıf Ortamı Yaratma İle İlgili Öz-Yeterlik Düzeylerinin Ortalamaları

Üniversiteler	N	$\bar{X}$	S_x
Ankara	39	36.62	5.10
Gazi	135	35.58	6.57
Selçuk	138	36.20	6.87
Toplam	312	35.98	6.53

Ankara üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının düşünmeye uygun sınıf ortamı yaratma ile ilgili öz-yeterlik düzeylerinin ($\bar{X}$ =36.62), diğer üniversitelerde öğrenim gören öğretmen adaylarının (Gazi üniversitesi $\bar{X}$ =35.58 ve Selçuk üniversitesi $\bar{X}$ =36.20) ölçülen düşünmeye uygun sınıf ortamı yaratmaya ilişkin ölçülen öz-yeterlik düzeylerinden daha yüksek bulunduğu görülmektedir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri üniversitelere göre “düşünmeye uygun sınıf ortamı yaratma ile ilgili öz-yeterlik düzeylerinin” ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına tek yönlü varyans analizi ile bakıldığında bulgular Tablo-37’de gösterilmiştir.

Tablo-37. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Üniversitelere Göre Düşünmeye Uygun Sınıf Ortamı Yaratma İle İlgili Öz-Yeterlik Düzeylerine İlişkin Varyans Analizi

	Karelerinin toplamı	Sd	Karelerinin ortalaması	F	P
Gruplar arası	44.00	2	22.00	0.514	0.599
Gruplar içi	13,233.88	309	42.83		
Toplam	13,277.88	311			

Varyans analizi testine göre öğretmen adaylarının düşünmeye uygun sınıf ortamı yaratma ile ilgili öz-yeterlik düzeylerinin öğrenim gördükleri üniversitelere göre farklılaşmadığı görülmüştür ($p>0.05$). Bir başka deyişle, üniversite değişkenine göre öğretmen adaylarının düşünmeye uygun sınıf ortamı yaratma ile ilgili öz-yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Ölçülen düşünmeye uygun sınıf ortamı yaratma ile ilgili öz-yeterlik düzeyleri, öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri üniversitelerden etkilenmediği söylenebilir.

3.2.1.5. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Düşünmeye Uygun Sınıf Ortamı Yaratma İle İlgili Öz-Yeterlik Düzeyleri (Faktör-1)” Mezun Olunan Ortaöğretim Kurumuna Göre Farklılaşmakta Mıdır?

Öğretmen adaylarının mezun oldukları ortaöğretim kurumuna göre “düşünmeye uygun sınıf ortamı yaratma ile ilgili öz-yeterlik düzeyleri” arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı bağımsız örneklem için t testi ile analiz edilmiş ve sonuçları Tablo-38’de gösterilmiştir.

Tablo-38. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Ortaöğretim Kurumuna Göre “Düşünmeye Uygun Sınıf Ortamı Yaratma İle İlgili Öz-Yeterlik Düzeyleri” Arasındaki Farkın Testi

Ortaöğretim kurumu	N	$\bar{X}$	S_x	t	Sd	P
Genel Lise	198	35.93	6.46	0.165	310	0.869
Anadolu Öğretmen Liseleri/Fen liseleri/Meslek ve Teknik liseleri	114	36.06	6.67			

Anadolu Öğretmen Liseleri/Fen liseleri/Meslek ve Teknik liseleri olan ortaöğretim kurumlarından mezun olan öğretmen adaylarının düşünmeye uygun sınıf ortamı yaratma ile ilgili öz-yeterlik düzeyleri ($\bar{X}$ =36.06), genel liselerden mezun olan öğretmen adaylarının düşünmeye uygun sınıf ortamı yaratma ile ilgili öz-yeterlik düzeylerinden ($\bar{X}$ =35.93) daha yüksektir. Ancak istatistiksel olarak, genel liselerden ve Anadolu Öğretmen Liseleri/Fen liseleri/Meslek ve Teknik liselerinden mezun olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının düşünmeye uygun sınıf ortamı yaratma ile ilgili öz-yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($P>0.05$). Bir başka deyişle, genel liselerden mezun olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının düşünmeye uygun sınıf ortamı yaratma ile ilgili ölçülen öz-yeterlik düzeyleri ile Anadolu Öğretmen Liseleri/Fen liseleri/Meslek ve Teknik liselerinden mezun olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının düşünmeye uygun sınıf ortamı yaratma ile ilgili ölçülen öz-yeterlik düzeyleri birbirine benzerdir. Dolayısıyla, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının düşünmeye uygun

sınıf ortamı yaratma ile ilgili öz-yeterlik düzeylerinin, mezun oldukları ortaöğretim kurumu türüne göre bir farklılık göstermediği söylenebilir.

3.2.1.6. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Düşünmeye Uygun Sınıf Ortamı Yaratma İle İlgili Öz-Yeterlik Düzeyleri (Faktör-1)” ÖSS’deki Tercih Sırasına Göre Farklılaşmakta Mıdır?

Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri programı ÖSS’de tercih ettikleri sıraya göre “düşünmeye uygun sınıf ortamı yaratmaya” ilişkin ölçülen öz-yeterlik düzeylerinin ortalama ve standart sapma istatistikleri Tablo-39’da gösterilmiştir.

Tablo-39. ÖSS’deki Tercih Sırasına Göre “Düşünmeye Uygun Sınıf Ortamı Yaratmaya” İlişkin Ölçülen Öz-Yeterlik Düzeylerinin Ortalamaları

ÖSS Tercih Sırası	N	$\bar{X}$	S_x
1-5	218	36.14	6.42
6-11	54	34.83	6.82
12-17	27	37.15	7.17
18-24	13	35.69	5.84
Toplam	312	35.98	6.53

ÖSS’deki tercihi 12 ile 17. sıralarda olan öğretmen adaylarının düşünmeye uygun sınıf ortamı yaratmaya ilişkin ölçülen öz-yeterlik düzeyleri, ($\bar{X}=37.15$), ÖSS’de diğer sıralarda tercihlerde bulunan öğretmen adaylarının (1-5. tercih $\bar{X}=36.14$, 6-11. tercih $\bar{X}=34.83$, 18-24. tercih $\bar{X}=35.69$) ölçülen öz-yeterlik düzeylerinden daha yüksek bulunmuştur. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri programı ÖSS’de tercih ettikleri sıraya göre “düşünmeye uygun sınıf ortamı yaratmaya” ilişkin ölçülen öz-yeterlik düzeylerinin ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına tek yönlü varyans analizi ile bakıldığında bulgular Tablo-40’da gösterilmiştir.

Tablo-40. ÖSS’deki Tercih Sırasına Göre “Düşünmeye Uygun Sınıf Ortamı Yaratma” İle İlgili Ölçülen Öz-Yeterlik Düzeylerine İlişkin Varyans Analizi

	Karelerinin toplamı	Sd	Karelerinin ortalaması	F	P
Gruplar arası	114.336	3	38.112	0.892	0.446
Gruplar içi	13163.548	308	42.739		
Toplam	13277.885	311			

Varyans analizi testine göre öğretmen adaylarının “düşünmeye uygun sınıf ortamı yaratmaya” ilişkin ölçülen öz-yeterlik düzeylerinin öğrenim gördükleri programı ÖSS’de tercih etme sırasına göre farklılaşmadığı görülmüştür($p>0.05$). Bir başka deyişle, öğrenim gördükleri programı ÖSS’de tercih ettikleri sıraya göre öğretmen adaylarının “düşünmeye uygun sınıf ortamı yaratmaya” ilişkin ölçülen öz-yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. “Düşünmeye uygun sınıf ortamı yaratmaya” ilişkin ölçülen öz-yeterlik düzeylerinin ÖSS’deki tercih sırasından etkilenmediği söylenebilir.

3.2.1.7. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Düşünmeye Uygun Sınıf Ortamı Yaratma İle İlgili Öz-Yeterlik Düzeyleri (Faktör-1)” Akademik Başarı Ortalamalarına Göre Farklılaşmakta Mıdır?

Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri programı akademik başarı ortalamalarına göre “düşünmeye uygun sınıf ortamı yaratmaya” ilişkin ölçülen öz-yeterlik düzeylerinin ortalama ve standart sapma istatistikleri Tablo-41’de gösterilmiştir.

Tablo-41. Akademik Başarı Ortalamalarına Göre “Düşünmeye Uygun Sınıf Ortamı Yaratmaya” İlişkin Ölçülen Öz-Yeterlik Düzeylerinin Ortalamaları

Akademik Başarı Ortalamaları	N	$\bar{X}$	S_x
2.00 ve altında	6	35.50	7.92
2.01-2.50	66	35.68	6.23
2.51-3.00	140	34.96	6.84
3.01-3.50	85	37.49	5.80
3.51-4.00	15	38.47	6.92
Toplam	312	35.98	6.53

Akademik başarı ortalaması 3.51-4.00 arasında olan öğretmen adaylarının düşünmeye uygun sınıf ortamı yaratmaya ilişkin ölçülen öz-yeterlik düzeyleri, ($\bar{X}$ =38.47), diğer akademik başarı ortalamalarına sahip öğretmen adaylarının (2.00 ve altında $\bar{X}$ =35.50, 2.01-2.50 $\bar{X}$ =35.68, 2.51-3.00 $\bar{X}$ =34.96 ve 3.01-3.50 $\bar{X}$ =37.49) ölçülen öz-yeterlik düzeylerinden daha yüksek bulunmuştur. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının akademik başarı ortalamalarına göre “düşünmeye uygun sınıf ortamı yaratmaya” ilişkin ölçülen öz-yeterlik düzeylerinin ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına tek yönlü varyans analizi ile bakıldığında bulgular Tablo-42’de gösterilmiştir.

Tablo-42. Akademik Başarı Ortalamalarına Göre “Düşünmeye Uygun Sınıf Ortamı Yaratma” İle İlgili Ölçülen Öz-Yeterlik Düzeylerine İlişkin Varyans Analizi

	Karelerinin toplamı	Sd	Karelerinin ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Gruplar arası	441.343	4	110.336	2.639	0.034*	2.51-3.00 ile 3.01-3.50
Gruplar içi	12,836.541	307	41.813			
Toplam	13,277.885	311				

Varyans analizi testine göre öğretmen adaylarının “düşünmeye uygun sınıf ortamı yaratmaya” ilişkin ölçülen öz-yeterlik düzeylerinin akademik başarı ortalamalarına göre farklılaştığı görülmüştür ($p < 0.05$). Bir başka deyişle, akademik başarı ortalamalarına göre öğretmen adaylarının “düşünmeye uygun sınıf ortamı yaratmaya” ilişkin ölçülen öz-yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bulunan bu farklılık, akademik başarı ortalaması 2.51-3.00 olan öğretmen adaylarının düşünmeye uygun sınıf ortamı yaratmaya ilişkin ölçülen öz-yeterlik düzeyleri ile akademik başarı ortalaması 3.01-3.50 olan öğretmen adaylarının düşünmeye uygun sınıf ortamı yaratmaya ilişkin ölçülen öz-yeterlik düzeyleri arasındadır. Bu iki grup arasında bulunan farklılık ise akademik başarı ortalaması 3.01-3.50 olan öğretmen adaylarının lehinedir.

3.2.1.8. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının 1 Yılda Okudukları Kitap Sayısı İle Düşünmeye Uygun Sınıf Ortamı Yaratma (Faktör-1) İle İlgili Öz-Yeterlik Düzeyleri Arasında Anlamlı Bir İlişki Var Mıdır?

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bir yılda okudukları kitap sayısı ile düşünmeye uygun sınıf ortamı yaratma (Faktör-1) ile ilgili öz-yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı Pearson Korelasyon Katsayısı ile hesaplanmıştır. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bir yılda okudukları kitap sayısı ile düşünmeye uygun sınıf ortamı yaratma ile ilgili öz-yeterlik düzeyleri arasında hesaplanan ilişki katsayısı 0.060 olarak bulunmuştur($P>0.05$). Bulunan bu korelasyon istatistiksel açıdan önemli bulunmaz iken aynı zamanda ilişki miktarı bakımından sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bir yılda okudukları kitap sayısı ile düşünmeye uygun sınıf ortamı yaratma ile ilgili öz-yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin bulunamadığının göstergesidir.

3.2.1.9. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Lisans Eğitimi Boyunca Almış Oldukları Derslerin Düşünme Becerilerinin Öğretimine İlişkin Öz-yeterlik Düzeyleri İle Düşünmeye Uygun Sınıf Ortamı Yaratmaya İlişkin Öz-Yeterlik Düzeyleri (Faktör-1) Arasında Anlamlı Bir İlişki Var Mıdır?

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının lisans eğitimi boyunca almış oldukları derslerin düşünme becerilerinin öğretimine ilişkin öz-yeterlik düzeyleri ile düşünmeye uygun sınıf ortamı yaratmaya ilişkin öz-yeterlik düzeyleri (Faktör-1) arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı Pearson Korelasyon Katsayısı ile incelendiğinde ilişki katsayısı 0.163 olarak bulunmuştur($P<0.05$). İlişki miktarı bakımından Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının lisans eğitimi boyunca almış oldukları derslerin düşünme becerilerinin öğretimine ilişkin öz-yeterlik düzeyleri ile düşünmeye uygun sınıf ortamı yaratma ile ilgili öz-yeterlik düzeyleri arasında bulunan anlamlı ilişki, miktar bakımından zayıf bir ilişkidir. Bir başka deyişle, öğretmen adaylarının düşünmeye uygun sınıf ortamı yaratma ile ilgili öz-yeterlik düzeyleri artarken (azalırken) lisans eğitimi boyunca almış oldukları derslerin düşünme becerilerinin öğretimine ilişkin öz-yeterlik düzeyleri de artma (düşme) eğilimi göstermektedir.

3.2.1.10. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Analitik, Pratik, Yaratıcı Ve Eleştirel Düşünme Düzeyleri İle Düşünmeye Uygun Sınıf Ortamı Yaratma İle İlgili Öz-Yeterlik Düzeyleri (Faktör-1) Arasında Anlamlı Bir İlişki Var Mıdır?

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının analitik, pratik, yaratıcı ve eleştirel düşünme düzeyleri ile düşünmeye uygun sınıf ortamı yaratma ile ilgili öz-yeterlik düzeyleri arasında hesaplanan ilişki katsayıları Tablo-43’de gösterilmiştir.

Tablo-43. Öğretmen Adaylarının Analitik, Pratik, Yaratıcı Ve Eleştirel Düşünme Düzeyleri İle Düşünmeye Uygun Sınıf Ortamı Yaratma İle İlgili Öz-Yeterlik Düzeyleri Arasındaki İlişki

Düşünme Düzeyleri	Düşünmeye uygun sınıf ortamı yaratma ile ilgili öz-yeterlik düzeyleri(Faktör-1)
Analitik	0.259*
Pratik	0.214*
Yaratıcı	0.265*
Eleştirel	0.323*

*P<0.05

Bulgulara göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının düşünmeye uygun sınıf ortamı yaratmaya ilişkin öz-yeterlik düzeyleri ile analitik düşünme düzeyleri arasında 0.259; Pratik düşünme düzeyleri arasında 0.214; yaratıcı düşünme düzeyleri arasında 0.265 ve eleştirel düşünme düzeyleri arasında 0.323 olan ilişkiler bulunmuştur. Bulunan ilişkiler, miktar bakımından zayıf kuvvette ilişkileri temsil ederken bulunan tüm korelasyon katsayıları 0.05 anlamlılık düzeyinde önemli bulunmuştur. Bunun yanı sıra hesaplanan korelasyon katsayılarından sosyal bilgiler öğretmen adaylarının düşünmeye uygun sınıf ortamı yaratmaya ilişkin öz-yeterlik düzeyleri artarken (azalırken) analitik, pratik, yaratıcı ve eleştirel düşünme düzeylerinin de arttığı (azaldığı) söylenebilir.

3.2.2. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Üst Düzeyli Düşünme Becerilerinin Öğretimi İle İlgili Öz Yeterlik Düzeylerine (Faktör-2) İlişkin Bulgular

Aşağıda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının üst düzeyli düşünme becerilerinin öğretimi ile ilgili öz yeterlik düzeylerine (Faktör-2) ilişkin bulgular ile temel değişkenler arasındaki ilişkiler ile ilgili bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

3.2.2.1. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Üst Düzeyli Düşünme Becerilerinin Öğretimi İle İlgili Öz-Yeterlik Düzeyleri (Faktör-2)” Cinsiyetlerine Göre Farklılaşmakta Mıdır?

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre “üst düzeyli düşünme becerilerinin öğretimi ile ilgili öz-yeterlik düzeyleri” arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı bağımsız örneklem için t testi ile analiz edilmiş ve sonuçları Tablo-44’de gösterilmiştir.

Tablo-44. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre “Üst Düzeyli Düşünme Becerilerinin Öğretimi İle İlgili Öz-Yeterlik Düzeyleri” Arasındaki Farkın Testi

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S _x	t	Sd	P
Kadın	167	17,07	3,81	0.086	310	0.931
Erkek	145	17,11	4,05			

Erkek öğretmen adaylarının üst düzeyli düşünme becerilerinin öğretime ilişkin öz-yeterlik düzeyleri ($\bar{X}$ =17.11), kadın öğretmen adaylarının üst düzeyli düşünme becerilerinin öğretime ilişkin ölçülen öz-yeterlik düzeylerinden ($\bar{X}$ =17.07) daha yüksektir. Ancak istatistiksel olarak, kadın ve erkek sosyal bilgiler öğretmen adaylarının üst düzeyli düşünme becerilerinin öğretime ilişkin ölçülen öz-yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($P>0.05$). Bir başka deyişle, kadın öğretmen adaylarının üst düzeyli düşünme becerilerinin öğretime ilişkin ölçülen öz-yeterlik düzeyleri ile erkek öğretmen adaylarının üst düzeyli düşünme becerilerinin öğretime ilişkin ölçülen öz-yeterlik düzeyleri birbirine

benzerdir. Dolayısıyla, Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının üst düzeyli düşünme becerilerinin öğretimi ile ilgili ölçülen öz-yeterlik düzeyleri, onların cinsiyetlerinden etkilenmemiştir.

3.2.2.2. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Üst Düzeyli Düşünme Becerilerinin Öğretimi İle İlgili Öz-Yeterlik Düzeyleri (Faktör-2)” Yaşlarına Göre Farklılaşmakta Mıdır?

Öğretmen adaylarının yaş gruplarına göre “üst düzeyli düşünme becerilerinin öğretimine” ilişkin ölçülen öz-yeterlik düzeylerinin ortalama ve standart sapma istatistikleri Tablo-45’de gösterilmiştir.

Tablo-45. Yaş Gruplarına Göre “Üst Düzeyli Düşünme Becerilerinin Öğretimine” İlişkin Ölçülen Öz-Yeterlik Düzeylerinin Ortalamaları

Yaş grupları	N	$\bar{X}$	S_x
19-21 yaş	53	16,83	4,23
22-24 yaş	200	17,13	3,89
25 yaş ve üzeri	59	17,20	3,75
Toplam	312	17,09	3,92

25 yaşında ve üzerinde olan öğretmen adaylarının üst düzeyli düşünme becerilerinin öğretimine ilişkin ölçülen öz-yeterlik düzeylerinin ($\bar{X}=17.20$), diğer yaş gruplarındaki öğretmenlerin (19-21 yaş $\bar{X}=16.83$ ve 22-24 yaş $\bar{X}=17.13$) ölçülen öz-yeterlik düzeylerinden daha yüksek bulunduğu görülmektedir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yaş gruplarına göre “üst düzeyli düşünme becerilerinin öğretimine” ilişkin ölçülen öz-yeterlik düzeylerinin ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına tek yönlü varyans analizi ile bakıldığında ilgili bulgular Tablo-34’de gösterilmiştir.

Tablo-46. Yaş Gruplarına Göre “Üst Düzeyli Düşünme Becerilerinin Öğretimi” İle İlgili Ölçülen Öz-Yeterlik Düzeylerine İlişkin Varyans Analizi

	Karelerinin toplamı	Sd	Karelerinin ortalaması	F	P
Gruplar arası	4,581	2	2,291	0,149	0,862
Gruplar içi	4.764,906	309	15,420		
Toplam	4.769,487	311			

Varyans analizi testine göre öğretmen adaylarının “üst düzeyli düşünme becerilerinin öğretimine” ilişkin ölçülen öz-yeterlik düzeylerinin yaş gruplarına göre farklılaşmadığı görülmüştür($p>0.05$). Bir başka deyişle, yaş değişkenine göre öğretmen adaylarının “üst düzeyli düşünme becerilerinin öğretimine” ilişkin ölçülen öz-yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Ölçülen “üst düzeyli düşünme becerilerinin öğretimine” ilişkin öz-yeterliklerin, öğretmen adaylarının yaşlarından etkilenmediği söylenebilir.

3.2.2.3. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Üst Düzeyli Düşünme Becerilerinin Öğretimi İle İlgili Öz-Yeterlik Düzeyleri (Faktör-2)” Öğretim Türüne Göre Farklılaşmakta Mıdır?

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri öğretim türüne göre “üst düzeyli düşünme becerilerinin öğretimi ile ilgili öz-yeterlik düzeyleri” arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı bağımsız örneklem için t testi ile analiz edilmiş ve sonuçları Tablo-47’de gösterilmiştir.

Tablo-47. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Öğretim Türüne Göre “Üst Düzeyli Düşünme Becerilerinin Öğretimi İle İlgili Öz-Yeterlik Düzeyleri” Arasındaki Farkın Testi

Öğrenim Türü	N	$\bar{X}$	S_x	t	Sd	P
Normal öğretim	153	16.89	3.89	0.888	310	0.375
İkinci öğretim	159	17.28	3.94			

İkinci öğretimde öğrenim gören öğretmen adaylarının üst düzeyli düşünme becerilerinin öğretimi ile ilgili öz-yeterlik düzeyleri ($\bar{X}=17.28$), normal öğretimde öğrenim gören öğretmen adaylarının üst düzeyli düşünme becerilerinin öğretimi ile ilgili öz-yeterlik düzeylerinden ($\bar{X}=16.89$) daha yüksektir. Ancak istatistiksel olarak, ikinci ve normal öğretimde öğrenim gören sosyal bilgiler öğretmen adaylarının üst düzeyli düşünme becerilerinin öğretimi ile ilgili öz-yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır($P>0.05$). Bir başka deyişle, ikinci öğretimde öğrenim gören öğretmen adaylarının üst düzeyli düşünme becerilerinin öğretimi ile ilgili ölçülen öz-yeterlik düzeyleri ile normal öğretimde

öğrenim gören öğretmen adaylarının üst düzeyli düşünme becerilerinin öğretimi ile ilgili ölçülen öz-yeterlik düzeyleri birbirine benzerdir. Dolayısıyla, Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının üst düzeyli düşünme becerilerinin öğretimi ile ilgili öz-yeterlik düzeylerinin, öğrenim gördükleri öğretim türüne göre bir farklılık göstermediği söylenebilir.

3.2.2.4. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Üst Düzeyli Düşünme Becerilerinin Öğretimi İle İlgili Öz-Yeterlik Düzeyleri (Faktör-2)” Öğrenim Gördükleri Üniversiteye Göre Farklılaşmakta Mıdır?

Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri üniversitelere göre üst düzeyli düşünme becerilerinin öğretimi ile ilgili öz-yeterlik düzeylerinin ortalama ve standart sapma istatistikleri Tablo-48’de gösterilmiştir.

Tablo-48. Üniversitelere Göre Öğretmen Adaylarının Üst Düzeyli Düşünme Becerilerinin Öğretimi İle İlgili Öz-Yeterlik Düzeylerinin Ortalamaları

Üniversiteler	N	$\bar{X}$	S_x
Ankara	39	17.31	3.41
Gazi	135	17.06	3.78
Selçuk	138	17.06	4.19
Toplam	312	17.09	3.92

Ankara üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının üst düzeyli düşünme becerilerinin öğretimi ile ilgili öz-yeterlik düzeylerinin ($\bar{X}=17.31$), diğer üniversitelerde öğrenim gören öğretmen adaylarının (Gazi üniversitesi $\bar{X}=17.06$ ve Selçuk üniversitesi $\bar{X}=17.06$) ölçülen üst düzeyli düşünme becerilerinin öğretimine ilişkin ölçülen öz-yeterlik düzeylerinden daha yüksek bulunduğu görülmektedir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri üniversitelere göre “üst düzeyli düşünme becerilerinin öğretimi ile ilgili öz-yeterlik düzeylerinin” ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına tek yönlü varyans analizi ile bakıldığında bulgular Tablo-49’da gösterilmiştir.

Tablo-49. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Üniversitelere Göre Üst Düzeyli Düşünme Becerilerinin Öğretimi İle İlgili Öz-Yeterlik Düzeylerine İlişkin Varyans Analizi

	Karelerinin toplamı	Sd	Karelerinin ortalaması	F	P
Gruplar arası	2.12	2	1.06	0.069	0.934
Gruplar içi	4,767.37	309	15.43		
Toplam	4,769.49	311			

Varyans analizi testine göre öğretmen adaylarının üst düzeyli düşünme becerilerinin öğretimi ile ilgili öz-yeterlik düzeylerinin öğrenim gördükleri üniversitelere göre farklılaşmadığı görülmüştür ($p>0.05$). Bir başka deyişle, üniversite değişkenine göre öğretmen adaylarının üst düzeyli düşünme becerilerinin öğretimi ile ilgili öz-yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Ölçülen üst düzeyli düşünme becerilerinin öğretimi ile ilgili öz-yeterlik düzeylerinin, öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri üniversitelerden etkilenmediği söylenebilir.

3.2.2.5. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Üst Düzeyli Düşünme Becerilerinin Öğretimi İle İlgili Öz-Yeterlik Düzeyleri (Faktör-2)” Mezun Olunan Ortaöğretim Kurumuna Göre Farklılaşmakta Mıdır?

Öğretmen adaylarının mezun oldukları ortaöğretim kurumuna göre “üst düzeyli düşünme becerilerinin öğretimi ile ilgili öz-yeterlik düzeyleri” arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı bağımsız örneklem için t testi ile analiz edilmiş ve sonuçları Tablo-50’de gösterilmiştir.

Tablo-50. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Ortaöğretim Kurumuna Göre “Üst Düzeyli Düşünme Becerilerinin Öğretimi İle İlgili Öz-Yeterlik Düzeyleri” Arasındaki Farkın Testi

Ortaöğretim kurumu	N	$\bar{X}$	S_x	t	Sd	P
Genel Lise	198	17.04	4.05	0.263	310	0.793
Anadolu Öğretmen Liseleri/Fen liseleri/Meslek ve Teknik liseleri	114	17.16	3.67			

Anadolu Öğretmen Liseleri/Fen Liseleri/Meslek ve Teknik Liseleri olan ortaöğretim kurumlarından mezun olan öğretmen adaylarının üst düzeyli düşünme becerilerinin öğretimi ile ilgili öz-yeterlik düzeyleri ($\bar{X}=17.16$), Genel liselerden mezun olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının üst düzeyli düşünme becerilerinin öğretimi ile ilgili öz-yeterlik düzeylerinden ($\bar{X}=17.04$) daha yüksektir. Ancak istatistiksel olarak, Genel liselerden ve Anadolu Öğretmen Liseleri/Fen Liseleri/Meslek ve Teknik Liselerinden mezun olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının üst düzeyli düşünme becerilerinin öğretimi ile ilgili öz-yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($P>0.05$). Bir başka deyişle, Genel liselerden mezun olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının üst düzeyli düşünme becerilerinin öğretime ilişkin ölçülen öz-yeterlik düzeyleri ile Anadolu Öğretmen Liseleri/Fen Liseleri/Meslek ve Teknik Liselerinden mezun olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının üst düzeyli düşünme becerilerinin öğretime ilişkin ölçülen öz-yeterlik düzeyleri birbirine benzerdir. Dolayısıyla, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının üst düzeyli düşünme becerilerinin öğretime ilişkin öz-yeterlik düzeylerinin, mezun oldukları ortaöğretim kurumun türüne göre bir farklılık göstermediği söylenebilir.

3.2.2.6. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Üst Düzeyli Düşünme Becerilerinin Öğretimi İle İlgili Öz-Yeterlik Düzeyleri (Faktör-2)” ÖSS’deki Tercih Sırasına Göre Farklılaşmakta Mıdır?

Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri programı ÖSS’de tercih ettikleri sıraya göre “üst düzeyli düşünme becerilerinin öğretime” ilişkin ölçülen öz-yeterlik düzeylerinin ortalama ve standart sapma istatistikleri Tablo-51’de gösterilmiştir.

Tablo-51. ÖSS’deki Tercih Sırasına Göre “Üst Düzeyli Düşünme Becerilerinin Öğretime” İlişkin Ölçülen Öz-Yeterlik Düzeylerinin Ortalamaları

ÖSS Tercih Sırası	N	$\bar{X}$	S_x
1-5	218	17.16	3.96
6-11	54	16.67	4.02
12-17	27	17.33	3.87
18-24	13	17.23	3.00
Toplam	312	17.09	3.92

ÖSS’deki tercihi 12 ile 17. sıralarda olan öğretmen adaylarının üst düzeyli düşünme becerilerinin öğretime ilişkin ölçülen öz-yeterlik düzeyleri, ($\bar{X}=17.33$), ÖSS’de diğer sıralarda tercihlerde bulunan öğretmen adaylarının (1-5. tercih $\bar{X}=17.16$, 6-11. tercih $\bar{X}=16.67$, 18-24. tercih $\bar{X}=17.23$) ölçülen öz-yeterlik düzeylerinden daha yüksek bulunmuştur. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri programı ÖSS’de tercih ettikleri sıraya göre “üst düzeyli düşünme becerilerinin öğretime” ilişkin ölçülen öz-yeterlik düzeylerinin ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına tek yönlü varyans analizi ile bakıldığında ilgili bulgular Tablo-52’de gösterilmiştir.

Tablo-52. ÖSS’deki Tercih Sırasına Göre “Üst Düzeyli Düşünme Becerilerinin Öğretimi” İle İlgili Ölçülen Öz-Yeterlik Düzeylerine İlişkin Varyans Analizi

	Karelerinin toplamı	Sd	Karelerinin ortalaması	F	P
Gruplar arası	12.482	3	4.161	0.269	0.847
Gruplar içi	4757.005	308	15.445		
Toplam	4769.487	311			

Varyans analizi testine göre öğretmen adaylarının “üst düzeyli düşünme becerilerinin öğretime” ilişkin ölçülen öz-yeterlik düzeylerinin öğrenim gördükleri programı ÖSS’de tercih etme sırasına göre farklılaşmadığı görülmüştür ($p>0.05$). Bir başka deyişle, öğrenim gördükleri programı ÖSS’de tercih ettikleri sıraya göre öğretmen adaylarının “üst düzeyli düşünme becerilerinin öğretime” ilişkin ölçülen öz-yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Okudukları programın ÖSS’deki tercih sırasından etkilenmediği söylenebilir.

3.2.2.7. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Üst Düzeyli Düşünme Becerilerinin Öğretimi İle İlgili Öz-Yeterlik Düzeyleri (Faktör-2)” Akademik Başarı Ortalamalarına Göre Farklılaşmakta Mıdır?

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “üst düzeyli düşünme becerilerinin öğretimi ile ilgili öz-yeterlik düzeyleri (Faktör-2)” ile akademik başarı ortalamalarının ortalama ve standart sapma istatistikleri Tablo-53’de gösterilmiştir.

Tablo-53. Akademik Başarı Ortalamalarına Göre “üst düzeyli düşünme becerilerinin öğretimine” ilişkin ölçülen öz-yeterlik düzeylerinin ortalamaları

Akademik Başarı Ortalamaları	N	$\bar{X}$	S_x
2.00 ve altında	6	17.00	4.29
2.01-2.50	66	16.44	4.25
2.51-3.00	140	16.94	3.75
3.01-3.50	85	17.36	3.85
3.51-4.00	15	19.80	3.23
Toplam	312	17.09	3.92

Akademik başarı ortalaması 3.51-4.00 arasında olan öğretmen adaylarının üst düzeyli düşünme becerilerinin öğretimine ilişkin ölçülen öz-yeterlik düzeyleri, ($\bar{X}=19.80$), diğer akademik başarı ortalamalarına sahip öğretmen adaylarının (2.00 ve altında $\bar{X}=17.00$, 2.01-2.50 $\bar{X}=16.44$, 2.51-3.00 $\bar{X}=16.94$ ve 3.01-3.50 $\bar{X}=17.36$) ölçülen öz-yeterlik düzeylerinden daha yüksek bulunmuştur. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının akademik başarı ortalamalarına göre “üst düzeyli düşünme becerilerinin öğretimine” ilişkin ölçülen öz-yeterlik düzeylerinin ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına tek yönlü varyans analizi ile bakıldığında bulgular Tablo-54’de gösterilmiştir.

Tablo-54. Akademik Başarı Ortalamalarına Göre “Üst Düzeyli Düşünme Becerilerinin Öğretimi” İle İlgili Ölçülen Öz-Yeterlik Düzeylerine İlişkin Varyans Analizi

	Karelerinin toplamı	Sd	Karelerinin ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Gruplar arası	147.593	4	36.898	2.451	0.046*	2.01-2.50 ile 3.51-4.00
Gruplar içi	4,621.895	307	15.055			
Toplam	4,769.487	311				

Öğretmen adaylarının “üst düzeyli düşünme becerilerinin öğretimine” ilişkin ölçülen öz-yeterlik düzeylerinin akademik başarı ortalamalarına göre farklılaştığı görülmüştür ($p<0.05$). Bir başka deyişle, akademik başarı ortalamalarına göre öğretmen adaylarının “üst düzeyli düşünme becerilerinin öğretimine” ilişkin ölçülen öz-yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bulunan bu farklılık,

akademik başarı ortalaması 2.01-2.50 olan öğretmen adaylarının üst düzeyli düşünme becerilerinin öğretime ilişkin ölçülen öz-yeterlik düzeyleri ile akademik başarı ortalaması 3.51-4.00 olan öğretmen adaylarının üst düzeyli düşünme becerilerinin öğretime ilişkin ölçülen öz-yeterlik düzeyleri arasındadır. Bu iki grup arasında bulunan farklılık ise akademik başarı ortalaması 3.51-4.00 olan öğretmen adaylarının lehinedir.

3.2.2.8. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının 1 Yılda Okudukları Kitap Sayısı İle Üst Düzeyli Düşünme Becerilerinin Öğretimi (Faktör-2) İle İlgili Öz-Yeterlik Düzeyleri Arasında Anlamlı Bir İlişki Var Mıdır?

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bir yılda okudukları kitap sayısı ile üst düzeyli düşünme becerilerinin öğretimi ile ilgili öz-yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı Pearson Korelasyon Katsayısı ile hesaplanmıştır. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bir yılda okudukları kitap sayısı ile üst düzeyli düşünme becerilerinin öğretimi ile ilgili öz-yeterlik düzeyleri arasında hesaplanan ilişki katsayısı 0.000 olarak bulunmuştur($P>0.05$). Bulunan bu korelasyon istatistiksel açıdan önemli bulunmaz iken aynı zamanda ilişki miktarı bakımından sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bir yılda okudukları kitap sayısı ile üst düzeyli düşünme becerilerinin öğretimi ile ilgili öz-yeterlik düzeyleri arasında her hangi bir ilişkinin olmadığına göstergesidir. Kitap okuma sayısı ile üst düzeyli düşünme becerilerinin öğretimi ile ilgili öz-yeterlik düzeyi arasında pozitif ya da negatif yönlü bir ilişki söz konusu değildir.

3.2.2.9. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Lisans Eğitimi Boyunca Almış Oldukları Derslerin Düşünme Becerilerinin Öğretime İlişkin Yeterlilik Düzeyleri İle Üst Düzeyli Düşünme Becerilerinin Öğretime İlişkin Öz-Yeterlik Düzeyleri (Faktör-2) Arasında Anlamlı Bir İlişki Var Mıdır?

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının lisans eğitimi boyunca almış oldukları derslerin düşünme becerilerinin öğretime ilişkin yeterlilik düzeyleri ile üst düzeyli düşünme becerilerinin öğretimi ile ilgili öz-yeterlik düzeyleri (Faktör-2) arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı Pearson Korelasyon Katsayısı ile incelendiğinde ilişki katsayısı 0.151 olarak bulunmuştur($P<0.05$). İlişki miktarı bakımından sosyal

bilgiler öğretmen adaylarının lisans eğitimi boyunca almış oldukları derslerin düşünme becerilerinin öğretime ilişkin yeterlilik düzeyleri ile üst düzeyli düşünme becerilerinin öğretime ilişkin öz-yeterlik düzeyleri arasında bulunan anlamlı ilişki zayıftır. Ancak, öğretmen adaylarının üst düzeyli düşünme becerilerinin öğretime ilişkin öz-yeterlik düzeyleri artarken (azalırken) lisans eğitimi boyunca almış oldukları derslerin düşünme becerilerinin öğretime ilişkin yeterlilik düzeyleri de artma (düşme) eğilimi gösterdiği söylenebilir.

3.2.2.10. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Analitik, Pratik, Yaratıcı Ve Eleştirel Düşünme Düzeyleri İle Üst Düzeyli Düşünme Becerilerinin Öğretime İlişkin Öz-Yeterlik Düzeyleri (Faktör-2) Arasında Anlamlı Bir İlişki Var Mıdır?

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının analitik, pratik, yaratıcı ve eleştirel düşünme düzeyleri ile üst düzeyli düşünme becerilerinin öğretime ilişkin öz-yeterlik düzeyleri arasında hesaplanan ilişki katsayıları Tablo-55’de gösterilmiştir.

Tablo-55. Öğretmen Adaylarının Analitik, Pratik, Yaratıcı Ve Eleştirel Düşünme Düzeyleri İle Üst Düzeyli Düşünme Becerilerinin Öğretime İlişkin Öz-Yeterlik Düzeyleri Arasındaki İlişki

Düşünme Düzeyleri	Üst düzeyli düşünme becerilerinin öğretime ilişkin öz-yeterlik düzeyleri (Faktör-2)
Analitik	0.182*
Pratik	0.172*
Yaratıcı	0.196*
Eleştirel	0.255*

*P<0.05

Bulgulara göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının üst düzeyli düşünme becerilerinin öğretime ilişkin öz-yeterlik düzeyleri ile analitik düşünme düzeyleri arasında 0.182; Pratik düşünme düzeyleri arasında 0.172; yaratıcı düşünme düzeyleri arasında 0.196 ve eleştirel düşünme düzeyleri arasında 0.255 olan ilişkiler bulunmuştur. Bulunan ilişkiler, miktar bakımından zayıf kuvvette ilişkileri temsil ederken bulunan tüm korelasyon katsayıları 0.05 anlamlılık düzeyinde önemli

bulunmuştur. Bunun yanı sıra hesaplanan korelasyon katsayılarından sosyal bilgiler öğretmen adaylarının üst düzeyli düşünme becerilerinin öğretime ilişkin öz-yeterlik düzeyleri artarken (azalırken) analitik, pratik, yaratıcı ve eleştirel düşünme düzeylerinin de arttığı (azaldığı) söylenebilir.

3.2.3. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Transferin Öğretimi İle İlgili Öz Yeterlik Düzeylerine (Faktör-3) İlişkin Bulgular

Aşağıda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının transferin öğretimi ile ilgili öz yeterlik düzeylerine (Faktör-3) ilişkin bulgular ile temel değişkenler arasındaki ilişkiler ile ilgili bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

3.2.3.1. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Transferin Öğretimi İle İlgili Öz-Yeterlik Düzeyleri (Faktör-3)” Cinsiyetlerine Göre Farklılaşmakta Mıdır?

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre “transferin öğretimi ile ilgili öz-yeterlik düzeyleri” arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı bağımsız örneklem için t testi ile analiz edilmiş ve sonuçları Tablo-56’da gösterilmiştir.

Tablo-56. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre “Transferin Öğretimi İle İlgili Öz-Yeterlik Düzeyleri” Arasındaki Farkın Testi

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S_x	t	Sd	P
Kadın	167	21,55	4,41	0.950	310	0.343
Erkek	145	21,08	4,41			

Kadın öğretmen adaylarının transferin öğretime ilişkin öz-yeterlik düzeyleri ($\bar{X}$ =21.55), erkek öğretmen adaylarının transferin öğretime ilişkin ölçülen öz-yeterlik düzeylerinden ($\bar{X}$ =21.08) daha yüksektir. Ancak istatistiksel olarak, kadın ve erkek sosyal bilgiler öğretmen adaylarının transferin öğretime ilişkin ölçülen öz-yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($P>0.05$). Bir başka deyişle, kadın öğretmen adaylarının transferin öğretime ilişkin ölçülen öz-yeterlik düzeyleri ile erkek öğretmen adaylarının transferin öğretime ilişkin ölçülen öz-yeterlik düzeyleri birbirine benzerdir. Dolayısıyla, sosyal bilgiler öğretmen

adaylarının transferin öğretimi ile ilgili ölçülen öz-yeterlik düzeylerinin, onların cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı söylenebilir.

3.2.3.2. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Transferin Öğretimi İle İlgili Öz-Yeterlik Düzeyleri (Faktör-3)” Yaşlarına Göre Farklılaşmakta Mıdır?

Öğretmen adaylarının yaş gruplarına göre “transferin öğretime” ilişkin ölçülen öz-yeterlik düzeylerinin ortalama ve standart sapma istatistikleri Tablo-57’de gösterilmiştir.

Tablo-57. Yaş Gruplarına Göre “Transferin Öğretime” İlişkin Ölçülen Öz-Yeterlik Düzeylerinin Ortalamaları

Yaş grupları	N	$\bar{X}$	S_x
19-21 yaş	53	21,57	5,05
22-24 yaş	200	21,21	4,35
25 yaş ve üzeri	59	21,53	4,04
Toplam	312	21,33	4,41

19-21 yaşları arasında olan öğretmen adaylarının transferin öğretime ilişkin ölçülen öz-yeterlik düzeylerinin ($\bar{X}=21.57$), diğer yaş gruplarındaki öğretmen adaylarının (25 yaş ve üzeri $\bar{X}=21.53$ ve 22-24 yaş $\bar{X}=21.21$) ölçülen öz-yeterlik düzeylerinden daha yüksek bulunduğu görülmektedir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yaş gruplarına göre “transferin öğretime” ilişkin ölçülen öz-yeterlik düzeylerinin ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına tek yönlü varyans analizi ile bakıldığında bulgular Tablo-58’de gösterilmiştir.

Tablo-58. Yaş Gruplarına Göre “Transferin Öğretimi” İle İlgili Ölçülen Öz-Yeterlik Düzeylerine İlişkin Varyans Analizi

	Karelerinin toplamı	Sd	Karelerinin ortalaması	F	P
Gruplar arası	8,086	2	4,043	0,207	0,813
Gruplar içi	6.030,911	309	19,518		
Toplam	6.038,997	311			

Varyans analizi testine göre öğretmen adaylarının “transferin öğretime” ilişkin ölçülen öz-yeterlik düzeylerinin yaş gruplarına göre farklılaşmadığı görülmüştür($p>0.05$). Bir başka deyişle, yaş değişkenine göre öğretmen adaylarının

“transferin öğretime” ilişkin ölçülen öz-yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Ölçülen “transferin öğretime” ilişkin öz-yeterliklerinin, öğretmen adaylarının yaşlarından etkilenmediği söylenebilir.

3.2.3.3. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Transferin Öğretimi İle İlgili Öz-Yeterlik Düzeyleri (Faktör-3)” Öğretim Türüne Göre Farklaşmakta Mıdır?

Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri öğretim türüne göre “transferin öğretimi ile ilgili öz-yeterlik düzeyleri” arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı bağımsız örneklem için t testi ile analiz edilmiş ve sonuçları Tablo-59’da gösterilmiştir.

Tablo-59. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Öğretim Türüne Göre “Transferin Öğretimi İle İlgili Öz-Yeterlik Düzeyleri” Arasındaki Farkın Testi

Öğrenim Türü	N	$\bar{X}$	S_x	t	Sd	P
Normal öğretim	153	21.16	4.32	0.681	310	0.497
İkinci öğretim	159	21.50	4.50			

İkinci öğretimde öğrenim gören öğretmen adaylarının transferin öğretimi ile ilgili öz-yeterlik düzeyleri ($\bar{X}=21.50$), normal öğretimde öğrenim gören öğretmen adaylarının transferin öğretimi ile ilgili öz-yeterlik düzeylerinden ($\bar{X}=21.16$) daha yüksektir. Ancak istatistiksel olarak, ikinci ve normal öğretimde öğrenim gören sosyal bilgiler öğretmen adaylarının transferin öğretimi ile ilgili öz-yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($P>0.05$). Bir başka deyişle, ikinci öğretimde öğrenim gören öğretmen adaylarının transferin öğretimi ile ilgili ölçülen öz-yeterlik düzeyleri ile normal öğretimde öğrenim gören öğretmen adaylarının transferin öğretimi ile ilgili ölçülen öz-yeterlik düzeyleri birbirine benzerdir. Dolayısıyla, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının transferin öğretimi ile ilgili öz-yeterlik düzeylerinin, öğrenim gördükleri öğretim türüne göre bir farklılık göstermediği söylenebilir.

3.2.3.4. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Transferin Öğretimi İle İlgili Öz-Yeterlik Düzeyleri (Faktör-3)” Öğrenim Gördükleri Üniversiteye Göre Farklılaşmakta Mıdır?

Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri üniversitelere göre transferin öğretimi ile ilgili öz-yeterlik düzeylerinin ortalama ve standart sapma istatistikleri Tablo-60’da gösterilmiştir.

Tablo-60. Üniversitelere Göre Öğretmen Adaylarının Transferin Öğretimi İle İlgili Öz-Yeterlik Düzeylerinin Ortalamaları

Üniversiteler	N	$\bar{X}$	S_x
Ankara	39	21.46	3.63
Gazi	135	21.24	4.49
Selçuk	138	21.38	4.55
Toplam	312	21.33	4.41

Ankara üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının transferin öğretimi ile ilgili öz-yeterlik düzeylerinin ($\bar{X}$ =21.46), diğer üniversitelerde öğrenim gören öğretmen adaylarının (Gazi üniversitesi $\bar{X}$ =21.24 ve Selçuk üniversitesi $\bar{X}$ =21.38) ölçülen transferin öğretimine ilişkin öz-yeterlik düzeylerinden daha yüksek bulunduğu görülmektedir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri üniversitelere göre “transferin öğretimi ile ilgili öz-yeterlik düzeylerinin” ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına tek yönlü varyans analizi ile bakıldığında bulgular Tablo-61’de gösterilmiştir.

Tablo-61. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Üniversitelere Göre Transferin Öğretimi İle İlgili Öz-Yeterlik Düzeylerine İlişkin Varyans Analizi

	Karelerinin toplamı	Sd	Karelerinin ortalaması	F	P
Gruplar arası	1.97	2	0.98	0.050	0.951
Gruplar içi	6,037.03	309	19.54		
Toplam	6,039.00	311			

Varyans analizi testine göre öğretmen adaylarının transferin öğretimi ile ilgili öz-yeterlik düzeylerinin öğrenim gördükleri üniversitelere göre farklılaşmadığı görülmüştür($p>0.05$). Bir başka deyişle, üniversite değişkenine göre öğretmen adaylarının transferin öğretimi ile ilgili öz-yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir

farklılık bulunamamıştır. Ölçülen transferin öğretimi ile ilgili öz-yeterlik düzeyleri, öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri üniversitelerden etkilenmediği söylenebilir.

3.2.3.5. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Transferin Öğretimi İle İlgili Öz-Yeterlik Düzeyleri (Faktör-3)” Mezun Olunan Ortaöğretim Kurumuna Göre Farklılaşmakta Mıdır?

Öğretmen adaylarının mezun oldukları ortaöğretim kurumuna göre “transferin öğretimi ile ilgili öz-yeterlik düzeyleri” arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı bağımsız örneklem için t testi ile analiz edilmiş ve sonuçları Tablo-62’de gösterilmiştir.

Tablo-62. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Ortaöğretim Kurumuna Göre “Transferin Öğretimi İle İlgili Öz-Yeterlik Düzeyleri” Arasındaki Farkın Testi

Ortaöğretim kurumu	N	$\bar{X}$	S_x	t	Sd	P
Genel Lise	198	21.17	4.48	0.836	310	0.404
Anadolu Öğretmen Liseleri/Fen liseleri/Meslek ve Teknik liseleri	114	21.60	4.26			

Anadolu Öğretmen Liseleri/Fen Liseleri/Meslek ve Teknik Liseleri olan ortaöğretim kurumlarından mezun olan öğretmen adaylarının transferin öğretimi ile ilgili öz-yeterlik düzeyleri ($\bar{X}$ =21.60), Genel liselerden mezun olan öğretmen adaylarının transferin öğretimi ile ilgili öz-yeterlik düzeylerinden ($\bar{X}$ =21.17) daha yüksektir. Ancak istatistiksel olarak, genel liselerden ve Anadolu Öğretmen Liseleri/Fen Liseleri/Meslek ve Teknik Liselerinden mezun olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının transferin öğretimi ile ilgili öz-yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($P>0.05$). Bir başka deyişle, Genel liselerden mezun olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının transferin öğretimine ilişkin ölçülen öz-yeterlik düzeyleri ile Anadolu Öğretmen Liseleri/Fen Liseleri/Meslek ve Teknik Liselerinden mezun olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının transferin öğretimine ilişkin ölçülen öz-yeterlik düzeyleri birbirine benzerdir. Dolayısıyla, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının transferin öğretimine ilişkin öz-yeterlik

düzeylerinin, mezun oldukları ortaöğretim kurumu türüne göre bir farklılık göstermediği söylenebilir.

3.2.3.6. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Transferin Öğretimi İle İlgili Öz-Yeterlik Düzeyleri (Faktör-3)” ÖSS’deki Tercih Sırasına Göre Farklılaşmakta Mıdır?

Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri programı ÖSS’de tercih ettikleri sıraya göre “transferin öğretime” ilişkin ölçülen öz-yeterlik düzeylerinin ortalama ve standart sapma istatistikleri Tablo-63’de gösterilmiştir.

Tablo-63. ÖSS’deki Tercih Sırasına Göre “Transferin Öğretime” İlişkin Ölçülen Öz-Yeterlik Düzeylerinin Ortalamaları

ÖSS Tercih Sırası	N	$\bar{X}$	S_x
1-5	218	21.48	4.45
6-11	54	20.89	4.68
12-17	27	21.37	4.10
18-24	13	20.62	3.31
Toplam	312	21.33	4.41

ÖSS’deki tercihi 1 ile 5. sıralarda olan öğretmen adaylarının transferin öğretime ilişkin ölçülen öz-yeterlik düzeyleri, ($\bar{X}=21.48$), ÖSS’de diğer sıralarda tercihlerde bulunan öğretmen adaylarının (12-17. tercih $\bar{X}=21.37$, 6-11. tercih $\bar{X}=20.89$, 18-24. tercih $\bar{X}=20.62$) ölçülen öz-yeterlik düzeylerinden daha yüksek bulunmuştur. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri programı ÖSS’de tercih ettikleri sıraya göre “transferin öğretime” ilişkin ölçülen öz-yeterlik düzeylerinin ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına tek yönlü varyans analizi ile bakıldığında bulgular Tablo-64’de gösterilmiştir.

Tablo-64. ÖSS’deki Tercih Sırasına Göre “Transferin Öğretime” İle İlgili Ölçülen Öz-Yeterlik Düzeylerine İlişkin Varyans Analizi

	Karelerinin toplamı	Sd	Karelerinin ortalaması	F	P
Gruplar arası	21.905	3	7.302	0.374	0.772
Gruplar içi	6017.092	308	19.536		
Toplam	6038.997	311			

Öğretmen adaylarının “transferin öğretime” ilişkin ölçülen öz-yeterlik düzeylerinin öğrenim gördükleri programı ÖSS’de tercih etme sırasına göre farklılaşmadığı görülmüştür($p>0.05$). Bir başka deyişle, öğrenim gördükleri programı ÖSS’de tercih ettikleri sıraya göre öğretmen adaylarının “transferin öğretime” ilişkin ölçülen öz-yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. “transferin öğretime” ilişkin ölçülen öz-yeterlik düzeylerinin ÖSS’deki tercih sırasından etkilenmediği söylenebilir.

3.2.3.7. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Transferin Öğretimi İle İlgili Öz-Yeterlik Düzeyleri (Faktör-3)” Akademik Başarı Ortalamalarına Göre Farklılaşmakta Mıdır?

Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri programdaki akademik başarı ortalamalarına göre “transferin öğretime” ilişkin ölçülen öz-yeterlik düzeylerinin ortalama ve standart sapma istatistikleri Tablo-65’de gösterilmiştir.

Tablo-65. Akademik Başarı Ortalamasına Göre “Transferin Öğretime” İlişkin Ölçülen Öz-Yeterlik Düzeylerinin Ortalamaları

Akademik Başarı Ortalamaları	N	$\bar{X}$	S_x
2.00 ve altında	6	22.33	5.96
2.01-2.50	66	21.17	4.10
2.51-3.00	140	20.61	4.52
3.01-3.50	85	22.12	4.19
3.51-4.00	15	23.87	4.05
Toplam	312	21.33	4.41

Akademik başarı ortalaması 3.51-4.00 arasında olan öğretmen adaylarının transferin öğretime ilişkin ölçülen öz-yeterlik düzeyleri, ($\bar{X}=23.87$), diğer akademik başarı ortalamalarına sahip öğretmen adaylarının (2.00 ve altında $\bar{X}=22.33$, 2.01-2.50 $\bar{X}=21.17$, 2.51-3.00 $\bar{X}=20.61$ ve 3.01-3.50 $\bar{X}=22.12$) ölçülen öz-yeterlik düzeylerinden daha yüksek bulunmuştur. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının akademik başarı ortalamalarına göre “transferin öğretime” ilişkin ölçülen öz-yeterlik düzeylerinin ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına tek yönlü varyans analizi ile bakıldığında bulgular Tablo-66’da gösterilmiştir.

Tablo-66. Akademik Başarı Ortalamalarına Göre “Transferin Öğretimi” İle İlgili Ölçülen Öz-Yeterlik Düzeylerine İlişkin Varyans Analizi

	Karelerinin toplamı	Sd	Karelerinin ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Gruplar arası	228.769	4	57.192	3.022	0.018*	2.51-3.00 ile 3.51-
Gruplar içi	5,810.228	307	18.926			4.00
Toplam	6,038.997	311				

Öğretmen adaylarının “transferin öğretimine” ilişkin ölçülen öz-yeterlik düzeylerinin akademik başarı ortalamalarına göre farklılaştığı görülmüştür($p<0.05$). Bir başka deyişle, akademik başarı ortalamalarına göre öğretmen adaylarının “transferin öğretimine” ilişkin ölçülen öz-yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bulunan bu farklılık, akademik başarı ortalaması 2.51-3.00 olan öğretmen adaylarının transferin öğretimine ilişkin ölçülen öz-yeterlik düzeyleri ile akademik başarı ortalaması 3.51-4.00 olan öğretmen adaylarının transferin öğretimine ilişkin ölçülen öz-yeterlik düzeyleri arasındadır. Bu iki grup arasında bulunan farklılık ise akademik başarı ortalaması 3.51-4.00 olan öğretmen adaylarının lehinedir.

3.2.3.8. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının 1 Yılda Okudukları Kitap Sayısı İle Transferin Öğretimi (Faktör-3) İle İlgili Öz-Yeterlik Düzeyleri Arasında Anlamlı Bir İlişki Var Mıdır?

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bir yılda okudukları kitap sayısı ile transferin öğretimi ile ilgili öz-yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı Pearson Korelasyon Katsayısı ile hesaplanmıştır. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bir yılda okudukları kitap sayısı ile transferin öğretimi ile ilgili öz-yeterlik düzeyleri arasında hesaplanan ilişki katsayısı 0.055 olarak bulunmuştur($P>0.05$). Bulunan bu korelasyon istatistiksel açıdan önemli bulunmaz iken aynı zamanda ilişki miktarı bakımından sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bir yılda okudukları kitap sayısı ile transferin öğretimine ilişkin ilgili öz-yeterlik düzeyleri arasında her hangi bir ilişkinin olmadığını göstergesidir. Kitap okuma sayısı ile transferin öğretimine ilişkin öz-yeterlik düzeyi arasında istatistiksel bir ilişki söz konusu değildir.

3.2.3.9. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Lisans Eğitimi Boyunca Almış Oldukları Derslerin Düşünme Becerilerinin Öğretimine İlişkin Yeterlilik Düzeyleri İle Transferin Öğretimine İlişkin Öz-Yeterlik Düzeyleri (Faktör-3) Arasında Anlamlı Bir İlişki Var Mıdır?

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının lisans eğitimi boyunca almış oldukları derslerin düşünme becerilerinin öğretimine ilişkin yeterlilik düzeyleri ile transferin öğretimine ilişkin öz-yeterlik düzeyleri (Faktör-3) arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı pearson korelasyon katsayısı ile incelendiğinde ilişki katsayısı 0.119 olarak bulunmuştur($P < 0.05$). İlişki miktarı bakımından sosyal bilgiler öğretmen adaylarının lisans eğitimi boyunca almış oldukları derslerin düşünme becerilerinin öğretimine ilişkin yeterlilik düzeyleri ile transferin öğretimine ilişkin öz-yeterlik düzeyleri arasında bulunan anlamlı ilişki zayıftır. Ancak, öğretmen adaylarının transferin öğretimi ile ilgili öz-yeterlik düzeyleri artarken (azalırken) lisans eğitimi boyunca almış oldukları derslerin düşünme becerilerinin öğretimine ilişkin yeterlilik düzeyleri de artma (düşme) eğilimi gösterdiği söylenebilir.

3.2.3.10. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Analitik, Pratik, Yaratıcı Ve Eleştirel Düşünme Düzeyleri İle Transferin Öğretimine İlişkin Öz-Yeterlik Düzeyleri (Faktör-3) Arasında Anlamlı Bir İlişki Var Mıdır?

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının analitik, pratik, yaratıcı ve eleştirel düşünme düzeyleri ile transferin öğretimine ilişkin öz-yeterlik düzeyleri arasında hesaplanan ilişki katsayıları Tablo-67’de gösterilmiştir.

Tablo-67. Öğretmen Adaylarının Analitik, Pratik, Yaratıcı Ve Eleştirel Düşünme Düzeyleri İle Transferin Öğretimine İlişkin Öz-Yeterlik Düzeyleri Arasındaki İlişki

Düşünme Düzeyleri	Transferin öğretimine ilişkin öz-yeterlik düzeyleri (Faktör 3)
Analitik	0.211*
Pratik	0.202*
Yaratıcı	0.167*
Eleştirel	0.301*

* $P < 0.05$

Bulgulara göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının transferin öğretimine ilişkin öz-yeterlik düzeyleri ile analitik düşünme düzeyleri arasında 0.211; Pratik düşünme düzeyleri arasında 0.202; yaratıcı düşünme düzeyleri arasında 0.167 ve eleştirel düşünme düzeyleri arasında 0.301 olan ilişkiler bulunmuştur. Bulunan ilişkiler, kuvvet bakımından zayıf ilişki katsayılarıdır. Bunun yanı sıra hesaplanan korelasyon katsayılarından sosyal bilgiler öğretmen adaylarının transferin öğretimine ilişkin öz-yeterlik düzeyleri artarken (azalırken) analitik, pratik, yaratıcı ve eleştirel düşünme düzeylerinin de arttığı (azaldığı) söylenebilir.

3.2.4. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öğrencilerin Nasıl Düşündüğünü Fark Etme İle İlgili Öz Yeterlik Düzeylerine (Faktör-4) İlişkin Bulgular

Aşağıda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrencilerin nasıl düşündüğünü fark etme ile ilgili öz yeterlik düzeylerine (Faktör-4) ilişkin bulgular ile temel değişkenler arasındaki ilişkiler ile ilgili bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

3.2.4.1. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Öğrencilerin Nasıl Düşündüğünü Fark Etme İle İlgili Öz-Yeterlik Düzeyleri (Faktör-4)” Cinsiyetlerine Göre Farklılaşmakta Mıdır?

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre “öğrencilerin nasıl düşündüğünü fark etme ile ilgili öz-yeterlik düzeyleri” arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı bağımsız örneklem için t testi ile analiz edilmiş ve sonuçları Tablo-68’de gösterilmiştir.

Tablo-68. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre “Öğrencilerin Nasıl Düşündüğünü Fark Etme İle İlgili Öz-Yeterlik Düzeyleri” Arasındaki Farkın Testi

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S_x	t	Sd	P
Kadın	167	13,72	2,61	0.958	310	0.339
Erkek	145	13,41	3,14			

Kadın öğretmen adaylarının öğrencilerin nasıl düşündüğünü fark etmesine ilişkin ölçülen öz-yeterlik düzeyleri ($\bar{X}=13.72$), erkek öğretmen adaylarının öğrencilerin nasıl düşündüğünü fark etmesine ilişkin ölçülen öz-yeterlik düzeylerinden ($\bar{X}=13.41$) daha yüksektir. Ancak istatistiksel olarak, kadın ve erkek sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrencilerin nasıl düşündüğünü fark etmesine ilişkin ölçülen öz-yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($P>0.05$). Bir başka deyişle, kadın öğretmen adaylarının öğrencilerin nasıl düşündüğünü fark etmesine ilişkin ölçülen öz-yeterlik düzeyleri ile erkek öğretmen adaylarının öğrencilerin nasıl düşündüğünü fark etmesine ilişkin ölçülen öz-yeterlik düzeyleri birbirine benzerdir. Dolayısıyla, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrencilerin nasıl düşündüğünü fark etme ile ilgili ölçülen öz-yeterlik düzeylerinin onların cinsiyetlerine göre bir farklılık göstermediği söylenebilir.

3.2.4.2. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Öğrencilerin Nasıl Düşündüğünü Fark Etme İle İlgili Öz-Yeterlik Düzeyleri (Faktör-4)” Yaşlarına Göre Farklılaşmakta Mıdır?

Öğretmen adaylarının yaş gruplarına göre “öğrencilerin nasıl düşündüğünü fark etmeye” ilişkin ölçülen öz-yeterlik düzeylerinin ortalama ve standart sapma istatistikleri Tablo-69’da gösterilmiştir.

Tablo-69. Yaş Gruplarına Göre “Öğrencilerin Nasıl Düşündüğünü Fark Etmeye” İlgili Ölçülen Öz-Yeterlik Düzeylerinin Ortalamaları

Yaş grupları	N	$\bar{X}$	S_x
19-21 yaş	53	13,34	3,08
22-24 yaş	200	13,62	2,86
25 yaş ve üzeri	59	13,63	2,72
Toplam	312	13,57	2,87

25 yaşında ve üzerinde olan öğretmen adaylarının öğrencilerin nasıl düşündüğünü fark etmeye ilişkin ölçülen öz-yeterlik düzeylerinin ($\bar{X}=13.63$), diğer yaş gruplarındaki öğretmenlerin (19-21 yaş $\bar{X}=13.34$ ve 22-24 yaş $\bar{X}=13.62$) ölçülen öz-yeterlik düzeylerinden daha yüksek bulunduğu görülmektedir. Sosyal bilgiler

öğretmen adaylarının yaş gruplarına göre “öğrencilerin nasıl düşündüğünü fark etmeye” ilişkin ölçülen öz-yeterlik düzeylerinin ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına tek yönlü varyans analizi ile bakıldığında bulgular Tablo-70’de gösterilmiştir.

Tablo-70. Yaş Gruplarına Göre “Öğrencilerin Nasıl Düşündüğünü Fark Etme” İle İlgili Ölçülen Öz-Yeterlik Düzeylerine İlişkin Varyans Analizi

	Karelerinin toplamı	Sd	Karelerinin ortalaması	F	P
Gruplar arası	3,501	2	1,751	0,212	0,809
Gruplar içi	2.550,803	309	8,255		
Toplam	2.554,304	311			

Varyans analizi testine göre öğretmen adaylarının “öğrencilerin nasıl düşündüğünü fark etmeye” ilişkin ölçülen öz-yeterlik düzeylerinin yaş gruplarına göre farklılaşmadığı görülmüştür($p>0.05$). Bir başka deyişle, yaş değişkenine göre öğretmen adaylarının “öğrencilerin nasıl düşündüğünü fark etmeye” ilişkin ölçülen öz-yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. “Öğrencilerin nasıl düşündüğünü fark etmeye” ilişkin ölçülen öz-yeterliklerinin, öğretmen adaylarının yaşlarından etkilenmediği söylenebilir.

3.2.4.3. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Öğrencilerin Nasıl Düşündüğünü Fark Etme İle İlgili Öz-Yeterlik Düzeyleri (Faktör-4)” Öğretim Türüne Göre Farklılaşmakta Mıdır?

Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri öğretim türüne göre “öğrencilerin nasıl düşündüğünü fark etme ile ilgili öz-yeterlik düzeyleri” arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı bağımsız örneklem için t testi ile analiz edilmiş ve sonuçları Tablo-71’de gösterilmiştir.

Tablo-71. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Öğretim Türüne Göre “Öğrencilerin Nasıl Düşündüğünü Fark Etme İle İlgili Öz-Yeterlik Düzeyleri” Arasındaki Farkın Testi

Öğrenim Türü	N	$\bar{X}$	S_x	t	Sd	P
Normal öğretim	153	13.42	2.95	0.939	310	0.348
İkinci öğretim	159	13.72	2.78			

İkinci öğretimde öğrenim gören öğretmen adaylarının öğrencilerin nasıl düşündüğünü fark etme ile ilgili öz-yeterlik düzeyleri ($\bar{X}=13.72$), normal öğretimde öğrenim gören öğretmen adaylarının öğrencilerin nasıl düşündüğünü fark etme ile ilgili öz-yeterlik düzeylerinden ($\bar{X}=13.42$) daha yüksektir. Ancak istatistiksel olarak, ikinci ve normal öğretimde öğrenim gören sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrencilerin nasıl düşündüğünü fark etme ile ilgili öz-yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($P>0.05$). Bir başka deyişle, ikinci öğretimde öğrenim gören öğretmen adaylarının öğrencilerin nasıl düşündüğünü fark etme ile ilgili ölçülen öz-yeterlik düzeyleri ile normal öğretimde öğrenim gören öğretmen adaylarının öğrencilerin nasıl düşündüğünü fark etme ile ilgili ölçülen öz-yeterlik düzeyleri birbirine benzerdir. Dolayısıyla, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrencilerin nasıl düşündüğünü fark etme ile ilgili öz-yeterlik düzeylerinin, öğrenim gördükleri öğretim türüne göre bir farklılık göstermediği söylenebilir.

3.2.4.4. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Öğrencilerin Nasıl Düşündüğünü Fark Etme İle İlgili Öz-Yeterlik Düzeyleri (Faktör-4)” Öğrenim Gördükleri Üniversiteye Göre Farklılaşmakta Mıdır?

Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri üniversitelere göre öğrencilerin nasıl düşündüğünü fark etme ile ilgili öz-yeterlik düzeylerinin ortalama ve standart sapma istatistikleri Tablo-72’de gösterilmiştir.

Tablo-72. Üniversitelere Göre Öğretmen Adaylarının Öğrencilerin Nasıl Düşündüğünü Fark Etme İle İlgili Öz-Yeterlik Düzeylerinin Ortalamaları

Üniversiteler	N	$\bar{X}$	S_x
Ankara	39	13.64	2.61
Gazi	135	13.43	2.80
Selçuk	138	13.70	3.01
Toplam	312	13.57	2.87

Selçuk üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının öğrencilerin nasıl düşündüğünü fark etme ile ilgili öz-yeterlik düzeylerinin ($\bar{X}=13.70$), diğer üniversitelerde öğrenim gören öğretmen adaylarının (Gazi üniversitesi $\bar{X}=13.43$ ve Ankara üniversitesi $\bar{X}=13.64$) ölçülen öğrencilerin nasıl düşündüğünü fark etmeye ilişkin ölçülen öz-yeterlik düzeylerinden daha yüksek bulunduğu görülmektedir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri üniversitelere göre “öğrencilerin nasıl düşündüğünü fark etme ile ilgili öz-yeterlik düzeylerinin” ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına tek yönlü varyans analizi ile bakıldığında bulgular Tablo-73’de gösterilmiştir.

Tablo-73. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Üniversitelere Göre Öğrencilerin Nasıl Düşündüğünü Fark Etme İle İlgili Öz-Yeterlik Düzeylerine İlişkin

Varyans Analizi

	Karelerinin toplamı	Sd	Karelerinin ortalaması	F	P
Gruplar arası	5.03	2	2.52	0.305	0.737
Gruplar içi	2,549.27	309	8.25		
Toplam	2,554.30	311			

Varyans analizi testine göre öğretmen adaylarının öğrencilerin nasıl düşündüğünü fark etme ile ilgili öz-yeterlik düzeylerinin öğrenim gördükleri üniversitelere göre farklılaşmadığı görülmüştür ($p>0.05$). Bir başka deyişle, üniversite değişkenine göre öğretmen adaylarının öğrencilerin nasıl düşündüğünü fark etme ile ilgili öz-yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Ölçülen öğrencilerin nasıl düşündüğünü fark etme ile ilgili öz-yeterlik düzeylerinin, öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri üniversitelerden etkilenmediği söylenebilir.

3.2.4.5. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Öğrencilerin Nasıl Düşündüğünü Fark Etme İle İlgili Öz-Yeterlik Düzeyleri (Faktör-4)” Mezun Olunan Ortaöğretim Kurumuna Göre Farklılaşmakta Mıdır?

Öğretmen adaylarının mezun oldukları ortaöğretim kurumuna göre “öğrencilerin nasıl düşündüğünü fark etme ile ilgili öz-yeterlik düzeyleri” arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı bağımsız örneklem için t testi ile analiz edilmiş ve sonuçları Tablo-74’de gösterilmiştir.

Tablo-74. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Ortaöğretim Kurumuna Göre “Öğrencilerin Nasıl Düşündüğünü Fark Etme İle İlgili Öz-Yeterlik Düzeyleri” Arasındaki Farkın Testi

Ortaöğretim kurumu	N	$\bar{X}$	S_x	t	Sd	P
Genel Lise	198	13.42	3.05	1.215	310	0.225
Anadolu Öğretmen Liseleri/Fen liseleri/Meslek ve Teknik liseleri	114	13.83	2.49			

Anadolu Öğretmen Liseleri/Fen Liseleri/Meslek ve Teknik Liseleri olan ortaöğretim kurumlarından mezun olan öğretmen adaylarının öğrencilerin nasıl düşündüğünü fark etme ile ilgili öz-yeterlik düzeyleri ($\bar{X}=13.83$), Genel liselerden mezun olan öğretmen adaylarının öğrencilerin nasıl düşündüğünü fark etme ile ilgili öz-yeterlik düzeylerinden ($\bar{X}=13.42$) daha yüksektir. Ancak istatistiksel olarak, Genel liselerden ve Anadolu Öğretmen Liseleri/Fen Liseleri/Meslek ve Teknik Liselerinden mezun olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrencilerin nasıl düşündüğünü fark etme ile ilgili öz-yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($P>0.05$). Bir başka deyişle, genel liselerden mezun olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrencilerin nasıl düşündüğünü fark etmeye ilişkin ölçülen öz-yeterlik düzeyleri ile Anadolu Öğretmen Liseleri/Fen Liseleri/Meslek ve Teknik Liselerinden mezun olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrencilerin nasıl düşündüğünü fark etmeye ilişkin ölçülen öz-yeterlik düzeyleri birbirine benzerdir. Dolayısıyla, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının

öğrencilerin nasıl düşündüğünü fark etmeye ilişkin öz-yeterlik düzeylerinin, mezun oldukları ortaöğretim kurumun türüne göre bir farklılık göstermediği söylenebilir.

3.2.4.6. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Öğrencilerin Nasıl Düşündüğünü Fark Etme İle İlgili Öz-Yeterlik Düzeyleri (Faktör-4)” ÖSS’deki Tercih Sırasına Göre Farklaşmakta Mıdır?

Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri programı ÖSS’de tercih ettikleri sıraya göre “öğrencilerin nasıl düşündüğünü fark etmeye” ilişkin ölçülen öz-yeterlik düzeylerinin ortalama ve standart sapma istatistikleri Tablo-75’de gösterilmiştir.

Tablo-75. ÖSS’deki Tercih Sırasına Göre “Öğrencilerin Nasıl Düşündüğünü Fark Etmeye” İlişkin Ölçülen Öz-Yeterlik Düzeylerinin Ortalamaları

ÖSS Tercih Sırası	N	$\bar{X}$	S_x
1-5	218	13.65	2.86
6-11	54	13.06	3.01
12-17	27	13.70	2.83
18-24	13	14.23	2.35
Toplam	312	13.57	2.87

ÖSS’deki tercihi 18 ile 24. sıralarda olan öğretmen adaylarının öğrencilerin nasıl düşündüğünü fark etmeye ilişkin ölçülen öz-yeterlik düzeyleri, ($\bar{X}=14.23$), ÖSS’de diğer sıralarda tercihlerde bulunan öğretmen adaylarının (12-17. tercih $\bar{X}=13.70$, 6-11. tercih $\bar{X}=13.06$, 1-5. tercih $\bar{X}=13.65$) ölçülen öz-yeterlik düzeylerinden daha yüksek bulunmuştur. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri programı ÖSS’de tercih ettikleri sıraya göre “öğrencilerin nasıl düşündüğünü fark etmeye” ilişkin ölçülen öz-yeterlik düzeylerinin ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına tek yönlü varyans analizi ile bakıldığında bulgular Tablo-76’da gösterilmiştir.

Tablo-76. ÖSS’deki Tercih Sırasına Göre “Öğrencilerin Nasıl Düşündüğünü Fark Etmeye” İle İlgili Ölçülen Öz-Yeterlik Düzeylerine İlişkin Varyans Analizi

	Karelerinin toplamı	Sd	Karelerinin ortalaması	F	P
Gruplar arası	21.731	3	7.244	0.881	0.451
Gruplar içi	2532.573	308	8.223		
Toplam	2554.304	311			

Öğretmen adaylarının “öğrencilerin nasıl düşündüğünü fark etmeye” ilişkin ölçülen öz-yeterlik düzeylerinin öğrenim gördükleri programı ÖSS’de tercih etme sırasına göre farklılaşmadığı görülmüştür($p>0.05$). Bir başka deyişle, öğrenim gördükleri programı ÖSS’de tercih ettikleri sıraya göre öğretmen adaylarının “öğrencilerin nasıl düşündüğünü fark etmeye” ilişkin ölçülen öz-yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. “Öğrencilerin nasıl düşündüğünü fark etmeye” ilişkin ölçülen öz-yeterlik düzeylerinin, ÖSS’deki tercih sırasından etkilenmediği söylenebilir.

3.2.4.7. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Öğrencilerin Nasıl Düşündüğünü Fark Etme İle İlgili Öz-Yeterlik Düzeyleri (Faktör-4)” Akademik Başarı Ortalamalarına Göre Farklılaşmakta Mıdır?

Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri programdaki akademik başarı ortalamalarına göre “öğrencilerin nasıl düşündüğünü fark etmeye” ilişkin ölçülen öz-yeterlik düzeylerinin ortalama ve standart sapma istatistikleri Tablo-77’de gösterilmiştir.

Tablo-77. Akademik Başarı Ortalamasına Göre “Öğrencilerin Nasıl Düşündüğünü Fark Etmeye” İlişkin Ölçülen Öz-Yeterlik Düzeylerinin Ortalamaları

Akademik Başarı Ortalamaları	N	$\bar{X}$	S_x
2.00 ve altında	6	14.50	2.88
2.01-2.50	66	13.27	2.91
2.51-3.00	140	13.46	2.95
3.01-3.50	85	13.62	2.56
3.51-4.00	15	15.27	3.20
Toplam	312	13.57	2.87

Akademik başarı ortalaması 3.51-4.00 arasında olan öğretmen adaylarının öğrencilerin nasıl düşündüğünü fark etmeye ilişkin ölçülen öz-yeterlik düzeyleri, ($\bar{X}=15.27$), diğer akademik başarı ortalamalarına sahip öğretmen adaylarının (2.00 ve altında $\bar{X}=14.50$, 2.01-2.50 $\bar{X}=13.27$, 2.51-3.00 $\bar{X}=13.46$ ve 3.01-3.50 $\bar{X}=13.62$) ölçülen öz-yeterlik düzeylerinden daha yüksek bulunmuştur. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının akademik başarı ortalamalarına göre “öğrencilerin nasıl düşündüğünü fark etmeye” ilişkin ölçülen öz-yeterlik düzeylerinin ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına tek yönlü varyans analizi ile bakıldığında bulgular Tablo-78’de gösterilmiştir.

Tablo-78. Akademik Başarı Ortalamalarına Göre “Öğrencilerin Nasıl Düşündüğünü Fark Etme” İle İlgili Ölçülen Öz-Yeterlik Düzeylerine İlişkin Varyans Analizi

	Karelerinin toplamı	Sd	Karelerinin ortalaması	F	P
Gruplar arası	56.006	4	14.001	1.721	0.145
Gruplar içi	2,498.299	307	8.138		
Toplam	2,554.304	311			

Öğretmen adaylarının “öğrencilerin nasıl düşündüğünü fark etmeye” ilişkin ölçülen öz-yeterlik düzeylerinin akademik başarı ortalamalarına göre farklılaşmadığı görülmüştür ($p>0.05$). Bir başka deyişle, akademik başarı ortalamalarına göre öğretmen adaylarının “öğrencilerin nasıl düşündüğünü fark etmeye” ilişkin ölçülen öz-yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

3.2.4.8. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının 1 Yılda Okudukları Kitap Sayısı İle Öğrencilerin Nasıl Düşündüğünü Fark Etme (Faktör-4) İle İlgili Öz-Yeterlik Düzeyleri Arasında Anlamlı Bir İlişki Var Mıdır?

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bir yılda okudukları kitap sayısı ile öğrencilerin nasıl düşündüğünü fark etme ile ilgili öz-yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı Pearson Korelasyon Katsayısı ile hesaplanmıştır. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bir yılda okudukları kitap sayısı ile öğrencilerin nasıl düşündüğünü fark etme ile ilgili öz-yeterlik düzeyleri arasında hesaplanan ilişki katsayısı 0.010 olarak bulunmuştur ($P>0.05$). Bulunan bu korelasyon istatistiksel

açından önemli bulunmazken aynı zamanda ilişki miktarı bakımından sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bir yılda okudukları kitap sayısı ile öğrencilerin nasıl düşündüğünü fark etmeye ilişkin öz-yeterlik düzeyleri arasında her hangi bir ilişkinin olmadığına göstergesidir. Kitap okuma sayısı ile öğrencilerin nasıl düşündüğünü fark etmeye ilişkin ölçülen öz-yeterlik düzeyi arasında istatistiksel bir ilişki söz konusu değildir.

3.2.4.9. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Lisans Eğitimi Boyunca Almış Oldukları Derslerin Düşünme Becerilerinin Öğretimine İlişkin Yeterlilik Düzeyleri İle Öğrencilerin Nasıl Düşündüğünü Fark Etmeye İlişkin Öz-Yeterlik Düzeyleri (Faktör-4) Arasında Anlamlı Bir İlişki Var Mıdır?

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının lisans eğitimi boyunca almış oldukları derslerin düşünme becerilerinin öğretimine ilişkin yeterlilik düzeyleri ile öğrencilerin nasıl düşündüğünü fark etmeye ilişkin öz-yeterlik düzeyleri (Faktör-4) arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı Pearson Korelasyon Katsayısı ile incelendiğinde ilişki katsayısı 0.135 olarak bulunmuştur($P < 0.05$). İlişki miktarı bakımından sosyal bilgiler öğretmen adaylarının lisans eğitimi boyunca almış oldukları derslerin düşünme becerilerinin öğretimine ilişkin yeterlilik düzeyleri ile öğrencilerin nasıl düşündüğünü fark etmeye ilişkin öz-yeterlik düzeyleri arasında bulunan anlamlı ilişki zayıftır. Ancak, öğretmen adaylarının öğrencilerin nasıl düşündüğünü fark etme ile ilgili öz-yeterlik düzeyleri artarken (azalırken) lisans eğitimi boyunca almış oldukları derslerin düşünme becerilerinin öğretimine ilişkin yeterlilik düzeylerinin de artma (düşme) eğiliminin olduğu zayıfta olsa söylenebilir.

3.2.4.10. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Analitik, Pratik, Yaratıcı Ve Eleştirel Düşünme Düzeyleri İle Öğrencilerin Nasıl Düşündüğünü Fark Etmeye İlişkin Öz-Yeterlik Düzeyleri (Faktör-4) Arasında Anlamlı Bir İlişki Var Mıdır?

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının analitik, pratik, yaratıcı ve eleştirel düşünme düzeyleri ile öğrencilerin nasıl düşündüğünü fark etmeye ilişkin öz-yeterlik düzeyleri arasında hesaplanan ilişki katsayıları Tablo-79'da gösterilmiştir.

Tablo-79. Öğretmen Adaylarının Analitik, Pratik, Yaratıcı Ve Eleştirel Düşünme Düzeyleri İle Öğrencilerin Nasıl Düşündüğünü Fark Etmeye İlişkin Öz-Yeterlik Düzeyleri Arasındaki İlişki

Düşünme Düzeyleri	Öğrencilerin nasıl düşündüğünü fark etmeye ilişkin öz-yeterlik düzeyleri (Faktör-4)
Analitik	0.255*
Pratik	0.226*
Yaratıcı	0.213*
Eleştirel	0.320*

*P<0.05

Bulgulara göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrencilerin nasıl düşündüğünü fark etmeye ilişkin öz-yeterlik düzeyleri ile analitik düşünme düzeyleri arasında 0.255; Pratik düşünme düzeyleri arasında 0.226; yaratıcı düşünme düzeyleri arasında 0.213 ve eleştirel düşünme düzeyleri arasında 0.320 olan ilişkiler bulunmuştur. Bulunan ilişkiler, kuvvet bakımından zayıf ilişkilerdir. Bunun yanı sıra hesaplanan korelasyon katsayılarından sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrencilerin nasıl düşündüğünü fark etmeye ilişkin öz-yeterlik düzeyleri artarken (azalırken) analitik, pratik, yaratıcı ve eleştirel düşünme düzeylerinin de arttığı (azaldığı) söylenebilir.

BÖLÜM IV

SONUÇLAR ve ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın sonuçları ve bu sonuçlarla birlikte ortaya çıkan önerilere yer verilmiştir.

4.1. SONUÇLAR

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının düşünmeye uygun sınıf ortamı yaratma (Faktör-1) üst düzeyli düşünme becerilerinin öğretimi (Faktör-2) transferin öğretimi (Faktör-3) ve öğrencilerin nasıl düşündüğünü fark etme (Faktör-4) ilişkin maddelere verdikleri cevaplara göre kendilerinin öz-yeterlik düzeylerini oldukça yeterli buldukları görülmüştür. Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının düşünme becerilerinin öğretimine yönelik öz-yeterlik düzeylerinin oldukça yeterli olduğu söylenebilir.

Kadın ve erkek sosyal bilgiler öğretmen adaylarının düşünme becerilerinin öğretimine yönelik öz-yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının düşünme becerilerinin öğretimine yönelik öz-yeterlik düzeylerinin yaş gruplarına göre farklılaşmadığı görülmüştür. Bir başka deyişle, yaş değişkenine göre öğretmen adaylarının düşünme becerilerinin öğretimine yönelik öz-yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

İkinci ve normal öğretimde öğrenim gören sosyal bilgiler öğretmen adaylarının düşünme becerilerinin öğretimine yönelik öz-yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Düşünme becerilerinin öğretimine yönelik öz-yeterlik düzeylerinin, öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri üniversitelerden etkilenmediği görülmüştür. Bir

başka deyişle, üniversite değişkenine göre öğretmen adaylarının düşünme becerilerinin öğretime yönelik öz-yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Genel liselerden ve Anadolu Öğretmen Liseleri/Fen Liseleri/Meslek ve Teknik Liselerinden mezun olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının düşünme becerilerinin öğretime yönelik öz-yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Düşünme becerilerinin öğretime yönelik öz-yeterlik düzeylerinin ÖSS'deki tercih sırasından etkilenmediği görülmüştür. Bir başka deyişle, öğrenim gördükleri programı ÖSS'de tercih ettikleri sıra ile sosyal bilgiler öğretmen adaylarının düşünme becerilerinin öğretime yönelik öz-yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının düşünme becerilerinin öğretime yönelik öz-yeterlik düzeylerinin akademik başarı ortalamalarına göre farklılaştığı görülmüştür. Bulunan bu farklılık, akademik başarı ortalaması 2.01-2.50 olan öğretmen adaylarının düşünme becerilerinin öğretime yönelik öz-yeterlik düzeyleri ile akademik başarı ortalaması 3.51-4.00 olan öğretmen adaylarının düşünme becerilerinin öğretime yönelik öz-yeterlik düzeyleri arasındadır. Bu iki grup arasında bulunan farklılık ise akademik başarı ortalaması 3.51-4.00 olan öğretmen adaylarının lehinedir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bir yılda okudukları kitap sayısı ile düşünme becerilerinin öğretime yönelik öz-yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmüştür.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının lisans eğitimi boyunca almış oldukları derslerin düşünme becerilerinin öğretime ilişkin yeterlilik düzeyleri ile düşünme becerilerinin öğretime yönelik öz-yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkinin zayıf olduğu görülmüştür. Ancak, öğretmen adaylarının öğrencilerin düşünme becerilerinin öğretime yönelik öz-yeterlik düzeyleri artarken (azalırken) lisans eğitimi boyunca almış oldukları derslerin düşünme becerilerinin öğretime ilişkin yeterlilik düzeylerinin de artma (azalma) eğiliminin olduğu zayıfta olsa söylenebilir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının düşünme becerilerinin öğretimine yönelik öz-yeterlik düzeyleri ile kendilerine puan olarak verdikleri analitik, pratik, yaratıcı ve eleştirel düşünme düzeyleri arasında bulunan ilişkilerin kuvvet bakımından zayıf ilişkiler olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra sosyal bilgiler öğretmen adaylarının düşünme becerilerinin öğretimine yönelik öz-yeterlik düzeyleri artarken (azalırken) analitik, pratik, yaratıcı ve eleştirel düşünme düzeylerinin de arttığı (azaldığı) yönünde bir eğilim gösterdiği söylenebilir.

Düşünmeye uygun sınıf ortamı yaratmaya ilişkin ölçülen öz-yeterlik düzeylerinde (Faktör-1) ise kadın sosyal bilgiler öğretmen adayları ile erkek sosyal bilgiler öğretmen adaylarının düşünmeye uygun sınıf ortamı yaratmaya ilişkin ölçülen öz-yeterlik düzeyleri birbirine benzerdir. Dolayısıyla, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının düşünmeye uygun sınıf ortamı yaratma ile ilgili öz-yeterlik düzeylerinin onların cinsiyetlerinden etkilenmediği söylenebilir.

Varyans analizi testine göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının düşünmeye uygun sınıf ortamı yaratmaya ilişkin ölçülen öz-yeterlik düzeylerinin yaş gruplarına göre farklılaşmadığı görülmüştür. Dolayısıyla, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının düşünmeye uygun sınıf ortamı yaratmaya ilişkin ölçülen öz-yeterlik düzeylerinin onların yaş değişkeninden etkilenmediği söylenebilir.

İkinci öğretimde öğrenim gören sosyal bilgiler öğretmen adaylarının düşünmeye uygun sınıf ortamı yaratma ile ilgili ölçülen öz-yeterlik düzeyleri ile normal öğretimde öğrenim gören sosyal bilgiler öğretmen adaylarının düşünmeye uygun sınıf ortamı yaratma ile ilgili ölçülen öz-yeterlik düzeyleri birbirine benzerdir. Dolayısıyla, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının düşünmeye uygun sınıf ortamı yaratma ile ilgili ölçülen öz-yeterlik düzeylerinin, öğrenim gördükleri öğretim türünden etkilenmediği görülmüştür.

Varyans analizi testine göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının düşünmeye uygun sınıf ortamı yaratma ile ilgili ölçülen öz-yeterlik düzeylerinin öğrenim gördükleri üniversitelere göre farklılaşmadığı görülmüştür. Ölçülen düşünmeye uygun sınıf ortamı yaratma ile ilgili öz-yeterlik düzeylerinin, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri üniversitelerden etkilenmediği söylenebilir.

Genel liselerden mezun olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının düşünmeye uygun sınıf ortamı yaratma ile ilgili ölçülen öz-yeterlik düzeyleri ile Anadolu Öğretmen Liseleri/Fen liseleri/Meslek ve Teknik liselerinden mezun olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının düşünmeye uygun sınıf ortamı yaratma ile ilgili ölçülen öz-yeterlik düzeyleri birbirine benzerdir. Dolayısıyla, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının düşünmeye uygun sınıf ortamı yaratma ile ilgili öz-yeterlik düzeylerinin, mezun oldukları ortaöğretim kurumu türüne göre bir farklılık göstermediği söylenebilir.

Varyans analizi testine göre öğretmen adaylarının düşünmeye uygun sınıf ortamı yaratmaya ilişkin ölçülen öz-yeterlik düzeylerinin öğrenim gördükleri programı ÖSS’de tercih etme sırasına göre farklılaşmadığı görülmüştür. Dolayısıyla, düşünmeye uygun sınıf ortamı yaratmaya ilişkin ölçülen öz-yeterlik düzeylerinin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ÖSS’deki tercih sırasından etkilenmediği söylenebilir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bir yılda okudukları kitap sayısı ile düşünmeye uygun sınıf ortamı yaratma ile ilgili ölçülen öz-yeterlik düzeyleri arasında istatistiksel açıdan herhangi bir anlamlı ilişkinin bulunmadığı görülmüştür.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının lisans eğitimi boyunca almış oldukları derslerin düşünme becerilerinin öğretimine ilişkin öz-yeterlik düzeyleri ile düşünmeye uygun sınıf ortamı yaratma ile ilgili ölçülen öz-yeterlik düzeyleri arasında bulunan anlamlı ilişki, miktar bakımından zayıf bir ilişkidir. Ancak sosyal bilgiler öğretmen adaylarının düşünmeye uygun sınıf ortamı yaratma ile ilgili öz-yeterlik düzeyleri artarken (azalırken) lisans eğitimi boyunca almış oldukları derslerin düşünme becerilerinin öğretimine ilişkin öz-yeterlik düzeylerinin de artma (düşme) eğilimi gösterdiği görülmüştür.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kendilerine analitik, pratik, yaratıcı ve eleştirel olarak görme ile ilgili verdikleri puanlar ile düşünmeye uygun sınıf ortamı yaratma ile ilgili ölçülen öz-yeterlik düzeyleri arasında bulunan ilişkiler, miktar bakımından zayıf kuvvette ilişkileri temsil ederken sosyal bilgiler öğretmen adaylarının düşünmeye uygun sınıf ortamı yaratmaya ilişkin öz-yeterlik düzeyleri

artarken (azalırken) analitik, pratik, yaratıcı ve eleştirel düşünme düzeylerinin de arttığı (azaldığı) görülmüştür.

Bu sonuçların yanı sıra, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının düşünmeye uygun sınıf ortamı yaratmaya ilişkin ölçülen öz-yeterlik düzeylerinin akademik başarı ortalamalarına göre farklılaştığı görülmüştür. Bulunan bu farklılık, akademik başarı ortalaması 2.51-3.00 olan öğretmen adaylarının düşünmeye uygun sınıf ortamı yaratmaya ilişkin ölçülen öz-yeterlik düzeyleri ile akademik başarı ortalaması 3.01-3.50 olan öğretmen adaylarının düşünmeye uygun sınıf ortamı yaratmaya ilişkin ölçülen öz-yeterlik düzeyleri arasındadır. Bu iki grup arasında bulunan farklılık ise akademik başarı ortalaması 3.01-3.50 olan öğretmen adaylarının lehinedir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının üst düzeyli düşünme becerilerinin öğretimi ile ilgili ölçülen öz yeterlik düzeylerinde (Faktör-2) ise kadın sosyal bilgiler öğretmen adayları ile erkek sosyal bilgiler öğretmen adaylarının üst düzeyli düşünme becerilerinin öğretimi ile ilgili ölçülen öz yeterlik düzeyleri birbirine benzerdir. Dolayısıyla, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının düşünmeye uygun sınıf ortamı yaratma ile ilgili öz-yeterlik düzeylerinin onların cinsiyetlerinden etkilenmediği görülmüştür.

Varyans analizi testine göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının üst düzeyli düşünme becerilerinin öğretimi ile ilgili ölçülen öz yeterlik düzeylerinin yaş gruplarına göre farklılaşmadığı görülmüştür. Dolayısıyla, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının üst düzeyli düşünme becerilerinin öğretimi ile ilgili ölçülen öz yeterlik düzeylerinin onların yaş değişkeninden etkilenmediği söylenebilir.

İstatistiksel olarak, ikinci ve normal öğretimde öğrenim gören sosyal bilgiler öğretmen adaylarının üst düzeyli düşünme becerilerinin öğretimi ile ilgili öz-yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Dolayısıyla, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının üst düzeyli düşünme becerilerinin öğretimi ile ilgili öz-yeterlik düzeylerinin öğrenim gördükleri öğretim türünden etkilenmediği söylenebilir.

Varyans analizi testine göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının üst düzeyli düşünme becerilerinin öğretimi ile ilgili öz-yeterlik düzeylerinin öğrenim gördükleri üniversitelere göre farklılaşmadığı görülmüştür. Ölçülen üst düzeyli düşünme

becerilerinin öğretimi ile ilgili öz-yeterlik düzeylerinin, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri üniversitelerden etkilenmediği söylenebilir.

İstatistiksel olarak, Genel liselerden ve Anadolu Öğretmen Liseleri/Fen Liseleri/Meslek ve Teknik Liselerinden mezun olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının üst düzeyli düşünme becerilerinin öğretimi ile ilgili öz-yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Dolayısıyla, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının üst düzeyli düşünme becerilerinin öğretimi ile ilgili öz-yeterlik düzeylerinin mezun oldukları ortaöğretim kurumu türünden etkilenmediği söylenebilir.

Varyans analizi testine göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının üst düzeyli düşünme becerilerinin öğretime ilişkin ölçülen öz-yeterlik düzeylerinin öğrenim gördükleri programı ÖSS’de tercih etme sırasına göre farklılaşmadığı görülmüştür. Dolayısıyla, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının üst düzeyli düşünme becerilerinin öğretime ilişkin ölçülen öz-yeterlik düzeylerinin ÖSS’deki tercih sırasından etkilenmediği söylenebilir.

Kitap okuma sayısı ile sosyal bilgiler öğretmen adaylarının üst düzeyli düşünme becerilerinin öğretimi ile ilgili öz-yeterlik düzeyleri arasında pozitif ya da negatif yönlü bir ilişkinin söz konusu olmadığı görülmüştür.

Öğretmen adaylarının üst düzeyli düşünme becerilerinin öğretime ilişkin öz-yeterlik düzeyleri artarken (azalırken) lisans eğitimi boyunca almış oldukları derslerin düşünme becerilerinin öğretime ilişkin yeterlilik düzeylerinin de artma (düşme) eğilimi gösterdiği görülmüştür.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kendilerine analitik, pratik, yaratıcı ve eleştirel olarak görme ile ilgili verdikleri puanlar ile üst düzeyli düşünme becerilerinin öğretime ilişkin öz-yeterlik düzeyleri arasında bulunan ilişkiler, miktar bakımından zayıf kuvvette ilişkileri temsil ederken sosyal bilgiler öğretmen adaylarının üst düzeyli düşünme becerilerinin öğretime ilişkin öz-yeterlik düzeyleri artarken (azalırken) analitik, pratik, yaratıcı ve eleştirel düşünme düzeylerinin de arttığı (azaldığı) görülmüştür.

Bu sonuçların yanı sıra, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının üst düzeyli düşünme becerilerinin öğretime ilişkin ölçülen öz-yeterlik düzeylerinin akademik başarı ortalamalarına göre farklılaştığı görülmüştür. Bulunan bu farklılık, akademik başarı ortalaması 2.01-2.50 olan öğretmen adaylarının üst düzeyli düşünme becerilerinin öğretime ilişkin ölçülen öz-yeterlik düzeyleri ile akademik başarı ortalaması 3.51-4.00 olan öğretmen adaylarının üst düzeyli düşünme becerilerinin öğretime ilişkin ölçülen öz-yeterlik düzeyleri arasındadır. Bu iki grup arasında bulunan farklılık ise akademik başarı ortalaması 3.51-4.00 olan öğretmen adaylarının lehinedir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının transferin öğretimi ile ilgili ölçülen öz yeterlik düzeylerinde (Faktör-3) ise kadın sosyal bilgiler öğretmen adayları ile erkek sosyal bilgiler öğretmen adaylarının transferin öğretimi ile ilgili ölçülen öz yeterlik düzeyleri birbirine benzerdir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının transferin öğretimi ile ilgili ölçülen öz yeterlik düzeylerinin, onların cinsiyetlerinden, etkilenmediği görülmüştür.

Varyans analizi testine göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının transferin öğretime ilişkin ölçülen öz-yeterlik düzeylerinin yaş gruplarına göre farklılaşmadığı görülmüştür. Dolayısıyla sosyal bilgiler öğretmen adaylarının transferin öğretime ilişkin öz-yeterliklerinin, yaş değişkeninden etkilenmediği söylenebilir.

İkinci öğretimde öğrenim gören öğretmen adaylarının transferin öğretimi ile ilgili ölçülen öz-yeterlik düzeyleri ile normal öğretimde öğrenim gören öğretmen adaylarının transferin öğretimi ile ilgili ölçülen öz-yeterlik düzeyleri birbirine benzerdir. Dolayısıyla, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının transferin öğretimi ile ilgili öz-yeterlik düzeylerinin, öğrenim gördükleri öğretim türüne göre bir farklılık göstermediği söylenebilir.

Üniversite değişkenine göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının transferin öğretimi ile ilgili öz-yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Dolayısıyla, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının transferin öğretimi ile ilgili öz-yeterlik düzeylerinin, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri üniversite değişkeninden etkilenmediği söylenebilir.

İstatistiksel olarak, Genel Liselerden ve Anadolu Öğretmen Liseleri/Fen Liseleri/Meslek ve Teknik Liselerinden mezun olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının transferin öğretimi ile ilgili öz-yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Dolayısıyla, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının transferin öğretime ilişkin öz-yeterlik düzeylerinin, mezun oldukları ortaöğretim kurumu türü değişkeninden etkilenmediği söylenebilir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının transferin öğretime ilişkin ölçülen öz-yeterlik düzeylerinin öğrenim gördükleri programı ÖSS’de tercih etme sırasına göre farklılaşmadığı görülmüştür. Dolayısıyla sosyal bilgiler öğretmen adaylarının transferin öğretime ilişkin ölçülen öz-yeterlik düzeylerinin ÖSS’deki tercih sırasından etkilenmediği söylenebilir.

Kitap okuma sayısı ile transferin öğretime ilişkin öz-yeterlik düzeyi arasında istatistiksel bir ilişki söz konusu değildir. Dolayısıyla, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bir yılda okudukları kitap sayısı ile transferin öğretime ilişkin öz-yeterlik düzeyleri arasında her hangi bir ilişkinin olmadığı görülmüştür.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının lisans eğitimi boyunca almış oldukları derslerin düşünme becerilerinin öğretime ilişkin yeterlilik düzeyleri ile transferin öğretime ilişkin öz-yeterlik düzeyleri arasında bulunan anlamlı ilişki zayıftır. Ancak, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının transferin öğretimi ile ilgili öz-yeterlik düzeyleri artarken (azalırken) lisans eğitimi boyunca almış oldukları derslerin düşünme becerilerinin öğretime ilişkin yeterlilik düzeylerinin de artma (düşme) eğilimi gösterdiği görülmüştür.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kendilerine analitik, pratik, yaratıcı ve eleştirel olarak görme ile ilgili verdikleri puanlar ile transferin öğretime ilişkin öz-yeterlik düzeyleri arasında bulunan ilişkiler, miktar bakımından zayıf kuvvette ilişkileri temsil etmektedir. Bununla birlikte sosyal bilgiler öğretmen adaylarının transferin öğretime ilişkin öz-yeterlik düzeyleri artarken (azalırken) analitik, pratik, yaratıcı ve eleştirel düşünme düzeylerinin de arttığı (azaldığı) görülmüştür.

Bu sonuçların yanı sıra, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının transferin öğretime ilişkin ölçülen öz-yeterlik düzeylerinin akademik başarı ortalamalarına

göre farklılaştığı görülmüştür. Bulunan bu farklılık, akademik başarı ortalaması 2.51-3.00 olan öğretmen adaylarının transferin öğretimine ilişkin ölçülen öz-yeterlik düzeyleri ile akademik başarı ortalaması 3.51-4.00 olan öğretmen adaylarının transferin öğretimine ilişkin ölçülen öz-yeterlik düzeyleri arasındadır. Bu iki grup arasında bulunan farklılık ise akademik başarı ortalaması 3.51-4.00 olan öğretmen adaylarının lehinedir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrencilerin nasıl düşündüğünü fark etme ile ilgili ölçülen öz yeterlik düzeylerinde (Faktör-4) ise kadın sosyal bilgiler öğretmen adayları ile erkek sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrencilerin nasıl düşündüğünü fark etme ile ilgili ölçülen öz yeterlik düzeyleri birbirine benzerdir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrencilerin nasıl düşündüğünü fark etme ile ilgili ölçülen öz yeterlik düzeylerinin, onların cinsiyetlerinden, etkilenmediği görülmüştür.

Varyans analizi testine göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrencilerin nasıl düşündüğünü fark etme ile ilgili ölçülen öz yeterlik düzeylerinin yaş gruplarına göre farklılaşmadığı görülmüştür. Dolayısıyla sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrencilerin nasıl düşündüğünü fark etme ile ilgili öz yeterlik düzeylerinin, yaş değişkeninden etkilenmediği söylenebilir.

İkinci öğretimde öğrenim gören sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrencilerin nasıl düşündüğünü fark etme ile ilgili ölçülen öz-yeterlik düzeyleri ile normal öğretimde öğrenim gören sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrencilerin nasıl düşündüğünü fark etme ile ilgili ölçülen öz-yeterlik düzeyleri birbirine benzerdir. Dolayısıyla, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrencilerin nasıl düşündüğünü fark etme ile ilgili öz-yeterlik düzeylerinin, öğrenim gördükleri öğretim türüne göre bir farklılık göstermediği söylenebilir.

Üniversite değişkenine göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrencilerin nasıl düşündüğünü fark etme ile ilgili öz-yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrencilerin nasıl düşündüğünü fark etme ile ilgili ölçülen öz-yeterlik düzeylerinin, öğrenim gördükleri üniversitelerden etkilenmediği söylenebilir.

Genel liselerden mezun olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrencilerin nasıl düşündüğünü fark etmeye ilişkin ölçülen öz-yeterlik düzeyleri ile Anadolu Öğretmen Liseleri/Fen Liseleri/Meslek ve Teknik Liselerinden mezun olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrencilerin nasıl düşündüğünü fark etmeye ilişkin ölçülen öz-yeterlik düzeyleri birbirine benzerdir. Dolayısıyla, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrencilerin nasıl düşündüğünü fark etmeye ilişkin öz-yeterlik düzeylerinin, mezun oldukları ortaöğretim kurumu türüne göre bir farklılık göstermediği söylenebilir.

Öğrenim gördükleri programı ÖSS’de tercih ettikleri sıraya göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrencilerin nasıl düşündüğünü fark etmeye ilişkin ölçülen öz-yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Öğrencilerin nasıl düşündüğünü fark etmeye ilişkin ölçülen öz-yeterlik düzeylerinin, ÖSS’deki tercih sırasından etkilenmediği söylenebilir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrencilerin nasıl düşündüğünü fark etmeye ilişkin ölçülen öz-yeterlik düzeylerinin akademik başarı ortalamalarına göre farklılaşmadığı görülmüştür. Bir başka deyişle, akademik başarı ortalamalarına göre öğretmen adaylarının öğrencilerin nasıl düşündüğünü fark etmeye ilişkin ölçülen öz-yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Kitap okuma sayısı ile öğrencilerin nasıl düşündüğünü fark etmeye ilişkin ölçülen öz-yeterlik düzeyi arasında istatistiksel bir ilişki söz konusu değildir. Dolayısıyla, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bir yılda okudukları kitap sayısı ile öğrencilerin nasıl düşündüğünü fark etmeye ilişkin öz-yeterlik düzeyleri arasında herhangi bir ilişkinin olmadığı görülmüştür.

İlişki miktarı bakımından sosyal bilgiler öğretmen adaylarının lisans eğitimi boyunca almış oldukları derslerin düşünme becerilerinin öğretimine ilişkin yeterlilik düzeyleri ile sosyal bilgiler öğretmen adaylarının nasıl düşündüğünü fark etmeye ilişkin öz-yeterlik düzeyleri arasında bulunan anlamlı ilişki zayıftır. Ancak, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrencilerin nasıl düşündüğünü fark etme ile ilgili öz-yeterlik düzeyleri artarken (azalırken) lisans eğitimi boyunca almış oldukları

derslerin düşünme becerilerinin öğretime ilişkin yeterlilik düzeylerinin de artma (düşme) eğiliminin olduğu söylenebilir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kendilerine analitik, pratik, yaratıcı ve eleştirel olarak görme ile ilgili verdikleri puanlar ile öğrencilerin nasıl düşündüğünü fark etme ile ilgili öz-yeterlik düzeyleri arasında bulunan ilişkiler, miktar bakımından zayıf kuvvette ilişkileri temsil ederken, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrencilerin nasıl düşündüğünü fark etmeye ilişkin öz-yeterlik düzeyleri artarken (azalırken) analitik, pratik, yaratıcı ve eleştirel düşünme düzeylerinin de arttığı (azaldığı) görülmüştür.

4.2. ÖNERİLER

Öğrencilerin başarı düzeyleri ile öğrencilerin öz-yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu konusuna bu araştırmanın problem durumu bölümünde ayrıntıları ile değinilmiştir. Dolayısıyla düşünme becerilerinin öğretime yönelik öz-yeterlik düzeyleri ile başarı (bu çalışmada akademik ortalama) arasındaki anlamlı farklardan yola çıkarak bu araştırma da göstermiştir ki, başarı düzeyi düşünme becerilerinin öğretime yönelik öz-yeterliği olumlu yönde etkilemektedir. Bu yüzden araştırmanın problem durumu bölümünde ayrıntıları ile verilmiş olan düşünme becerileri öğretim strateji, yöntem ve modelleri gerek tek tek gerekse karma ve tüm düşünme becerilerini kapsayacak şekilde öğretmen adaylarına öğretilmelidir. Bunda görev ve sorumluluk Eğitim Fakültelerindeki öğretim üyelerine düşmektedir.

Bu araştırma, ölçülen grup (çalışma grubu) açısından genişletilebilir. Bu genişletme sayıca olabileceği gibi, grupların çeşitliliği açısından da olabilir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının düşünme becerilerinin öğretime ilişkin öz-yeterlik düzeylerinin ölçülmesi gibi, yine Eğitim Fakültelerinde, başka Anabilim Dalları içinde aynı ölçek kullanılarak ölçme yapmak mümkündür. Bu ölçmeler, birden fazla Anabilim Dalı öğrencilerinin karşılaştırılması ile olabileceği gibi (sınıf öğretmenliği, Türkçe öğretmenliği, v.b.) aynı Anabilim Dalı öğrencileri içerisinde birinci sınıftan dördüncü sınıfa kadar da olabilir. Böylece yapılan aşamalı bir ölçme sayesinde daha kapsamlı ve önemli sonuçlara ulaşılması mümkün olacaktır.

Bu araştırmada kullanılan ölçme aracı ile sosyal bilgiler öğretmenlerinin de düşünme becerilerinin öğretime ilişkin öz-yeterlik düzeyleri ölçülebilir ve bu ölçüm sonuçlarının, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ölçüm sonuçları ile kıyaslanması yolu ile önemli ve daha kapsamlı sonuçlara varılabileceği düşünülmektedir. Burada araştırmanın bağımsız değişkenleri elbette öğretmenlere uygun hale getirilmeli ve öyle uygulanmalıdır.

Araştırmada kullanılan ölçeğin, yine farklı branştaki öğretmenlere uygulanması yoluyla (sınıf öğretmeni, fen bilgisi öğretmeni, v.b.) ve bağımsız değişkenlerin sayısı ve kapsamının genişletilmesiyle, düşünme becerilerinin öğretimi açısından önemli ve kapsamlı bulgulara ve sonuçlara ulaşılabileceği düşünülmektedir.

Araştırmada kullanılan ölçme aracının bağımsız değişkenlerinden, cinsiyet, yaş, öğretim türü, öğrenim gördükleri üniversite, mezun olunan ortaöğretim kurumu, öğrenim gördükleri programı ÖSS’de tercih ettikleri sıra, bir yılda okudukları kitap sayısı, lisans eğitimi boyunca almış oldukları derslerin düşünme becerilerinin öğretime ilişkin yeterlilik düzeyleri, kendilerine verdikleri analitik, pratik, yaratıcı ve eleştirel düşünme düzeyleriyle ilgili puanlar ile düşünme becerilerinin öğretime ilişkin öz-yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın çıkmaması sebebiyle, ileride yapılacak buna benzer araştırmalarda kullanılacak bağımsız değişkenlerin seçiminde bu araştırmada kullanılan bağımsız değişkenlerin elenmesi ve kullanılmaması ve yerlerine daha başka bağımsız değişkenlerin kullanılması yoluyla daha önemli bulgulara ve sonuçlara ulaşılabileceği umulmaktadır.

Ancak, araştırmanın bağımsız değişkenlerinden akademik başarı değişkeninin ise, buna benzer araştırmalarda tekrar tekrar kullanımı yolu ile düşünme becerilerinin öğretime yönelik öz-yeterlik ve başarı arasındaki olumlu yöndeki ilişkinin kesinliğinin ortaya konulması bakımından önemle üzerinde durulması gereken bir husus olduğu, düşünme becerilerinin öğretime yönelik öz-yeterlik ile ilgili araştırma yapacak olanların bu hususa dikkat etmelerinin başarı ile düşünme becerilerinin öğretime yönelik öz-yeterlik arasındaki ilişkiyi bilimsel açıdan ispat etmesi bakımından daha fazla ve önemli bulgulara ulaşılmasını sağlaması açısından

bu araştırmanın bağımsız değişkenlerinden, akademik başarı değişkenini kullanmaları önerilir.

KAYNAKÇA

- AÇIKGÖZ, Ü. K. (2003A). **Etkili Öğrenme ve Öğretme**. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- AÇIKGÖZ, Ü. K. (2003B). **Aktif Öğrenme**. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- ADAMS, M. J. (1989). *Thinking Skills Curricula: Their Promise and Progress*. **Educational Psychologist**, 24(1), 25-77.
- AKBAŞ, Ahmet ve ÇELİKKALELİ, Öner. (2006). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Öğretimi Öz-Yeterlik İnançlarının Cinsiyet, Öğrenim Türü ve Üniversitelerine Göre İncelenmesi*. **Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 2(1), 98-110.
- AKBULUT, Efe. (2006). *Müzik Öğretmeni Adaylarının Mesleklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnançları*. **Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 3(2), 34-44.
- AKKOYUNLU, Buket ve KURBANOGĞLU, Serap. (2003). *Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlığı ve Bilgisayar Öz-Yeterlik Algıları Üzerine Bir Çalışma*. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 24, 1-10.
- AKKOYUNLU, Buket, ORHAN, Feza ve UMay, Aysun. (2005). *Bilgisayar Öğretmenleri İçin “Bilgisayar Öğretmenliği Öz-Yeterlik Ölçeği” Geliştirme Çalışması*. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 29, 1-8.
- AKPINAR, Ercan ve ERGİN, Ömer. (2005). *Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımına Yönelik Öğrenci Görüşleri*. **İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 6(9), 3-14.
- ALTUN, Murat. (2000). *İlköğretimde Problem Çözme Öğretimi*. **Milli Eğitim Dergisi**, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları: Temmuz-Ağustos-Eylül, Sayı:147, Sayfa:26-30.
- ARAL, Neriman, AKYOL, A. K. ve SİĞİRTMAÇ, Ayperi. (2006). *Beş Altı Yaş Grubundaki Çocukların Yaratıcılıkları Üzerinde ORFF Öğretisine Dayalı Müzik Eğitiminin Etkisinin İncelenmesi*. **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi**, 5(15), 1-9, <http://www.e-sosder.com/dergi/1501-09.pdf> (Adresinden Nisan 2008’de alınmıştır).
- ARIK, İ. A. (1987). **Yaratıcılık**. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- ARSLAN, Coşkun. (2005). **Kişilerarası Çatışma Çözme ve Problem Çözme Yaklaşımlarının Yükleme Karmaşıklığı Açısından İncelenmesi**.

(Yayınlanmamış Doktora Tezi). Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

ASEN, Sherly. (1997). **The Development of A Performance Assessment Device and Accompanying Professional Handbook for The Higher Order Thinking Skills (HOTS) Program**. USA: George Mason University, (Unpublished Doctoral Dissertation).

BAYKARA, Nevsa. (2006). **Sosyal Bilgiler Dersinin Düşünme Becerileri Açısından Değerlendirilmesi**. Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

BELET, D. Ş. ve YAŞAR, Şefik. (2007). *Öğrenme Stratejilerinin Okuduğunu Anlama ve Yazma Becerileri ile Türkçe Dersine İlişkin Tutumlara Etkisi*. **Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi**, 3(1), 69-86.

BENTLEY, Trevor. (1999). **Yaratıcılık (Creativity)**. (Çev. Onur Yıldırım). İstanbul: Hayat Yayıncılık.

BERMAN, Shelley. (1991). *Thinking in Context: Teaching for Openmindedness and Critical Understanding*. A. COSTA (Ed), **Developing Minds: A Source Book For Teaching Thinking**. USA Virginia: Association For Supervision And Curriculum Development, 10-16.

BEYER, B. K. (1983). *Common Sense About Teaching Thinking Skills*. **Educational Leadership**, November, 43-49.

BIKMAZ, H. F. (2004). *Sınıf Öğretmenlerinin Fen Öğretiminde Öz-yeterlik İnancı Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması*, **Milli Eğitim Dergisi**, 161. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/161/bikmaz.htm> (Adresinden Ağustos 2006'da alınmıştır).

BİLGİN, İbrahim. (2005). *The effect of different Problem-solving Strategies on University Students' Problem-solving Achievements of Quantitative Problems in Chemistry*. **Educational Sciences Theory and Practice**, 5(2), 628-635.

BIRTWISTLE, J. (1998). *Reading Recovery A Problem Solving Approach to Reading*. R. BURDEN and M. WILLIAMS (Ed), **Thinking Through The Curriculum**. UK: Cornwall, MPG Books Ltd., 148-166.

BODROVA, Elena and LEONG, D. J. (1996). **Tools of The Mind**. USA New Jersey: Upper Saddle River.

BRANSFORD, J. D., BURNS, M. S., DELCLOS, V. R. and VYE, N. J. (1986). *Teaching Thinking: Evaluating Evaluations and Broadening The Data Base*. **Educational Leadership**, October, 68-70.

- BRUNNING, R. H., SCHRAW, G. J., ve RONNING, R. R. (1995). **Cognitive Psychology and Instruction**. USA New Jersey: Prentice Hall.
- BURDEN, R. (1998). *How Can We Best Help Children to Become Effective Thinkers and Learners*. R. BURDEN and M. WILLIAMS (Ed), **Thinking Through The Curriculum**. UK: Cornwall, MPG Books Ltd., 1-27.
- CAN, H. Ayaz. (2005). **Altı Şapkalı Düşünme Tekniği'nin İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersindeki Akademik Başarısına Etkisi**. Elazığ: Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- CAN, Tuğba. (2005). *Fen Bilgisi Öğretiminde Üst Düzey Zihinsel Becerilerin Geliştirilmesine Yönelik Bir Etkinlik: Buluş Atölyesi*. <http://www.erg.sabanciuniv.edu/iok2005/bildiriler/tugba-can.doc> (Adresinden Ağustos 2007'de alınmıştır).
- CHABELI, M. M. (2006). *Higher Order Thinking Skills Competencies Required by Outcomes-Based Education From Learners*. **Curationis**, 29(3), 78-86.
- COSTA, A. (1991A). *The Inquiry Strategy*. A. COSTA (Ed), **Developing Minds: A Source Book For Teaching Thinking**. USA Virginia: Association For Supervision And Curriculum Development, 302-303.
- COSTA, A. (1991B). *The School as a Home for the Mind*. A. COSTA (Ed), **Developing Minds: A Source Book For Teaching Thinking**. USA Virginia: Association For Supervision And Curriculum Development, 302-303.
- COSTA, A. (1991C). *The Principal's Role in Enhancing Thinking Skills*. A. COSTA (Ed), **Developing Minds: A Source Book For Teaching Thinking**. USA Virginia: Association For Supervision And Curriculum Development, 35-38.
- CHAPIN, J. R. and MESSICK, R. G. (1999). **Elementary Social Studies**. U.S.A: Addison Wesley Longman.
- ÇIBIK, A. Sert. (2006). **Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Fen Bilgisi Dersinde Öğrencilerin Mantıksal Düşünme Becerilerine ve Tutumlarına Etkisi**. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- COTTON, Kathleen. (1991). *Teaching Thinking Skills*. **School Improvement Research Series**. NW Archives, <http://www.nwrel.org/scpd/sirs/6/cu11.html> (Adresinden, Ağustos 2006'da alınmıştır).

- DAUD, Mat N. and HUSIN, Zamnah. (2004). *Developing Critical Thinking Skills in Computer-Aided Extended Reading Classes*. **British Journal of Educational Technology**, 35(4), 477-487.
- DAVIDSON, J. E. and STERNBERG, R. J. (2003). **The Psychology of Problem Solving**. USA New York: Cambridge University Press.
- DE BONO, Edward. (1985). *Critical Thinking is Not Enough*. **Educational Leadership**, 42(1), 16-17.
- DE BONO, Edward. (1991). *The Direct of Thinking in Education and the CORT Method, Learning to Think: Thinking to Learn*. S. MACLURE and P. DAVIES (Ed), USA: Pergamon Press, 3-14.
- DE PORTER, Bobbi. (2000). **Creative Thinking, Planning and Problem Solving**. USA California: Learning Forum Publications.
- DEMİR, M. Kaan. (2006). **İlköğretim Dördüncü ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Derslerinde Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi**. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayınlanmamış Doktora Tezi).
- DEWEY, John. (1988). *İnsan Dili ve Düşünce Eğitimi Üzerine*. (Çev. Ayhan Cemal Kaya), **Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 4(1), 197-211.
- DOĞANAY, Ahmet. (2000). *Yaratıcı Öğrenme*. A. ŞİMŞEK (Ed.), **Sınıfta Demokrasi**. Ankara: Ankara Eğitim-Sen Yayınları.
- DUMAN, Burcu. (2007). **Lise Öğrencilerinin İngilizceye Yönelik Öz-Yeterlik Algı Puanlarının Cinsiyete Alanlara ve Farklı Düzeylere Göre İngilizce Başarısını Yordama Gücü**. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- EGGEN, P. D. and KAUCHHAK, D. P. (1988). **Strategies For Teachers Teaching Content and Thinking Skills**. USA New Jersey: Prentice Hall.
- EHRENBERG, S. S. (1991). *Concept Development*. A. COSTA (Ed), **Developing Minds: A Source Book For Teaching Thinking**. USA Virginia: Association For Supervision And Curriculum Development, 290-294.
- ELLIS, Arthur. K. (2007). **Teaching and Learning Elementary Social Studies**. USA: Pearson Education Inc.
- ERDOĞDU, Y. M. (2006). *Yaratıcılık Değerlendirme Ölçeğinin Türk Kültürüne Uyarlanması*. **İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 7(12), 61-79.
- ERKUŞ, Adnan. (2005). **Bilimsel Araştırma Sarmalı**. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- FORSYTH, R. J. (2004A). *Cognitive Modifiability in Retarded Adolescents: Effects of Instrumental Enrichment*. **Pediatric Rehabilitation**, 7(1), 20-29.
- FORSYTH R., J., (2004B). *Feuerstein, R., Rand, Y. and Hoffman, M. et al.: Cognitive Modifiability in Retarded Adolescents: Effects of Instrumental Enrichment*. **Pediatric Rehabilitation**, 7(1), 17-29.
- FOSTER, I. V. JR. (2001). **The Principal's Role As Instructional Leader: Assessing Academic Performance Among African-American Elementary School Students in A Higher Order Thinking Skills Program**. USA: Northern Illinois University, (Unpublished Doctoral Dissertation).
- GARCIA, Jesus. and MICHAELIS, John U. (2001). **Social Studies for Children A Guide to Basic Instruction**. USA Allyn and Bacon.
- GELBAL, Selahattin. (1991). *Problem Çözme*. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sayı:6, 167-173.
- GELEN, İsmail. (1999). **İlköğretim Okulları 4. Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Derslerinde Düşünme Becerilerini Kazandırma Yeterliklerinin Değerlendirilmesi**. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- GERÇEK, Cem., YILMAZ, Miraç., KÖSEOĞLU, Pınar ve SORAN, Haluk. (2006). *Biyoloji Eğitimi Öğretmen Adaylarının Öğretiminde Öz-Yeterlik İnançları*. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 39(1), 57-73.
- GORDON, S. C. (1979). **The Effects of A Creative Thinking Skills Program on Fourth Grade Students**. USA: Oklahoma State University, (Unpublished Doctoral Dissertation).
- GÖDEK, Yasemin. (2005). *Raising The Educational Standards Through Enhancing Children's Thinking: Implications For Teacher Education*. **Gazi Üniversitesi, Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi**, 6(2), Aralık, 227-254.
- GRESHAM, D. E. (2001). **The Relationships Between Teacher Self Efficacy Beliefs, Teacher Job Satisfaction, Socioeconomic Status and Student Academic Success**. USA: The College of William and Mary in Virginia, (Unpublished Doctoral Dissertation).
- GÜNGÖR, Gülden. (2006). **Coğrafya Öğretiminde Yaratıcı Düşünme Teknikleri Kullanımının Öğrenci Başarısına Etkisi**. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- GÜVEN, İsmail. (2004). *Etkili Bir Öğretim İçin Öğretmenlerden Beklenenler*. **Milli Eğitim Dergisi**, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Güz, Sayı:164,

<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/164/guven.htm> (Adresinden Ekim 2006'da alınmıştır).

GÜVEN, Bülent ve ERSOY, İsmail. (2007). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi I Dersine İlişkin Öz-Yeterlik Algıları ve Bilişsel Tutumlarının Belirlenmesi*. **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 21(1), 15-32.

HALES, R. G. (1999). **Critical Thinking Strategies Implemented by Classroom Teachers and Their Effect on Student Achievement**. USA: South Carolina State University, (Unpublished Doctoral Dissertation).

HESTERBERG, L. J. (2005). **Evaluation of A Problem-Based Learning Practice Course: Do Self-Efficacy, Critical Thinking, and Assessment Skills Improve**. USA: University of Kentucky, (Unpublished Doctoral Dissertation).

HICKMAN, M. W. (1999). **The International Social Studies Project: Teachers' Perceptions of The Impact of Materials and Training on Teacher Self-Efficacy, Teaching Behaviors, and Student Performance**. USA: University of North Carolina, (Unpublished Doctoral Dissertation).

HMELO-SILVER, Cindy, E. (2004). *Problem-Based Learning: What and How Do Students Learn?*. **Educational Psychology Review**, 16(3), 235-266.

JOYCE, Bruce and WEIL, Marsha. (1992). **Models of Teaching**. USA Massachusetts: Allyn and Bacon.

KALAYCI, Nurdan. (2001). **Sosyal Bilgilerde Problem Çözme ve Uygulamalar**. Ankara: Gazi Kitabevi.

KAPTAN, Fitnat ve KORKMAZ, Hünkar. (2001a). *Fen Eğitiminde Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımı*. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 20, 185-192.

KAPTAN, Fitnat. ve KORKMAZ, Hünkar. (2001b). *İşbirliğine Dayalı Fen Öğretiminin Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik Düzeylerine Etkisi*. IV. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi 2000, Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

KARASAR, Niyazi. (1998). **Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

KATKAN, Dursun ve MIZRAK, Orcan. (2003). *Öğretmen Adaylarının Pedagojik Eğitimlerinin Problem Çözme Becerilerine Etkisi*. **Milli Eğitim Dergisi**, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Bahar, Sayı:158, <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/158/katkat.htm> (Adresinden Aralık 2006'da alınmıştır).

- KAZANCI, Osman. (1989). **Eğitimde Eleştirci Düşünme ve Öğretimi**. İstanbul: Kazancı Kitap A.Ş.
- KORAY, Ö., ALTUNÇEKİÇ, A. ve YAMAN, S. (2005). *Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Soru Sorma Becerilerinin Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi*. <http://egitimdergi.pamukkale.edu.tr/> (Adresinden Ekim 2007’de alınmıştır).
- KORKUT, Fidan. (2002). *Lise Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri*. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 22, 177-184.
- KÜÇÜKYILMAZ, E. A. ve DUBAN, N. (2006). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Öğretimi Öz-Yeterlik İnançlarının Artırılabilmesi İçin Alınacak Önlemlere İlişkin Görüşleri*. **Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi**, 3(2), 1-23.
http://efdergi.yyu.edu.tr/makaleler/cilt_III/aralik/kucukyilmaz_04.doc.
(Adresinden Şubat 2007’de alınmıştır).
- LI, Rui. (2005). **The Effects of Databases as Cognitive Tools in A Multimedia Problem-Based Learning Environment**. USA: University of Texas, (Unpublished Doctoral Dissertation).
- LINK, F. R. (1991). *Instrumental Enrichment: A Strategy for Cognitive and Academic Improvement*, **Learning to Think: Thinking to Learn**. S. MACLURE and P. DAVIES (Ed), USA: Pergamon Press, 31-47.
- LIPMAN, Matthew. (1988). *The Cultivation of Reasoning Through Philosophy*. **Educational Leadership**, September, 51-56.
- LIVINGSTONE, K. S. (1988). **An Investigation of the Effectiveness of Feuerstein’s Instrumental Enrichment Program on Field Dependent Sevent Grade Science Students**. USA: University of Wyoming, (Unpublished Doctoral Dissertation).
- MACKENZIE, Robert. (2004). **Çocuğunuza Sınır Koyma**. (Çev. H. Gürel), Ankara: HYB Yayıncılık.
- MARTORELLA, P. H., BEAL, C. M. and BOLICK, C. M. (2005). **Teaching Social Studies in Middle and Secondary Schools**. U.S.A New Jersey: Pearson Education Inc., Upper Saddle River.
- MARZANO, R. J., BRANDT, R. S., HUGHES, C.S., JONES, B. F., PRESSEISEN, B. Z., RANKIN, S. C., and SUHOR, C. (1988). **Dimensions of Thinking: A Framework for Curriculum and Instruction**. USA: ASCD Publication. Semline Inc.

- MAYER, Richard E. (1992). **Thinking, Problem Solving, Cognition**. USA New York: W. H. Freeman and Company.
- MEB. (2004). **İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (4-5)**. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB. (2005). **İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6-7)**. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEISSNER, Hartwig. (2006). *Yaratıcılık ve Matematik Eğitimi*. (Çev. Hülya GÜR ve Mehmet Ali KANDEMİR). **İlköğretim Online**, 5(1), 65-72. <http://ilkogretim-online.org.tr/vol5say1.html> (Adresinden Eylül 2007’de alınmıştır).
- MELLENDEZ, W. R., BECK, Vesna and FLETCHER, Melba. (2000). **Teaching Social Studies in Early Education**. USA: Delmar Thomson Learning.
- MERT, İbrahim S. (1997). **Karar Vermede Yaratıcı Problem Çözme**. İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- MICHAELIS, John U. (1988). **Social Studies For Children**. U.S.A New Jersey: Prentice-Hall.
- MUKHERJEE, Arup. (2004). *Promoting Higher Order Thinking In MIS/CIS Students Using Class Exercises*. **Journal of Information Systems Education**, 15(2), 172-180.
- NAYLOR, David T. and DIEM, Richard A. (1987). **Elementary and Middle School Social Studies**. U.S.A New York: Random House.
- NELSON, Murry. R. (1998). **Children and Social Studies Creative Teaching in Elementary Classroom**. U.S.A Orlando: Harcourt Brace and Company.
- NICKERSON, Raymond. S. (1984). *Kinds of Thinking Taught in Current Programs*. **Educational Leadership**. September, 26-36.
- O’BRIEN, J. A. (1991). **A Systems View of The Mind: Rethinking The Thinking Movement**. USA: Boston College, (Unpublished Doctoral Dissertation).
- OĞUZKAN, Ferhan. (1974). **Eğitim Terimleri Sözlüğü**. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- O’NEIL, H., F. and DRILLINGS, Michael. (1994). **Motivation: Theory and Research**. USA New Jersey: Lawrance Erlbaum Associates Publishers.

- ORTAÇTEPE, Deniz. (2006). **Bir Hizmet-İçi Eğitim Programı Çerçevesinde Öğretmen Öz-Yeterlik İnancı ve Mesleki Gelişim Arasındaki İlişki.** İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- OSBORN, R., CURLIN, L. and HILL, G. (1979). *Revision of The NCSS Social Studies Curriculum Guidelines.* **Social Education**, 43, 261-273.
- ÖZÇALLI, Sema. (2007). **Öz-Yeterlik İnancı (Teacher Efficacy) ve Yansıtıcı Düşünce Yetkinliği (Reflective Thinking) Açısından Hizmet-İçi Eğitim Programının Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi Üzerindeki Olası Etkileri.** İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- ÖZÇELİK, Hatice ve KURT, Adile A. (2007). *İlköğretim Öğretmenlerinin Bilgisayar Öz-Yeterlikleri: Balıkesir İli Örneği.* **İlköğretim Online**, 6(3), 441-451. <http://ilkogretim-online.org.tr/vol6say3/v6s3m34.pdf> (Adresinden Aralık 2007'de alınmıştır).
- ÖZDEN, Yüksel. (1999). **Öğrenme ve Öğretme.** Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- ÖZSOY, Gökhan. (2005). *Problem Çözme Becerisi İle Matematik Başarısı Arasındaki İlişki.* **Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 25(3), 179-190.
- ÖZSOY, Gökhan. (2007). **İlköğretim Beşinci Sınıfta Üstbiliş Stratejileri Öğretiminin Problem Çözme Başarısına Etkisi.** Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayınlanmamış Doktora Tezi).
- MECİT, Özlem. (2006). **7E Öğrenme Evresi Modelinin Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Yeteneği Gelişimine Etkisi.** Ankara: Ortadoğu Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, (Yayınlanmamış Doktora Tezi).
- PARKER, W. C. (1991). *Achieving Thinking and Decision Making Objectives in Social Studies.* J. P. SHAVER (Ed), **Handbook of Research of Social Studies Teaching and Learning.** USA New York: Macmillan Publishing Company, 345-356.
- PAUL, Richard and ELDER, Linda. (2006). *Critical Thinking: The Nature of Critical and Creative Thought.* **Journal of Developmental Education**, 30(2), 34-35.
- PHILIPS, D. C. and SOLTIS, J. F. (2005). **Öğrenme: Perspektifler.** (Çev. Soner Durmuş), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- POGROW, Stanley. (1988). *Teaching Thinking to At-Risk Elementary Students. Educational Leadership*, April, 79-85.
- PRESSEISEN, Barbara. Z. (1991). *Thinking Skills: Meanings and Models Revisited*. A. COSTA (Ed), **Developing Minds: A Source Book For Teaching Thinking**. USA Virginia: Association For Supervision And Curriculum Development, 56-62.
- RAGAN, William B. and McAULAY, John D. (1964). **Social Studies for Today's Children**. USA New York: Meredith Publishing Company.
- RUBINSTEIN, M. F. (1986). **Tools for Thinking and Problem Solving**. USA New Jersey: Prentice-Hall.
- RUGGIERO, Vincent, Ryan, (1988). **Teaching Thinking Across the Curriculum**. U.S.A New York: Harper and Row Publishers Inc.
- SAVAGE, Tom V. and ARMSTRONG, David G. (2000). **Effective Teaching in Elementary Social Studies**. U.S.A New Jersey: Prentice Hall.
- SAVOY, Devon. (2006). **Problem Based Learning: A Practical Model for The Development of Good Research and Problem Solving Skills in Chemistry**. USA: Lamar University, (Unpublished Doctoral Dissertation).
- SEFEROĞLU, S. S. ve AKBIYIK, Cenk. (2006). *Eleştirel Düşünme ve Öğretimi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 193-200.
- SENEMOĞLU, N. (1997). **Gelişim ve Öğrenme**. Ankara: Spot Yayıncılık.
- SIGEL, Irving. E. (1991). *Parents' Influence on Their Children's Thinking*. A. COSTA (Ed), **Developing Minds: A Source Book For Teaching Thinking**. USA Virginia: Association For Supervision And Curriculum Development, 43-46.
- SMITH, Gerald F. (2002). *Thinking Skills: The Question Of Generality*. **Journal Of Curriculum Studies**, 34(6), 659-678.
- SMITH, Gerald. F. (2003). *Beyond Critical Thinking and Decision Making: Teaching Business Students How to Think*. **Journal of Management Education**, 27(1), 24-51.
- SODEN, Rebecca and MACLELLAN, Effie. (2004). *Experienced Tutors' Deployment of Thinking Skills and What Might Be Entailed in Enhancing Such Skills*. **International Journal of Lifelong Education**, 23(4), 335-349.

- STERNBERG, Robert. J. (1985). *On Testing and Teaching Intelligence: A Conversation with Robert Sternberg*. **Educational Leadership**, October, 50-53.
- STERNBERG, Robert. J. (1994). **Thinking and Problem Solving**. USA San Diego: Academic Press.
- STERNBERG, Robert. J. (2003). *Creative Thinking in The Classroom*. **Scandinavian Journal of Educational Research**, 47(3), 325-338.
- SUNGUR, Nuray. (1992). **Yaratıcı Düşünce**. İstanbul: Özgür Yayınları.
- ŞANAL, Mustafa. (2003). *Selim Efendi'nin Öğretim Yöntemleri ile Ödül ve Ceza Vermeye İlişkin Görüşleri Üzerine Genel Bir Değerlendirme*. **Milli Eğitim Dergisi**, Bahar, Sayı:153. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/158/sanal.htm> (Adresinden Eylül 2007'de alınmıştır).
- TDK, Türk Dil Kurumu, (1992). **Türkçe Sözlük**. İstanbul: TDK Yayınları.
- TOPSES, Gürsen. (2003). **Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- TEBBS, T. J. (2000). **Assessing Teachers' Self-Efficacy Towards Teaching Thinking Skills**. USA: University of Connecticut, (Unpublished Doctoral Dissertation).
- TELL, Marsha P. (1988). **The Impact of A Thinking Skills Curriculum on Selected Cognitive Processes of Intermediate Grade Students**. USA: Illinois State University, (Unpublished Doctoral Dissertation).
- TURAN, Sevgi ve SAYEK, İskender. (2006). *Tıp Eğitiminde Öğrenen Merkezli Yaklaşımlar*. **Hacettepe Üniversitesi Hacettepe Tıp Dergisi**, 37(3), 171-175.
- TURNER, Thomas N. (1999). **Essentials of Elementary Social Studies**. USA: Allyn and Bacon.
- TÜRNÜKLÜ, Elif. B. ve YEŞİLDERE, Sibel. (2005). *Problem, Problem Çözme ve Eleştirel Düşünme*. **Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 25(3), 107-123.
- ÜREDİ, I. ve ÜREDİ, L. (2006). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Cinsiyetlerine, Bulundukları Sınıflara ve Başarı Düzeylerine Göre Fen Öğretimine İlişkin Öz-Yeterlik İnançlarının Karşılaştırılması*. **Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt:1 Sayı:2 <http://www.yeditepe.edu.tr> (Adresinden Eylül 2007'de alınmıştır).

- VAN CLEAF, David W. (1991). **Action in Elementary Social Studies**. USA Massachusetts: Allyn and Bacon.
- VANGUNDY, Arthur. B. (1988). **Techniques of Structured Problem Solving**. USA New York: Van Nostrand Reinhold Co.
- VAROĞLU, A. Kadir. (1996). **Karar Verme ve Problem Çözme**. Ankara: Kara Harp Okulu Yayınları.
- YALIN, H. İ., HEDGES, L. ve ÖZDEMİR, S. (1996). **Her Yönüyle Öğretmen Olabilme**. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- VEZNADAROĞLU, H. M. (2005). **Senaryo Temelli Öğrenmenin Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum ve Öz-Yeterlik Algısına Etkisi**. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- WOOD, David. (2003). **Çocuklarda Düşünme ve Öğrenme**. (Çev. Mine Özünlü). İstanbul: Doruk Yayıncılık.
- YAMAN, Süleyman., KORAY, Ö. C. ve ALTUNÇEKİÇ, Alper. (2004). *Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik İnanç Düzeylerinin İncelenmesi Üzerine Bir Araştırma*. **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, 2(3), 355-366.
- YAMAN, Süleyman ve YALÇIN, Necati. (2005a). *Fen Bilgisi Öğretiminde Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Yaratıcı Düşünme Becerisine Etkisi*. **İlköğretim Online**, 4(1), 42-52.
<http://ilkogretim-online.org.tr/vol4say1/v04s01m4.pdf> (Adresinden Kasım 2007’de alınmıştır).
- YAMAN, Süleyman ve YALÇIN, Necati. (2005b). *Fen Eğitiminde Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Problem Çözme ve Öz-Yeterlik İnanç Düzeylerinin Gelişimine Etkisi*. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 29, 229-236.
- YAZICI, Kubilay. (2006). *Sosyal Bilgiler ve Okuma Becerileri*. **Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 26(1), 273-283.
- YILDIRAN, Güzver. (2002). *Yaşananlar, Yönelimler ve Eğilimler*. **Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi**, 19(2), 61-80.
- YILMAZ, Miraç, KÖSEOĞLU, Pınar, GERÇEK, Cem ve SORAN, Haluk. (2004). *Yabancı Dilde Hazırlanan Bir Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması*. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 27, 260-267.

- YILMAZ, Miraç, GERÇEK, Cem, KÖSEOĞLU, Pınar ve SORAN, Haluk. (2006). *Hacettepe Üniversitesi Biyoloji Öğretmen Adaylarının Bilgisayarla İlgili Öz-Yeterlik İnançlarının İncelenmesi*. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 30, 278-287.
- ZENKE, Larry and ALEXANDER, Larry. (1984). *Teaching Thinking in Tulsa*. **Educational Leadership**. September, 81-84.
- ZIMBICKI, Dana. (2007). **Examining The Effects of Alternative Assessment on Student Motivation and Self-Efficacy**. USA: Walden University, (Unpublished Doctoral Dissertation).

EKLER

Ek-1. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik
Öz-Yeterlik Algıları Ölçeği.

Ek-2. Araştırma İçin Alınan İzin Belgeleri.

Ek-1. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Öz-Yeterlik Algıları Ölçeği

ANKET

Sayın Sosyal Bilgiler Öğretmen Adayı,

Bu araştırmanın amacı; Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı dördüncü sınıf öğrencilerinin, **Düşünme Becerilerinin Öğretimi**'ne yönelik öz-yeterlik düzeylerinin saptanmasıdır. Bu ölçme aracı, eşit önemde ve kapsamda iki bölümden oluşmaktadır. İki bölümün de tamamlanması önemlidir. Birinci bölümde kişisel bilgiler, ikinci bölümde düşünme becerilerinin öğretimi ile ilgili öz-yeterlik maddeleri yer almaktadır. Anketteki maddeleri lütfen dikkatlice okuyunuz. Size en uygun olan seçeneğin bulunduğu parantezin ya da kutucuğun içerisine (X) işareti koyunuz. Ölçme aracının doldurulması ortalama 10-15 dakika sürmektedir. Ölçme aracında yer alacak tüm bilgiler gizli tutulacaktır.

Gönüllü katılımınız için şimdiden teşekkür ederim.

Arş. Gör. Barış KAYA

Ankette yer alan maddeleri cevaplamadan önce lütfen aşağıdaki bilgileri göz önünde bulundurunuz.

DÜŞÜNME BECERİLERİ İLE İLGİLİ KAVRAMLAR

Düşünme becerileri ile ilgili araştırma yapan uzmanlar (psikologlar, felsefeciler, eğitimciler) arasında bu kavramları sınıflandırmakta bir mutabakat olmamakla beraber aşağıdaki tanımları yapılan kavramlar, temel düşünme becerileri olarak genel kabul görmüş kavramlardır.

Problem Çözme: Bilinen ya da tanımlanan bir zorluğa çözümler bulma.

Karar Verme: Farklı seçeneklerin yeterliliğini “Gözden geçirmek” ve en iyisini seçmek.

Eleştirel Düşünme: İddiaları analiz etme ve belirli anlam ve yorumları derinlemesine anlama.

Yaratıcı Düşünme: Orijinal, yapıcı düşünce, fikir ve imgeler geliştirme asgari kanıt kullanarak anlamlı sonuçlara ulaşabilme, var olanın ötesinde

düşünebilme.

Analitik Düşünme: Problem unsurlarının manipülasyonu ya da unsurlar arasındaki ilişkiler aracılığıyla benzer problemleri çözme yeteneği ya da büyük karmaşık kavramları daha basit biçimlere dönüştürebilme.

Pratik Düşünme: Bildiklerimizin uygulanması aracılığıyla problemleri çözme yeteneği, örn: Bir görevi nasıl başaracağını, zamanı nasıl kullanacağını nerede ve ne zaman gayret ederek hedefe ulaşabileceğini bilme.

Yansıtıcı Düşünme: Bireyin öğretme ya da öğrenme yöntemi ve düzeyine ilişkin olumlu ve olumsuz durumları ortaya çıkarmaya ve sorunları çözmeye yönelik düşünme sürecidir. Günümüzde ise, *bir kimsenin kendi düşünme sürecine yansıtması* için gereken beceri, **metacognitive** (üst bilişsel) düşünme becerisi olarak adlandırılmaktadır.

Üst Düzey Düşünme Becerileri Kavramı:

Çoğunlukla, üst düzey düşünme becerileri aşağıdaki şekilde sınıflandırılmaktadır;

1. **Bilişsel:** Analiz, karşılaştırma, sonuç çıkarma, değerlendirme.
2. **Üst Bilişsel:** Planlama, kontrol etme, tekrar gözden geçirip düzeltme.

BÖLÜM 1

Kişisel Bilgiler

1. Cinsiyet:

1.() Kadın 2.() Erkek

2. Yaşınız:

1.() 16-18 2.() 19-21 3. () 22-24 4. () 25 ve üzeri.

3. Öğretim Türünüz:

1.() Normal Öğretim 2.() İkinci Öğretim

4. Mezun olduğunuz Ortaöğretim Kurumu:

1.() Genel Lise 2.() Anadolu Öğretmen Lisesi 3.() Anadolu/Fen Lisesi

4.() Anadolu/İmam Hatip Lisesi 5.() Diğer (Lütfen belirtiniz).....

5. Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı kaçınıcı tercihinizdi?

1.() 1-5 2.() 6-11 3.() 12-17 4.() 18-23 5.() 24

6. Fakülte akademik başarı ortalamanızı belirtiniz:

1.() 0-2.00 2.() 2.01-2.50 3.() 2.51-3.00 4.() 3.01-3.50 5.() 3.51-4.00

7. Şu ana kadarki lisans eğitiminiz boyunca, aldığınız derslerin düşünme becerilerinin öğretimine yönelik ne derecede yeterli olduğunu düşünüyorsunuz? 1'den 5'e kadar puan veriniz (Yeterlilik derecesi, 1 en düşük, 5 en yüksek'tir).

() 1 () 2 () 3 () 4 () 5

8. Kendinize analitik, pratik, eleştirel ve yaratıcı düşünür terimlerinin her biri ile ilgili 1'den 10'a kadar puan vermeniz gerekseydi, kaç puan verirdiniz, lütfen belirtiniz (1 en düşük, 10 en yüksek puandır).

1.() Analitik 2.() Pratik 3.() Eleştirel 4.() Yaratıcı

9. Bir senede ders kitapları haricinde okuduğunuz ortalama kitap sayısını belirtiniz

1.() 1-5 2.() 6-11 3.() 12-17 4.() 18-23 5.() 23+

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Öz-Yeterlik Algıları Ölçeği					
Yeteneğinizle ilgili olarak aşağıdaki konulara ilişkin kendinize ne kadar güveniyorsunuz?	GÜVEN SEVİYENİZ				
Lütfen güven seviyenizi en iyi şekilde gösteren ifadeye ait kutucuğa X işareti koyunuz	Yetersiz	Çok az yeterli	Biraz yeterli	Oldukça yeterli	Çok yeterli
Örnek: Sınıfta düşünmeyi harekete geçirmek için öğrencilere açık uçlu sorular sorma			X		
Lütfen güven seviyenizi en iyi şekilde gösteren ifadeye ait kutucuğa X işareti koyunuz	Yetersiz	Çok az yeterli	Biraz yeterli	Oldukça yeterli	Çok yeterli
1. Öğrenci-merkezli sınıf ortamı oluşturma (Örn: Esnek gruplama)					
2. Dersleri ve projeleri öğrencilerin düşünmelerine zaman verecek şekilde planlama					
3. Düşünme becerilerini çeşitli konu alanlarına dahil etme (Örn: Sosyal bilim, okuma v.b.)					
4. Sınıfta düşünmeyi öğreten yöntemler uygulama					
5. Konuya hakim olmak için bilişsel becerileri önkoşul olarak belirleme					
6. Gerçek hayatla, sınıfta öğrenilen konular arasında paralellikler geliştirmeyi teşvik etme					
7. Öğrencilere, düşünme becerilerinin gerçek hayattaki durumlar için önemini, demonstrasyon (gösterim) ya da örnekle gösterme					
8. Öğrencilere, düşünme becerilerini akademik alanlar (ortamlar) dışında uygulayabilmeleri için demonstrasyon (gösterim) ya da örnekle yardım etme					
9. Kendinizin tasarladığı materyali kullanarak düşünme becerilerini öğretme					
10. Başkalarının tasarladığı materyali kullanarak düşünme becerilerini öğretme (örn: okul materyali ya da ticari ürünler)					
11. Öğrencilere kendi düşünme süreçlerine nasıl yansıtacaklarını (üst biliş-metacognition) öğretme					
12. Öğrencilerdeki bilişsel gücü neyin meydana getirdiğini fark etme					
13. Öğrencilerdeki bilişsel eksikliği neyin meydana getirdiğini fark etme					
14. Öğrencilerdeki farklı öğrenme biçimlerini fark etme					
15. Öğrencilerin, yaşam becerileri çerçevesinde düşünme becerilerini uygulayacakları simülasyonlar oluşturma					
16. Öğrencilerin, yaşamla ilgili sorunları tanımlamak için düşünme becerileri kullanmaları gereken ortamlar oluşturma					
17. Öğrenciler için üst düzeyli düşünmenin aslında ne olduğunu tanımlama					

18. Öğrenciler için üst düzeyli düşünmenin çeşitli unsurlarını tanımlama					
19. Öğrenciler için onların üst düzeyli düşünme kullanmalarını sağlayacak stratejiler hazırlama					
20. Öğrencilere, kendilerinin ve diğerlerinin üst düzeyli düşünme kullanmalarını değerlendirebilmelerini sağlayacak geribildirimler verme					
21. Öğrencilerden üst düzeyli düşünmelerini gerektiren sınıf etkinlikleri düzenlemelerini isteme					
22. Öğrencilerin yaşamla ilgili sorunlara çözümler geliştirmelerini sağlayacak düşünme becerilerini kullanabilme fırsatları yaratma					
23. Öğrencilere, madde bağımlılığı (sigara, alkol v.b.) ile genel içerikli alanlar (örn: matematik, araştırma) arasında bağlantı kurmalarına yol açacak üst düzeyli düşünme dersleri/projeleri hazırlama					
24. Büyük düşünürlerden örnekler (bilim insanlarının, sanatçıların, müzisyenlerin öz yaşam öykülerine ilişkin materyalleri, v.b.) verme					
25. Yaşamla ilişkili eylemlerin taklit edildiği bir etkinlik içinde düşünme becerilerini test edebilecekleri fırsatlar yaratma					



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞI



SAYI : B.30.2.GÜN.0.36.00.00/23.40- 0633
KONU : İzin

ANKARA

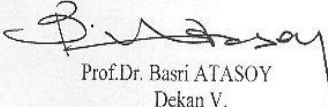
14 02 2008

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Dairesi Başkanlığına

İlgi : 31.01.2008 tarih ve B.30.2.GÜN.0.70.72.52/450-1696 sayılı yazınız.

İlgi yazınız ve ekleri incelenmiş olup; Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı doktora öğrencisi Barış KAYA, Yrd.Doç.Dr. Cengiz DÖNMEZ'in danışmanlığında yürüttüğü, "Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sosyal Bilgiler Dersinde Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Öz Yeterliliklerinin Değerlendirilmesi" konulu tez çalışması ile ilgili olarak anket uygulamasını, Fakültemiz İlköğretim Bölümü Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı öğrencileri ile yapması Dekanlığımızca uygun görülmektedir.

Bilgilerinizi rica ederim.


Prof.Dr. Basri ATASOY
Dekan V.



T.C.
NİĞDE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞI

Sayı :B.30.2.NİĞÜ.0.09.00.00/100
Konu :

07/02/2008

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 31/01/2008 tarih ve 450-1696 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Doktora öğrencisi Barış KAYA' nın yürüttüğü "Sosyal Bilgiler Öğretmen adaylarının Sosyal Bilgiler Dersinde Düşünme Becerilerinin öğretimine yönelik öz yeterliliklerinin değerlendirilmesi" konulu tez çalışma yapması Fakültemizce uygun bulunmuştur.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.


Prof. Dr. Mehmet ÇAKIR
Dekan



TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ

Sayı : B.30.2.ANK.0.70.72.00/Ö.İ.D. 58/813

Konu:

6642

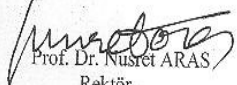
Ankara
25/02/2008

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi: Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Fakültesi Dekanlığı'na yazılan 31/01/2008 tarih ve B.30.2.GÜN.0.70.72.52/450-1696 sayılı yazınız.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı doktora öğrencisi Barış KAYA'nın, Yrd.Doç.Dr. Cengiz DÖNMEZ danışmanlığında yürütmüş olduğu "Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sosyal Bilgiler Dersinde Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Öz Yeterliklerinin Değerlendirilmesi" konulu tezi kapsamında uygulama yapma isteği Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinize ve gereğini saygı ile arz ederim.


Prof. Dr. Nusret ARAS
Rektör



T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞI

Bölüm: Öğrenci İşleri

Sayı : B.30.2.SEL.0.36.00.00.360/ 0232

Konu :

26-02-2008

Konya. .../.../2008

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İLGİ: 31.01.2008 tarih ve 450-1696 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı Doktora öğrencisi Barış KAYA'nın "Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sosyal Bilgiler Dersinde Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Öz Yeterliliklerinin Değerlendirilmesi" başlıklı tezi ile ilgili anket çalışmasını Fakültemiz İlköğretim Bölümü Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı 4.sınıf öğrencilerine uygulama isteği bizzat kendisinin gerçekleştirmesi şartıyla Dekanlığımızca uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi arz ederim.

Prof. Dr. Musa GÜRSEL
Dekan V.