

**İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME
BECERİLERİNİN İNCELENMESİ**

Ömer Faruk Özbey

DOKTORA TEZİ

TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EYLÜL, 2022

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 2 (iki) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Ömer Faruk
Soyadı : ÖZBEY
Bölümü : Sınıf Eğitimi Bilim Dalı
İmza :
Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : İlkokul Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin İncelenmesi
İngilizce Adı : Examination of Primary School Students' Critical Thinking Skills

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Ömer Faruk ÖZBEY

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Ömer Faruk ÖZBEY tarafından hazırlanan “İlkokul Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin İncelenmesi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Temel Eğitim Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Rabia SARIKAYA

Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

.....

Başkan: Doç. Dr. Özlem BAŞ

Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Hacettepe Üniversitesi

.....

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Nihan AKKOCAOĞLU ÇAYIR

Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Hacettepe Üniversitesi

.....

Üye: Prof. Dr. Mehmet Akif SÖZER

Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

.....

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Kemal KÖKSAL

Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

.....

Tez Savunma Tarihi: 02/09/2022

Bu tezin Temel Eğitim Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Unvan Ad Soyad

Eğitim Bilimleri Enstitü Müdürü

.....



Babama

TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın düşünce aşamasından tamamlanma aşamasına kadar her basamakta izi bulunan ve bu süreçte bana rehberlik ederek yönümü bulmamı sağlayan tez danışmanım Prof. Dr. Rabia SARIKAYA'ya en içten teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca başlangıçta oldukça ham olan bu tezin olgunlaşmasında emeği geçen Prof. Dr. Mehmet Akif SÖZER'e ve Dr. Öğr. Üyesi Nihan AKKOCAOĞLU ÇAYIR'a teşekkür ederim.

Eğitim hayatına başladığımdan beri her zaman bana destek olmaya devam eden ve her türlü zorlukta yanımda duran annem Zehra ÖZBEY'e ve babam Mensuri ÖZBEY'e teşekkür ederim. Her çıkmaza girdiğimde farklı yollardan bana akıl veren kardeşlerim Nasreddin ÖZBEY'e ve Cevdet ÖZBEY'e teşekkürlerimi sunuyorum.

Çalışma süresince ne zaman yardım talep etsem geri çevirmeyen ve desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen arkadaşlarım; Blm. Uzm. Eda BİLİR'e, Blm. Uzm. Seda İPEK'e, Blm. Uzm. Zuhal TOPÇU'ya , Havva Nur ÇAVUŞOĞLU'na, Hatice Rabia PAZARBAŞI'na, Ecz. Ahmet EROĞLU'na teşekkürlerimi sunarım.

Doktora çalışmamın gerçekleşmesini sağlayan TÜBİTAK-BİDEB 2211/A Yurt İçi Genel Doktora Burs Programı kapsamında Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu'na ve Bilim İnsanı Destek Programları Başkanlığı'na teşekkürlerimi sunarım.

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİLERİNİN İNCELENMESİ

(Doktora Tezi)

Ömer Faruk Özbey

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

Eylül 2022

ÖZ

Bu çalışmanın amacı ilkokul öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerinin tespit edilmesi ve mevcut düzeylerinin nedenlerinin keşfedilmesidir. Bu amaç doğrultusunda çalışmada karma yöntem desenlerinden açımlayıcı desen tercih edilmiştir. Araştırmanın nicel aşaması için tabakalı örnekleme tekniği kullanılmıştır. Bu kapsamda çalışma Ankara'nın merkez ilçelerinde (Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Pursaklar, Sincan, Yenimahalle) okuyan ilkokul birinci sınıf seviyesinde 234 öğrenci, ilkokul ikinci sınıf seviyesinde 269 öğrenci, ilkokul üçüncü sınıf seviyesinde 296 öğrenci, ilkokul dördüncü sınıf seviyesinde 250 öğrenci olmak üzere toplamda 1049 öğrenciyle yürütülmüştür. Araştırmanın nicel aşamasında ilkokul öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerinin tespit edilebilmesi amacıyla araştırmacı tarafından Eleştirel Düşünme Testi (EDT) geliştirilmiştir. Bir senaryo ve 8 sorudan oluşan bu test eleştirel düşünmenin sekiz kategorisini (amaç, problem, bilgi, kavram, varsayım, çıkarım, ima ve bakış açısı) ve bu kategorilerdeki alt standartları karşılayacak şekilde tasarlanmıştır. EDT açık uçlu sorulardan oluştuğu için

öğrencilerin teste verdikleri cevapların analizinde araştırmacı tarafından geliştirilen Eleştirel Düşünme Rubriği (EDR) kullanılmıştır. Nicel verilerin analizi sonucunda ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin hiç eleştirel düşünme becerisi sergilemeyen düzeyinde (0,55), ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin zayıf eleştirel düşünme becerisi sergileyen düzeyinde (0,67), ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin zayıf eleştirel düşünme becerisi sergileyen düzeyinde (0,73) ve ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin zayıf eleştirel düşünme becerisi sergileyen düzeyinde (0,68) olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın nitel aşamasında öğrencilerin EDT sonuçlarına göre aykırı amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak en yüksek ve en düşük performans sergileyen ilçeler belirlenmiştir. Daha sonra en yüksek ve en düşük performans sergileyen ilçelerin her sınıf seviyesinde bir erkek ve bir kız öğrenci seçilerek toplamda 16 öğrenciyle görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerde veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “Yarı Yapılandırılmış Eleştirel Düşünme Görüşme Formu” kullanılmıştır. Bu çalışmada öğrencilerin EDT ile ilişkili yanıtları betimsel analiz tekniğiyle incelenmiş ve öğrencilerin eleştirel düşünür özellikleri ortaya çıkarılmıştır. İlkokul öğrencilerinin en fazla zayıf eleştirel düşünür kategorisi altındaki kodları (38) içeren özelliklere sahip oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin gerçek yaşam durumlarına yönelik ifadeleri öğrenci, öğrenci-arkadaş, öğrenci-aile, öğrenci-öğretmen çerçevesinde içerik analizi tekniğiyle incelenmiştir. Gerçek yaşam durumlarında; birinci sınıf öğrencilerinin *deneyimlere güvenme* (6) kodunu, ikinci sınıf öğrencilerinin *manipülasyon* (6) kodunu, üçüncü sınıf öğrencilerinin *manipülasyon* (4) kodunu ve dördüncü sınıf öğrencilerinin *manipülasyon* (6) kodunu diğer kodlara göre daha sık kullandıkları görülmüştür. Bununla birlikte gerçek yaşam durumlarında öğrencilerin arkadaşlarının; *manipülasyon* (15), *problemi görmezden gelme* (11), *farklı bakış açılarına kapalı olma* (9), *otoriteye itaat* (7) kodlarını, öğrencilerin ailelerinin; *manipülasyon* (8), *otoriter davranma* (7), *problemi görmezden gelme* (5), *adil olmayan düşünme* (5) ve *ortak noktada buluşma* (5) kodlarını ve öğrencilerin öğretmenlerinin; *deneyimlere güvenme* (9), *otoriter davranma* (8), *adil olmayan düşünme* (4) kodlarını diğer kodlara göre daha sık kullandıkları bulunmuştur. Sonuç olarak ilkokul öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin hiç eleştirel düşünme becerisi sergilemeyen ve zayıf eleştirel düşünme becerisi sergileyen düzeylerinde olduğu görülmektedir. Öğrencilerin eleştirel düşünür özellikleri, eleştirel düşünme davranışları ve çevreleriyle olan ilişkileri eleştirel düşünme durumlarıyla ilişkili olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmanın sonucunda ilkokul öğrencilerinin eleştirel düşünme durumlarına yönelik öneriler sunulmuştur.

Bu tez kapsamında yürütülen çalışmalar BİDEB 2211/A Yurtiçi Doktora Burs Programı kapsamında TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Eleştirel düşünme, ilkokul öğrencileri, karma araştırma yöntemi

Sayfa Adedi: XIX + 285

Danışman: Rabia SARIKAYA

**EXAMINATION OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS' CRITICAL
THINKING SKILLS
(Ph.D Thesis)**

Ömer Faruk Özbey

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

September 2022

ABSTRACT

The aim of this study is to determine the critical thinking levels of primary school students and to discover the factors that cause their current levels. In order to achieve this, the exploratory design, one of the mixed method approach, was preferred. The study was conducted (with a total of 1049 students) in the central districts of Ankara (Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Pursaklar, Sincan, Yenimahalle). 234 students at the first grade, 269 students at the second grade, 296 students at the third grade, 250 students at the fourth grade participated the study. In the quantitative part, the Critical Thinking Test was developed by the researcher in order to determine the critical thinking levels of the students. Consisting of a scenario and eight questions, this test was designed to meet the eight categories of critical thinking (purpose, problem, knowledge, concept, assumption, inference, implication, and perspective) and the sub-standards in these categories. Since the test contains short open-ended answers, a Critical Thinking Rubric was also prepared by the researcher. In this context, it has been determined that first grade students performed at no critical thinking skills level (0.55), second grade students performed at weak critical thinking skills level (0.67), third grade students performed at weak critical thinking skills level (0.73), and fourth grade students performed at weak critical thinking skills level (0.68). According to these data obtained from quantitative part of the

study, a total of 16 students were interviewed at each grade level, with the highest and lowest performance, by using excessive or contrary sampling method. For the interviews, the researcher developed the Semi-Structured Critical Thinking Interview Form. The answers of the students related to the Critical Thinking Test were analyzed using the descriptive analysis technique and it was found that the students performed the codes (38) under the category of weak critical thinkers the most. In addition, the statement of the students about real life situations were analyzed within the framework of *student*, *student-friend*, *student-family*, *student-teacher* with content analysis technique. In real life situations; It was observed that first-year students used the code of trusting experiences (6), second-year students used the code of manipulation (6), third-year students used the code of manipulation (4), and fourth-year students used the code of manipulation (6) more often than other codes. Also, in real-life situations, students' friends; *manipulation (15)*, *ignoring the problem (11)*, *being closed to different perspectives (9)*, *obedience to authority (7)*, students' families; *manipulation (8)*, *authoritarian behavior (7)*, *ignoring the problem (5)*, *unfair thinking (5)* and *meeting at the common point (5)* and the students' teachers; *trusting experiences (9)*, *acting authoritatively (8)* and *unfair thinking (4)* were found to be used more frequently than other codes. As a result, it is observed that the critical thinking levels of primary school students are at the levels that show no critical thinking skills and weak critical thinking skills. It is thought that this situation is affected by students' critical thinking habits and their relationships with their environment. Based on these results, suggestions were presented to strengthen students' critical thinking levels.

The studies carried out in this thesis were supported by TÜBİTAK within the scope of the BİDEB 2211/A National PhD Scholarship Program.

Key Words: Critical thinking, primary students, mixed research design

Page Number: XIX + 285

Supervisor: Rabia SARIKAYA

İÇİNDEKİLER

ÖZ	vi
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar LİSTESİ.....	xiv
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xviii
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xix
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
Problem Durumu	1
Araştırmanın Amacı	5
Araştırma Problemleri	5
<i>Nicel Problemler</i>	5
<i>Nitel Problem</i>	6
Araştırmanın Önemi.....	6
Varsayımlar	7
Sınırlılıklar	7
Tanım	8
BÖLÜM II.....	9
KURAMSAL ÇERÇEVE	9
Eleştirel Düşünme Tanımı.....	9
Felsefi yaklaşımın tanımlaması.....	9
<i>John Dewey</i>	10
<i>Robert Ennis</i>	12
<i>John McPeck</i>	13
<i>Harvey Siegel</i>	14
<i>Matthew Lipman</i>	15
<i>Richard Paul</i>	16
Eleştirel Düşünme Bileşenleri	17
Eleştirel Düşünme Becerileri.....	18
Eleştirel Düşünme Tutumları	23
Alan Tartışmaları.....	29

Eleştirel Düşünmenin Değerlendirilmesi	31
Çocuklarda Eleştirel Düşünme	36
İlgili Araştırmalar	38
BÖLÜM III	44
YÖNTEM.....	44
Araştırma Modeli.....	44
Çalışma Grubu	46
Nicel Çalışma Grubu	46
Nitel Çalışma Grubu	47
Veri Toplama Araçları	49
Eleştirel Düşünme Testinin (EDT) Geliştirilmesi.....	49
<i>Eleştirel Düşünme Testi Çıkarılan Standartlar</i>	<i>59</i>
Yarı Yapılandırılmış Eleştirel Düşünme Görüşme Formu (YYEDGF)	60
Uygulama	61
<i>EDT Pilot Uygulama.....</i>	<i>62</i>
<i>EDT Asıl Uygulama</i>	<i>64</i>
<i>YYEDGF Pilot Uygulama.....</i>	<i>66</i>
<i>YYEDGF Asıl Uygulama</i>	<i>68</i>
Araştırmacı Duruşu	72
Verilerin Analizi.....	75
Nicel Veri Analizi	75
Nitel Veri Analizi.....	77
Geçerlik ve Güvenirlik	86
Nicel Geçerlik ve Güvenirlik.....	86
Nitel Geçerlik ve Güvenirlik	88
BÖLÜM IV	89
BULGULAR	89
Nicel Problem: İlkokul Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri Ne Düzeydedir?	89
Alt Problem 1. İlkokul 1. Sınıf Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Düzeyleri.....	89
1.1. Amaç, Hedef ve Objektifler Kategorisi	90
1.2. Sorular, Problemler ve Sorunlar Kategorisi	93
1.3. Bilgi, Veri, Kanıt ve Tecrübe.....	96
1.4. Kavramlar, Teoriler, Prensipler, Tanımlar ve Kanunlar.....	99
1.5. Varsayımlar ve Ön varsayım.....	102
1.6. Çıkarımlar ve Yorumlar	105
1.7. İmalar ve Sonuçları.....	109
1.8. Bakış Açısı ve Referans Çerçeveleri	111
Alt Problem 2. İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Düzeyleri....	113
2.1. Amaç, Hedef ve Objektifler Kategorisi	113

2.2. Sorular, Problemler ve Sorunlar Kategorisi	116
2.3. Bilgi, Veri, Kanıt ve Tecrübe.....	118
2.4. Kavramlar, Teoriler, Prensipler, Tanımlar ve Kanunlar.....	122
2.5. Varsayımlar ve Ön varsayım.....	124
2.6. Çıkarımlar ve Yorumlar	128
2.7. İmalar ve Sonuçları.....	131
2.8. Bakış Açısı ve Referans Çerçeveleri	133
Alt Problem 3. İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Düzeyleri....	135
3.1. Amaç, Hedef ve Objektifler Kategorisi.....	136
3.2. Sorular, Problemler ve Sorunlar Kategorisi	139
3.3. Bilgi, Veri, Kanıt ve Tecrübe.....	142
3.4. Kavramlar, Teoriler, Prensipler, Tanımlar ve Kanunlar.....	145
3.5. Varsayımlar ve Ön varsayım.....	148
3.6. Çıkarımlar ve Yorumlar	152
3.7. İmalar ve Sonuçları.....	156
3.8. Bakış Açısı ve Referans Çerçeveleri	158
Alt Problem 4. İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Düzeyleri....	160
4.1. Amaç, Hedef ve Objektifler Kategorisi.....	161
4.2. Sorular, Problemler ve Sorunlar Kategorisi	164
4.3. Bilgi, Veri, Kanıt ve Tecrübe.....	167
4.4. Kavramlar, Teoriler, Prensipler, Tanımlar ve Kanunlar.....	171
4.5. Varsayımlar ve Ön varsayım.....	174
4.6. Çıkarımlar ve Yorumlar	177
4.7. İmalar ve Sonuçları.....	181
4.8. Bakış Açısı ve Referans Çerçeveleri	184
Nitel Problem: İlkokul Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Durumları Nasıl Açıklanabilir?.....	188
Alt Problem 1: İlkokul Öğrencilerinin Eleştirel Düşünür Özelliklerine Göre Eleştirel Düşünme Durumları Nasıl Açıklanabilir?.....	189
Alt problem 2. İlkokul Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Davranışlarına Göre Eleştirel Düşünme Durumları Nasıl Açıklanabilir?.....	201
Alt Problem 3. İlkokul Öğrencilerinin Çevreleriyle Olan İlişkilerine Göre Eleştirel Düşünme Durumları Nasıl Açıklanabilir?.....	210
BÖLÜM V	225
SONUÇLAR, TARTIŞMA ve ÖNERİLER.....	225
Nicel Sonuçlar.....	225
Nitel Sonuçlar	227
Tartışma.....	232
Öneriler.....	241
KAYNAKLAR.....	245

EKLER	258
EK 1. Senaryo Oluşum Kontrol Listesi.....	259
EK 2. Eleştirel Düşünme Yeterlilik Standartları.....	260
EK 3. Senaryo ve Senaryo ile İlişkili Kazanımlar.....	266
EK 4. Eleştirel Düşünme Testi Formu	269
EK 5. EDT Formları.....	274
EK 6. Eleştirel Düşünme Testinden Çıkarılan Standartlar	278
EK 7. Yarı Yapılandırılmış Eleştirel Düşünme Görüşme Formu	280
EK 8. Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni	282
EK 9. Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu İzni.....	283



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Katılımcı Sayısı.....	46
Tablo 2. Katılımcı Cinsiyet Dağılımı	47
Tablo 3. İlçelere Göre EDT Sonuçları.....	48
Tablo 4. Okunabilirlik Puanlarının Karşılaştırılması	57
Tablo 5. Eleştirel Düşünme Rubriğinin Puanlama Sistemi Örneği.....	76
Tablo 6. Eleştirel Düşünme Testinin İç Tutarlılık Analizine İlişkin Bulgular	87
Tablo 7. Eleştirel Düşünür Özelliklerinin Kodları	79
Tablo 8. Eleştirel Düşünür Özelliklerine Göre Öğrencilerin Analizi.....	81
Tablo 9. Eleştirel Düşünme Davranışlarındaki Kod Listesi	83
Tablo 10. Eleştirel Düşünme Davranışı İçerik Analizi	84
Tablo 11. İlkokul 1. Sınıf Öğrencilerinin Amaç Kategorisi Performansı	90
Tablo 12. İlkokul 1. Sınıf Amaç Kategorisi Betimsel Veriler.....	91
Tablo 13. İlkokul 1. Sınıf Öğrencilerinin Problem Kategorisindeki Performansları	93
Tablo 14. İlkokul 1. Sınıf Problem Kategorisi Betimsel Veriler	94
Tablo 15. İlkokul 1. Sınıf Öğrencilerinin Bilgi Kategorisindeki Performansları	96
Tablo 16. İlkokul 1. Sınıf Bilgi Kategorisi Betimsel Veriler	97
Tablo 17. İlkokul 1. Sınıf Öğrencilerinin Kavram Kategorisindeki Performansları	99
Tablo 18. İlkokul 1. Sınıf Kavram Kategorisi Betimsel Veriler	100
Tablo 19. İlkokul 1. Sınıf Öğrencilerinin Varsayım Kategorisindeki Performansları	102
Tablo 20. İlkokul 1. Sınıf Varsayım Kategorisi Betimsel Veriler	103

Tablo 21. İlkokul 1. Sınıf Öğrencilerinin Çıkarım Kategorisindeki Performansları.....	106
Tablo 22. İlkokul 1. Sınıf Çıkarım Kategorisi Betimsel Veriler.....	106
Tablo 23. İlkokul 1. Sınıf Öğrencilerinin İmalar Kategorisindeki Performansları.....	109
Tablo 24. İlkokul 1. Sınıf İmalar Kategorisi Betimsel Veriler.....	109
Tablo 25 İlkokul 1. Sınıf Bakış Açısı Kategorisindeki Betimsel Veriler	111
Tablo 26. İlkokul 1. Sınıf Bakış Açısı Kategorisi Betimsel Veriler.....	112
Tablo 27. İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Amaç Kategorisi Performansı	113
Tablo 28. İlkokul 2. Sınıf Amaç Kategorisi Betimsel Veriler.....	114
Tablo 29. İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Problem Kategorisindeki Performansları	116
Tablo 30. İlkokul 2. Sınıf Problem Kategorisi Betimsel Veriler	116
Tablo 31. İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Bilgi Kategorisindeki Performansları	119
Tablo 32. İlkokul 2. Sınıf Bilgi Kategorisi Betimsel Veriler.....	119
Tablo 33. İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Kavram Kategorisindeki Performansları.....	122
Tablo 34. İlkokul 2. Sınıf Kavram Kategorisi Betimsel Veriler.....	122
Tablo 35. İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Varsayım Kategorisindeki Performansları	125
Tablo 36. İlkokul 2. Sınıf Varsayım Kategorisi Betimsel Veriler	125
Tablo 37 İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Çıkarım Kategorisindeki Performansları.....	128
Tablo 38. İlkokul 2. Sınıf Çıkarım Kategorisi Betimsel Veriler.....	129
Tablo 39. İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin İmalar Kategorisindeki Performansları.....	131
Tablo 40. İlkokul 2. Sınıf İma Kategorisi Betimsel Veriler.....	132
Tablo 41. İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Bakış Açısı Kategorisindeki Performansları	134
Tablo 42. İlkokul 2. Sınıf Bakış Açısı Kategorisi Betimsel Veriler.....	134
Tablo 43. İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Amaç Kategorisindeki Performansı	136
Tablo 44. İlkokul 3. Sınıf Amaç Kategorisi Betimsel Veriler.....	136
Tablo 45. İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Problem Kategorisindeki Performansları	139
Tablo 46. İlkokul 3. Sınıf Problem Kategorisi Betimsel Veriler	140
Tablo 47. İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Bilgi Kategorisindeki Performansları	142

Tablo 48. <i>İlkokul 3. Sınıf Bilgi Kategorisi Betimsel Veriler</i>	143
Tablo 49. <i>İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Kavram Kategorisindeki Performansları</i>	146
Tablo 50. <i>İlkokul 3. Sınıf Kavram Kategorisi Betimsel Veriler</i>	146
Tablo 51. <i>İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Varsayım Kategorisindeki Performansları</i>	149
Tablo 52. <i>İlkokul 3. Sınıf Varsayım Kategorisi Betimsel Veriler</i>	149
Tablo 53. <i>İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Çıkarım Kategorisindeki Performansları</i>	152
Tablo 54. <i>İlkokul 3. Sınıf Çıkarım Kategorisi Betimsel Veriler</i>	153
Tablo 55. <i>İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin İmalar Kategorisindeki Performansları</i>	156
Tablo 56. <i>İlkokul 3. Sınıf İma Kategorisi Betimsel Veriler</i>	156
Tablo 57. <i>İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Bakış Açısı Kategorisindeki Performansları</i>	158
Tablo 58. <i>İlkokul 3. Sınıf Bakış Açısı Kategorisi Betimsel Veriler</i>	159
Tablo 59. <i>İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Amaç Kategorisindeki Performansı</i>	161
Tablo 60. <i>İlkokul 4. Sınıf Amaç Kategorisi Betimsel Veriler</i>	162
Tablo 61. <i>İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Problem Kategorisindeki Performansları</i>	165
Tablo 62. <i>İlkokul 4. Sınıf Problem Kategorisi Betimsel Veriler</i>	165
Tablo 63. <i>İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Bilgi Kategorisindeki Performansları</i>	167
Tablo 64. <i>İlkokul 4. Sınıf Bilgi Kategorisi Betimsel Veriler</i>	168
Tablo 65. <i>İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Kavram Kategorisindeki Performansları</i>	171
Tablo 66. <i>İlkokul 4. Sınıf Kavram Kategorisi Betimsel Veriler</i>	172
Tablo 67. <i>İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Varsayım Kategorisindeki Performansları</i>	174
Tablo 68. <i>İlkokul 4. Sınıf Varsayım Kategorisi Betimsel Veriler</i>	175
Tablo 69. <i>İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Çıkarım Kategorisindeki Performansları</i>	178
Tablo 70. <i>İlkokul 4. Sınıf Çıkarım Kategorisi Betimsel Veriler</i>	178
Tablo 71. <i>İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin İmalar Kategorisindeki Performansları</i>	181
Tablo 72. <i>İlkokul 4. Sınıf İma Kategorisi Betimsel Veriler</i>	182
Tablo 73. <i>İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Bakış Açısı Kategorisindeki Performansları</i>	184
Tablo 74. <i>İlkokul 4. Sınıf Bakış Açısı Kategorisi Betimsel Veriler</i>	184

Tablo 75. Öğrencilerin Eleştirel Düşünür Özelliklerinin Analizi.....	190
Tablo 76. İlkokul Öğrencilerinin Sergilediği Eleştirel Düşünme Davranışları	201
Tablo 77. Senaryo Oluşum Kontrol Listesi.....	259
Tablo 78. Senaryo ile İlişkili Kazanımlar	267
Tablo 79. Senaryo ile İlişkili Beceriler	268
Tablo 80. Eleştirel Düşünme Testi Değerlendirme Rubriğinden Çıkarılan Standartlar ...	278



ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1.</i> Eleştirel düşünme bileşenleri	18
<i>Şekil 2.</i> Nitel verilerin analiz süreci	78
<i>Şekil 3.</i> Nitel geçerlik güvenirlik şablonu	88
<i>Şekil 4.</i> Öğrencilerin EDB düzeylerinin sınıf seviyelerine göre sonuçları	186
<i>Şekil 5.</i> Öğrencilerin çevresiyle olan eleştirel düşünme davranışı ilişkileri	211

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

PISA	Programme for International Student Assessment
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
WEF	Dünya Ekonomi Formu
APA	Amerika Psikoloji Derneği
EDT	Eleştirel Düşünme Testi
YYEDGF	Yarı Yapılandırılmış Eleştirel Düşünme Görüşme Formu
EDD	Eleştirel Düşünme Davranışı
EDB	Eleştirel Düşünme Becerisi
EDE	Eleştirel Düşünme Eğilimi
ED	Eleştirel Düşünme
N	Katılımcı Sayısı
$\bar{x}$	Ortalama
SS	Standart Sapma
f	Frekans
%	Yüzde

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde çalışmanın problem durumuna, varsayımlarına, sınırlıklarına, amacına, problemlerine ve çalışma için gerekli tanımlara yer verilmiştir.

Problem Durumu

Eğitimde uluslararası izleme araştırmaları ülkelerin, durumlarını görmelerine ve diğer ülkelerle karşılaştıracabilmelerine imkân tanımaktadır. Bu kapsamda PISA (Programme for International Student Assessment) gibi uluslararası araştırmalara katılan ülke sayısı giderek artmakta, ülkeler araştırma sonuçlarını eğitimde yapacakları iyileştirmelerde ve politika oluşturmada bir enstrüman olarak kullanmaktadır. PISA, OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) tarafından 15 yaş grubundaki öğrencilerin belirli alanlarda kazandıkları bilgi ve becerileri değerlendiren ve üçer yıllık döngülerle yapılan uluslararası bir araştırmadır. Yayınlanan PISA 2018 ön raporunda Türkiye'nin OECD ortalamasının altında kaldığı görülmüştür (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019). MEB'in hazırladığı ABİDE (Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi) de ise dördüncü sınıf öğrencilerinin %66'sının ortalama ve ortalamasının altında olduğu görülmüştür (MEB, 2018b). Benzer şekilde OECD tarafından gerçekleştirilen yetişkin becerileri araştırması kapsamında Türkiye'deki yetişkinlerin akıl yürütme becerilerinde OECD ortalamasının

altında kaldığı bulunmuştur (OECD, 2016). Bahsedilen raporlar incelendiğinde; Türkiye’deki öğrencilerin ve yetişkinlerin gerekli bilgiyi bulma ve hatırlamada ortalamayı yakalayabildikleri fakat daha üst düzey düşünme becerilerini gerektiren durumlarda ortalamanın altında kaldıkları görülmektedir. Bu durum günümüzde talep edilen temel becerilerin değişmesiyle açıklanabilir. Çünkü artık istenilen bilgiyi bulan öğrenci yerine eleştirel düşünebilen öğrencilere ihtiyaç vardır ve artık okulların da amacı eleştirel düşünebilen öğrenciler yetiştirmektir (Larsson, 2017; Pithers ve Soden, 2000; Schleicher, 2019; Ten Dam ve Volman, 2004; Willingham, 2008).

Eleştirel düşünebilen bireylere, dijitalleşmenin artması ve bilgi kaynaklarının çoğalması sonrasında bir çok iş alanında (mühendislik, sağlık, eğitim vb.) ihtiyaç duyulmaktadır (Vincent-Lancrin vd., 2019). Örneğin Dünya Ekonomi Forumu (WEF) eleştirel düşünmenin 2025’te iş dünyasında en çok talep edilen beş beceriden biri olacağını belirtmiştir (World Economic Forum, 2018). Ayrıca eleştirel düşünme becerisi sadece iş hayatında değil bireylerin yaşamları için de gerekli bir beceri olarak belirlenmiş ve 21. yüzyılda öğretilmesi gereken beceriler listesine eklenmiştir (Partnership for 21st Century Skills, 2019). Bütün bu gelişmeler eleştirel düşünme eğitiminin artmasıyla sonuçlanmıştır.

Eleştirel düşünme becerisinin ne olduğu ve nasıl öğretileceği konusunda felsefe ve psikoloji olmak üzere iki farklı bakış açısından söz etmek mümkündür (Lai, 2011; Sternberg, 1986). Antik Yunan felsefine kadar dayanan felsefi bakış açısı “ideal bir eleştirel düşünürde” olması gerekenleri belirtir. Ayrıca eleştirel düşünürlerin sahip olması gereken düşünme standartları felsefi gelenekte yer bulur (Lai, 2011). Psikoloji bakış açısına (özellikle davranışsal psikoloji) sahip olan araştırmacılar “ideal eleştirel düşünür” ile ilgilenmek yerine eleştirel düşünmenin sürecine odaklanır. Bu bakış açısında daha çok problem çözme becerisi vurgulanır (Lai, 2011; Lewis ve Smith, 1993). Bu çalışmada felsefi bakış açısı tercih edilmiştir.

Felsefi yaklaşım içerisinde de eleştirel düşünme ile ilgili birbirinden farklı tanımlar yapılmıştır (Robert Hugh Ennis, 1989; Kuhn, 1999; Lipman, 1988; Paul ve Elder, 2014;

Sternberg, 1985). Yapılan bu tanımlar eleştirel düşünmenin farklı yönlerini ortaya koymaktadır (Lai, 2011). Fakat yaygın olarak kullanılan Ennis'in "*Eleştirel düşünme, neye inanacağına veya ne yapacağına karar vermeye odaklanan makul yansıtıcı düşüncedir*" (Ennis, 1985, 1989, 1993) şeklindeki tanımıdır. Ennis'e göre makul ve yansıtıcı düşünmenin gerçekleşebilmesi için belirli standartlara uyulması gerekmektedir. Bu standartları beceri ve eğilimler olarak ikiye ayırmak mümkündür. Beceriler akıl yürütmeye uyulması gereken kurallarken eğilimler bireyin sahip olması gereken özellikleridir. Bu kriterleri karşılayan bireyler eleştirel düşünür olarak tanımlanabilir.

Paul ve Elder (2013)'a göre bireylerin sadece eleştirel düşünür olmaları yeterli değildir. Çünkü onlara göre eleştirel düşünürler kendi içerisinde "güçlü sezgili" ve "zayıf duyulu" olmak üzere ikiye ayrılır. Zayıf duyulu eleştirel düşünürler olaylara karşı ben merkezci yaklaşırken güçlü eleştirel düşünürler tarafsız olmaktadır. Zayıf duyulu eleştirel düşünürler "safsatacı" ve karşıdakini "manipüle etmeye" çalışırlar. Buradaki safsatayla; düşüncelerinde problemler olsa dahi tartışmayı kazanma sanatından, manipüle etmeye; kendi çıkarları uğruna bireyleri kandırmaktan bahsedilmektedir. Güçlü sezgili eleştirel düşünürler ise bunların karşısında dururlar. Bu sebeple öğrencilerin sadece eleştirel düşünme becerisine sahip olması yetmemekte ayrıca güçlü sezgili birer eleştirel düşünür olmaları istenmektedir. Ennis (1993)'e göre Paul'un bu yaklaşımı daha çok bireyin kendi varsayımlarının farkında olması ve karşısındaki kişinin bakış açısını bilmesi üzerinedir. Lipman (1988)'in eleştirel düşünme bakış açısının da bu bakışa yakın olduğu söylenebilir.

Felsefi yaklaşıma göre bireyler eleştirel düşünmeye küçük yaşlardan itibaren başlar. Örneğin; ilkokuldayken öğrenciler, argümanları ve eleştirileri çok iyi olmasa da, zaten çeşitli türlerde argüman üretmekte ve durumları değerlendirerek eleştirmektedir (Bailin, Case, Coombs, ve Daniels, 1999). Ayrıca erken yaştaki çocukların; koşullu olasılıklar hakkında akıl yürütebildiğini (Gopnik, Sobel, Schulz, ve Glymour, 2001), bilginin güvenilirliğini değerlendirebildiğini (Jaswal ve Neely, 2006; Koenig ve Harris, 2005), uzman kişilerin görüşlerini dikkate aldığını (Lutz ve Keil, 2002), gerçeğin istenilerek saptırılabilceğini

anlayabildiklerini (Heyman ve Legare, 2005) ve eleştirel düşünebildiklerini (Le ve DeFilippo, 2009; Paul ve Elder, 2006) ortaya koyan çalışmalar mevcuttur.

Araştırmacılar erken yaştan itibaren bireylere; mantık yürütme, kanıt arama, seçenekleri kontrol etme, başkalarının bakış açısını anlama gibi becerilerin öğretilmesi gerektiği üzerinde durmuştur (Bailin vd., 1999; Facione, 1990a; Kennedy, Fisher, ve Ennis, 1991; Silva, 2008). Ayrıca eleştirel düşünmenin öğretimine yönelik gerçekleştirilen uygulamaların (doğrudan, dolaylı veya karışık) eleştirel düşünme becerisini pozitif yönde etkilediği Abrami vd. (2008) tarafından yapılan meta analiz çalışmasında ortaya konulmuştur. Bunun gibi nedenlerden dolayı Amerika Psikoloji Derneği (APA) 1990 yılında “The Delphi Report” ile eleştirel düşünmenin okul öncesinden başlanılarak öğretilmesi gerektiği konusunda fikir birliğine varmıştır (Facione, 1990a). Benzer şekilde Türkiye’de de 2005, 2015 ve 2018 müfredat programlarında değişen standartlara ayak uydurmak amacıyla ilköğretim düzeyindeki öğrencilere eleştirel düşünme becerisinin kazandırılması gerektiği vurgulanmıştır (MEB, 2009, 2015, 2018c).

Eleştirel düşünme Türkiye’de öğretilmek istense de gerek ABİDE ve PISA gibi yapılan değerlendirmeler (MEB, 2018b, 2019) ve gerek araştırmacıların yaptığı çalışmalar (Korkmaz, 2009; Korkmaz ve Yeşil, 2009; Özdemir, 2005) incelendiğinde eleştirel düşünmenin öğretiminde sorunlar yaşandığı söylenebilir. Bununla birlikte eleştirel düşünmeye yönelik yürütülen çalışmaların da nicel olarak yeterli sayıda olmadığı görülmektedir (Demirel, Derman, ve Can Aran, 2017). Diğer sorunlara örnek olarak MEB tarafından hazırlanan veya onay verilen; etkinliklerin (Büyükarıslan, 2011), metinlerin (Özdere, 2011) ve soruların (Semiz, 2011) eleştirel düşünmenin öğretilmesi için yeterli düzeyde olmaması gösterilebilir.

Eleştirel düşünme öğretiminde ilerlemenin takip edilebilmesi ve hangi yöntemin öğretimde daha etkili olduğunun bulunması için değerlendirmeye ihtiyaç vardır. Eğer ki başarının sınav ile ölçüldüğü kabul edilirse o zaman daha iyi bir eleştirel düşünme eğitimi için daha iyi ölçme araçlarına ihtiyaç vardır. Türkiye’de eleştirel düşünmenin değerlendirilmesi için

çeşitli ölçekler kullanılmaktadır. Örneğin; “Eleştirel Düşünme Ölçekleri” (Demir, 2006), “Kritik Düşünme Ölçeği” (Semerci, 2000), “California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği” (Facione, Facione, ve Giancarlo, 2000), “Cornell Eleştirel Düşünme Testi” (Ennis, Millman, ve Tomko, 1985), “Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Yazılı Testi” (Ennis ve Weir, 1985) değerlendirme ölçekleri Türkiye’de sıklıkla başvurulmuş ölçme araçlarıdır. Literatürde bulunan ölçekler incelendiğinde bu değerlendirme ölçeklerinin öğrenim seviyelerine uygunluğu açısından ilkökul dördüncü sınıf düzeyinden itibaren uygulanabildiği görülmektedir. Erken yaştan başlanarak öğretilmesi istenilen ve hedeflenen eleştirel düşünmenin ilkökul öğrencilerinde ne düzeyde olduğunu ortaya koyan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu sebeple ilkökul öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerini belirlemek önem arz etmektedir. Bu çalışmada ilkökul öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerinin tespit edilmesi ve bu durumun nedenlerinin ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı ilkökul öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerinin tespit edilmesi ve bu durumun nedenlerinin keşfedilmesidir. Bunun için açıklayıcı sıralı desen kullanılmış olup öncelikle nicel veriler toplanmış ve ardından ortaya çıkan sonuçlar nitel verilerle desteklenmiştir.

Araştırma Problemleri

Bu çalışmada karma yöntem kullanıldığı için iki ana araştırma problemi bulunmaktadır. Bu problemler aşağıda nicel ve nitel olmak üzere iki ayrı başlık altında sunulmuştur:

Nicel Problemler

1. İlkokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ne düzeydedir?

- a. İlkokul 1. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ne düzeydedir?
- b. İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ne düzeydedir?
- c. İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ne düzeydedir?
- d. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ne düzeydedir?

Nitel Problem

1. İlkokul öğrencilerinin eleştirel düşünme durumları nasıl açıklanabilir?
 - a. İlkokul öğrencilerinin eleştirel düşünme özelliklerine göre eleştirel düşünme durumları nasıl açıklanabilir?
 - b. İlkokul öğrencilerinin eleştirel düşünür davranışlarına göre eleştirel düşünme durumları nasıl açıklanabilir?
 - c. İlkokul öğrencilerinin çevreleriyle olan ilişkilerine göre eleştirel düşünme durumları nasıl açıklanabilir?

Araştırmanın Önemi

Eleştirel düşünme; eğitimde, yaşamda ve işgücünde aranan bir beceri haline gelmiştir (Huber ve Kuncel, 2015; Koenig, 2011; Trilling ve Fadel, 2009). Bu nedenle Türkiye'nin hem mevcut öğretim programında hem de 2023 vizyon belgesinde ilkokuldan itibaren öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi kazanması ve bu beceriyi sadece eğitimde değil hayatında da uygulaması gerektiği belirtilmektedir (MEB, 2018a, 2018d). Bu araştırma ile hem ilkokul öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerini belirlemek üzere bir veri toplama aracı literatüre kazandırılacak hem de teoride eleştirel düşünür olması beklenen öğrencilerin pratikteki durumlarının kıyaslanmasında yardımcı olacaktır. Ayrıca ilkokul öğrencilerinin eleştirel düşünme beceri durumlarının nedenleri keşfedilmeye çalışılacaktır. Bu sayede öğrencilerin eleştirel düşünme konusunda (varsa) sorun yaşadıkları alanların belirlenmesinde kaynak niteliğinde olacaktır. Öğretim programı açısından ise zayıf ve güçlü

yönleri göz önünde bulundurularak ilkököl programları yeniden düzenlenebilir. Bunun yanı sıra dolaylı olarak öğretilen eleştirel düşünme becerilerinin aktarılabilirliği (bir konudan başka bir konuya) ve etkililiği konusunda yapılan tartışmalara farklı bir bakış açısı kazandırabileceği söylenebilir. Bu çalışmada öğrencilerin eleştirel düşünme sürecindeki güçlü ve zayıf olduğu yanların açığa çıkarılması ileride yapılacak çalışmalara potansiyel bir kaynak niteliğinde olacaktır.

Varsayımlar

1. Çalışmaya katılan öğrencilerin verdikleri cevapların içten ve samimi olduğu varsayılmıştır. Bu varsayımın güçlü kılınması için araştırmacı tüm süreci kendi yürütmüştür.
2. İlkökö öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine sahip olduğu varsayılmıştır (Paul, Binker ve Weil, 1986).
3. Çalışma içerisinde hazırlanan senaryonun ilkökö öğrencilerinin ilgilerini çektiği varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

1. Çalışma Paul ve Elder (2013)'ın ortaya koyduğu eleştirel düşünme anlayışını temel aldığından Paul ve Elder (2013)'ın tanımladığı eleştirel düşünme elementleri (amaç, problem, bilgi, kavram, varsayım, çıkarım, ima, bakış açısı) ile sınırlıdır.
2. Çalışma hitap ettiği yaş grubu gereği Paul ve Elder (2013)'ın belirttiği eleştirel düşünme elementlerinin (amaç, problem, bilgi, kavram, varsayım, çıkarım, ima, bakış açısı) belirli alt standartları ile sınırlıdır.

Tanım

Eleştirel Düşünme: Düşünmeyi geliştirmek amacıyla düşünmeyi analiz etme ve değerlendirme sürecidir. Eleştirel düşünme, düşünmedeki en temel yapıların (amaç, problem, bilgi, kavram, varsayım, çıkarım, ima ve bakış açısı) ve düşünme için en temel evrensel entelektüel standartların bilgisini gerektirir (Paul ve Elder, 2019).

Eleştirel Düşünme Elementleri: Düşüncelerin bütün evrelerinde sekiz temel element bulunur. Bunlar; amaç, soru sorma, kavram, bilgi, varsayım, çıkarım, bakış açısı, imâlar ve sonuçlarıdır (Paul ve Elder, 2013).

Eleştirel Düşünme Standartları: Eleştirel düşünmenin sekiz elementine odaklı bireylerin yeterliliklerini değerlendirilmesi adına ortaya konulmuş değerlendirme maddeleridir (Paul ve Elder, 2013).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Eleştirel Düşünme Tanımı

Eleştirel düşünme tanımı için öncelikle eleştirel düşünmenin kökenine inilmesi gerekmektedir. Çünkü araştırmacılar eleştirel düşünme tanımını bu kökenlerin üzerine inşa etmektedir. Eleştirel düşünmenin psikolojik ve felsefi olmak üzere iki kökeni vardır (Lai, 2011). Bu çalışmada felsefi kökene dayanan yaklaşımları içeren kaynaklar (Robert H Ennis, 1971; Lipman, 1988; McPeck, 2016a; Paul, 1993; Sternberg, 1986) yol gösterici olarak kullanılmıştır. Bu nedenle eleştirel düşünmenin kuramsal çerçevesi felsefi köken üzerinden anlatılmaya çalışılmıştır. Ayrıca eleştirel düşünmenin tanımı, değerlendirilmesi ve çocuklar için eleştirel düşünme konuları da bu bölümde ele alınmıştır.

Felsefi yaklaşımın tanımlaması

Felsefi yaklaşım Sokrates, Aristo gibi antik Yunan filozoflarına dayanmaktadır. Bu yaklaşıma göre eleştirel düşünme “iyi düşünür” olmak demektir. Çünkü insanlar her zaman kendi düşüncelerini değerlendirmeli ve daha iyi bir insan olmak için mücadele etmelidir. Felsefi yaklaşımda önemli olan kişinin karakteri ve sahip olduğu özelliklerdir. Bu nedenle eleştirel düşünür bireyler için ideal bir portre çizilir. Bireylerin ne yaptığından ziyade ne yapması gerektiğine odaklanılır (Lai, 2011; Sternberg, 1986).

Eleştirel düşünürün ideal portresi belli olsa da literatürde tanımlanma olarak ortak bir uzlaşıya varılamamıştır. Bunun nedeni alandaki uzman araştırmacıların eleştirel düşünmeyi ele alma biçimlerinin benzerlik ve farklılıklar göstermesidir. Bu konunun daha iyi anlaşılabilmesi için aşağıda felsefi yaklaşımın bazı (önemli) savunucularının eleştirel düşünme ile ilgili tanımları, görüşleri ve/veya değerlendirmeleri yer almaktadır. Bu yaklaşımın savunucuları olarak; John Dewey, Robert H. Ennis, John Mcpeck, Harvey Siegel, Deanna Kuhn, Matthew Lipman ve Richard Paul gibi araştırmacılar eleştirel düşünme alanında referans olarak sıklıkla kullanılmaktadır (Daniel ve Auriac, 2011).

John Dewey

Dewey (2016, ss. 6) “yansıtıcı” (reflective) düşünme terimini “*Herhangi bir inancın veya bilgi biçiminin, onu destekleyen gerekçelerle ve bunun yol açtığı çıkarımlarla birlikte aktif, ısrarcı ve dikkatli bir şekilde değerlendirilmesi*” şeklinde tanımlamıştır. Ona göre eğitim bilgi odaklı değil yargı odaklı olmalıdır. Öğrencilerin yansıtıcı düşünür olma durumları doğru bir şekilde değerlendirebilmekten geçer. Bu da sürekli yeni kanıtların peşinde koşarak ve eldeki delillere karşı şüpheyle yaklaşarak yapılmalıdır. Dewey, “Nasıl Düşünürüz?” kitabı ile yansıtıcı düşünmeyi ileri sürmesi ve bunu normal düşünmeden ayırması eleştirel düşünmeye olan ilginin artmasını sağlamamıştır. Dewey’in “Demokrasi ve Eğitim” kitabıyla birlikte yansıtıcı düşünme konusu sağlamlaşmıştır. Dewey bu kitabında demokrasi için çocuklara eleştirel düşünebilmeyi öğretmek gerektiğini vurgulamıştır (Lipman, 2003, ss. 35). Hitchcock (2017, ss. 478) Dewey’in ortaya koyduğu yansıtıcı düşünme kavramının özünde hipotezleri sistematik olarak test etme olduğunu belirtir. Süreç bir problemin tanımlanmasıyla başlar ve problemin çözümü için hipotezlerin ortaya konması ve test edilmesiyle devam eder. Lau (2015)’ya göre Dewey sadece eleştirel düşünme becerisine sahip olmanın yetersiz olduğunu düşünmektedir. Bireyler eleştirel düşünmenin yanı sıra gerekli eleştirel düşünme tutumlarına da sahip olmalıdır. Dewey kitabında düşünme

sürecinin işleyişine ilişkin beş adımdan bahsetmektedir. Bunlar; a) problemi hissetme, b) problemi saptama ve tanımlama, c) probleme çözüm önerileri getirme, d) çözüm önerilerini mantıksal değerlendirme, e) öneriyi kabul etme veya reddetme şeklindedir (Dewey, 2016).

Problemi hissetme: Bu adımda Dewey olay veya durum karşısında hissedilen bir huzursuzluk veya uyumsuzluk hissinden bahsetmektedir (D. Sanders, 2018). Bu kendi içinde bir süreçtir ve bu sürecin erkenden kesilmemesi veya bir sonuca bağlanmaya çalışılmaması gerekmektedir. Çünkü herhangi bir sonuca varma, devamında eylemi gerektirir ve eylem gereken durum “tamamlanmamış” bir problemse süreç birey için olumsuz sonuçlanabilir (Rodgers, 2002).

Problemi saptama ve tanımlama: Bir önceki adımda belirtilen probleme dair bir şeyler hissedilmeye başlandığında bu problemin gözlemlenmesi ve gün yüzüne çıkartılması gerekmektedir (Dewey, 2016). Düşünme sürecindeki en zorlu adımlardan birisidir. Çünkü birey mevcut deneyimlerinden yola çıkarak hissettiği bu problemi tanımlamalıdır. Yanlış bir tanımlama düşünme sürecini başarısızlığa götürür (Rodgers, 2002; Sanders, 2018).

Probleme çözüm önerileri getirme: Bu adımda belirlenen problemin çözümü için öneriler üretilmeli yani hipotezler geliştirilmelidir. Dewey’e göre geliştirilen herhangi bir hipotez için gerekli çıkarım şimdilik ertelendiğinden bu adımda bireyler farklı hipotezler geliştirmeye odaklanmalıdır. Çünkü ona göre alternatif çözüm önerilerinin üretilmesi iyi bir eleştirel düşünme için önemli faktördür (Dewey, 2016; Rodgers, 2002; Sanders, 2018).

Çözüm önerilerini mantıksal değerlendirme: Üretilen çözüm önerilerinin dikkatli gözlemi ve olası sonuçlarının takibi bu adımda gerçekleştirilmektedir. Çözüm önerileri ilk başta mantıklı gelebilirken üstüne düşünüldüğünde “ilgisiz” veya “hatalı” oldukları ortaya çıkabilir. Böyle durumlarda önerilerin bir kenara atılması yerine problemin çözümüne uygun hâle getirilmesi gerekir (Dewey, 2016).

Öneriyi kabul etme veya reddetme: Son adım bir tür deneysel doğrulama veya onaylama adıımıdır. Temelde problemin çözümü için üretilen öneri gerçekleştirildiğinde sorunun

çözülmesi teoride kalmaktadır. Problemin çözümünün işe yaradığını anlamak için uygulamaya koymak gerekmektedir (Dewey, 2016; Rodgers, 2002; D. Sanders, 2018).

Robert Ennis

Dewey'in yansıtıcı düşünme ile başlattığı eleştirel düşünme akımından Ennis'in de etkilendiği söylenebilir. Fakat Ennis “yansıtıcı düşünme” kavramı yerine “eleştirel düşünme” kavramına yoğunlaşmış ve bu kavramın daha iyi anlaşılması için tanımlanması ve değerlendirilmesiyle ilgili araştırmalar yapmıştır (Ennis, 1985, 1993, 1996, 2011). Ennis 1985 yılında yayımladığı makalesinde üst düzey düşünme becerileri (Bloom'un Taksonomisi) ile eleştirel düşünmeyi ayırır. Ona göre eleştirel düşünmenin daha net ve açık tanımları vardır. Eleştirel düşünme; “ne yapacağına veya inanacağına karar vermeye odaklanan yansıtıcı ve mantıklı düşünmedir”. Ennis 1985'de yayımladığı makalesinde bu tanımla birlikte 15 maddelik eleştirel düşünme becerisi (EDB) ve 12 maddelik eleştirel düşünme eğilimi (EDE) sunmuştur (Ennis, 1985).

Ennis EDB olarak sunduğu maddeleri dört tema altında toplamıştır. Bu temalar aşağıda verilmiştir:

1. Basit açıklığa kavuşturma
2. Karar vermenin temelleri
3. Çıkarım
4. İleri seviye açıklığa kavuşturma

Birinci tema olan basit açıklığa kavuşturma altındaki maddeler; 1) soruya odaklanma, 2) argümanı analiz etme, 3) açıklığa kavuşturucu sorular sorma ve cevap verme, 4) temel verileri kullanma ve anlama şeklindedir (Ennis, 2015). İkinci tema olan karar vermenin temelleri altındaki maddeler; 5) kaynağın güvenilirliğini sorgulama, 6) raporları gözlemleme ve yargılama, 7) mevcut bilgileri kullanma şeklindedir. Üçüncü tema olan çıkarım altındaki maddeler; 8) çıkarımda bulunma ve çıkarımları yargılama, 9) tümevarımsal argümanlar ve

çıkarımlar üretme ve onları yargılama, 10) ahlaki yargılamaları üretme ve değerlendirme şeklindedir. Dördüncü tema olan ileri seviye açıklığa kavuşturma altındaki maddeler; 11) terimleri tanımlama ve tanımları yargılama, 12) üstü kapalı ifadelerle ilgilenme, 13) gizli varsayımlara atıfta bulunma ve yargılama, 14) varsayımsal düşünme, 15) safasatlarla ilgilenme şeklindedir (Ennis, 1996, 2015, 2018).

Ennis'in EDE olarak sunduğu tutumlar ise; 1) anlaşılabilir ifadeler sunma ve talep etme, 2) anlaşılabilir mantık yürütme sunma ve talep etme, 3) iyi bilgilendirilme, 4) kaynağı güvenilir bilgileri kullanma, 5) bütün olayı hesaba katma, 6) bağlamdaki temel sorunu akılda tutma, 7) alternatiflere karşı tetikte olma, 8) açık fikirli olma, 9) bir duruş sergileme ve gerektiğinde duruşunu değiştirebilme, 10) konunun izin verdiği ölçüde hassas olma, 11) doğruyu arama, 12) eleştirel düşünme becerilerini ve tutumlarını uygulama şeklindedir (Ennis, 2015, 2018).

Ennis eleştirel düşünmeyle ilgili ortaya koyduğu bu tanımlamaları ölçebilecek “Cornell Eleştirel Düşünme Testi” ve “Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Makale Testi” olmak üzere iki ölçme aracı geliştirmiştir (Ennis vd., 1985; Ennis ve Weir, 1985). Bununla birlikte Ennis başlangıçta genel eleştirel düşünme öğretimini benimsemiş fakat ilerleyen dönemlerde karışık eleştirel düşünme metodunu önermiştir (Ennis, 1989). Ayrıca yükseköğrenim kademesinde bir yıllık bir süreyi kapsayan eleştirel düşünme öğretimini içeren bir müfredat tasarlamıştır (Ennis, 2018).

John McPeck

McPeck'in görüşleri eleştirel düşünmenin eğitimine yeni bir bakış açısı getirmiştir. Ona göre eleştirel düşünme asla kendi başına bir yetenek veya beceri olmamıştır. Çünkü düşünme denilen beceri her zaman bir “şey” üstüne olmuştur. Bu nedenle eleştirel düşünme sadece bir disiplin üzerinden verilebilir ve her disiplin alanının eleştirel düşünme süreci farklıdır. O yüzden McPeck (2016, ss. 7) eleştirel düşünmeyi “ele alınan sorun alanı içinde yansıtıcı şüpheciliğin uygun kullanımı” şeklinde tanımlamaya gitmektedir. Bu nedenle eleştirel

düşünmenin sadece bir alanın derinlemesine öğrenilmesi sırasında görülebileceğini belirtmektedir. Tanımında bahsettiği “yansıtıcı şüphecilik” olgusunu ise konu ile ilgili yerinde ve doğru soruları sormayla eşleştirmektedir. Özellikle akla gelen herhangi bir sorunun sorulmasının veya basit soruların sorulmasının yetersiz olacağından bahsetmektedir (Sanders ve Moulenbelt, 2011). Bununla birlikte şunu da eklemek gerekir ki McPeck temel düzeyde eleştirel düşünme ile ilişkili becerilerin verilmesine karşı değildir. Onun karşı olduğu düşünce sabit bir “genel” eleştirel düşünmenin olmayacağıdır. Çünkü ona göre böyle bir durumda eleştirel düşünebilmek için sadece genel becerilerin kullanılarak ilerlenmesi imkânsızdır. Örneğin atom fiziği ile ilgili argüman öne süren birisinin doğruluğu hakkında karar verilebilmesi için “genel” eleştirel düşünme yeterli olmayacaktır (McPeck, 1984, 2016a).

Harvey Siegel

Eleştirel düşünme ile eğitimin ilişkisi üzerinde durmuştur. Ona göre ideal olan ve eğitimde hedeflenmesi gereken şey; eleştirel düşünür bireyler yetiştirilmesidir (Johnson ve Siegel, 2010). Fakat burada bahsi geçen eleştirel düşünme temellerinin “pratik” olmaktan çok felsefi temelleri olması gerektiğini savunur (Siegel, 1980). Siegel’e göre eleştirel düşünme “*mantık aracılığıyla uygun şekilde hareket etme*” şeklinde bir tanıma sahiptir. Kendisi eleştirel düşünme ile rasyonellik arasında güçlü bir bağ olduğunu belirtir. Bu yüzden Siegel evrensel ve nesnel olarak kabul edilen, savunulabilir ilkelere tutarlı bir şekilde bağlı kalınması gerektiğine işaret eder (Mason, 2008; ss. 16). Lipman (2003, ss. 61)’a göre sade gözüken Siegel’in tanımında üç bileşen vardır. İlk olarak Siegel tanımındaki “uygun şekilde” ifadesiyle bağlamla birlikte konu ele alındığında doğru şekilde düşünmeyi vurgular, ikinci olarak mantığı kullanmayı teşvik ederek eleştirel düşünmenin rasyonel olduğunu ileri sürer ve son olarak mantık aracılığıyla hareket edilmesini ifade ederek süreçte duyguların önemli rol oynadığını kabul eder.

Siegel'in bakış açısına göre eleştirel düşünme hem genel hem de alan odaklı bir düşünme şeklidir (Mason, 2008; ss. 16). Buna örnek olarak olasılığın matematik dışında günlük hayat dâhil olmak üzere birden fazla alanda kullanılması verilebilir. McPeck'e benzer şekilde Siegel de birtakım eleştirel düşünme beceri ve tutumların (karşı argüman üretme, varsayımları bulma, mantık arama vb.) temel düzeyde öğrenildikten sonra farklı alanlarda uygulanabileceğini düşünmektedir (Johnson ve Siegel, 2010). Siegel eleştirel düşünmenin gerçekleşmesi için becerilere ihtiyaç olduğunu ve bu becerilerin farklı disiplin alanlarında kullanılabildiğini savunmaktadır. Siegel'e göre eleştirel düşünür olmak için sadece becerileri kullanmak yetersizdir. Bireylerin eleştirel ruha sahip olmaları ve eleştirel düşünmeyle ilgili bilgiyi arama, gönüllü olma, dürüstlük, objektiflik vb. özelliklere sahip olmaları gerekmektedir (Siegel, 1980).

Matthew Lipman

Eleştirel düşünme Lipman'a göre yeni bir terim değildir. Sadece bilgileri edinirken sorgulamadan saklamanın çok tehlikeli olduğunu yeni fark edilmeye başlanmasıdır (Lipman, 2003, ss. 206). Buna karşı en iyi silahın da eleştirel düşünme olduğu söylenebilir. Ona göre eleştirel düşünme, muhakemeyi kolaylaştıran düşünmedir. Çünkü eleştirel düşünme; (1) belirli standartlara dayanır (2) kendi kendini düzeltir ve (3) bağlama duyarlıdır (Lipman, 1988).

Lipman "*eleştirel düşünme standartlara dayanır*" diyerek eleştirel düşünmenin iyi temellendirilmiş, yapılandırılmış ve güçlendirilmiş düşünme olduğunu vurgulamaktadır. Herhangi bir durum değerlendirilmek istenildiğinde o durumla ilgili kriterler temel alınarak değerlendirmede bulunulur. Öğrencilere de bir konuyla ilgili ve güçlü argüman oluşturmaları için standartların gerekliliği aktarılmalıdır (Lipman, 1988). Lipman "*eleştirel düşünme kendi kendini düzeltir*" sözüyle bireyin kendi düşüncelerine eleştirel yaklaşması gerektiği vurgulanmaktadır. Çünkü insan kendi düşünceleri üzerine düşünebilir fakat bu her zaman

eleştirel olmayabilir. Eleştirel düşünme zihnin eleştirel olmayan düşünmeye karşı meyillini engellemede kullanılmalıdır (Lipman, 2003). Lipman “*eleştirel düşünme bağlama duyarlıdır*” diyerek durumların değerlendirmeleri ele alınan konu, zaman, yer, kişi gibi birden fazla faktöre bağlı olduğunu ima etmektedir. Lipman’a göre bağlama duyarlı olma ile bireyler a) olağandışı veya olasılık dışı durumların varlığını b) normalde reddedilmesi beklenen özel veya beklenmedik durumların olabileceğini c) hatalı gözükten ifadelerin farklı açılardan veya geniş çerçeveden ele alındığında mantıklı sayılabileceğini kabul ederler. Çünkü eleştirel düşünme özünde eşsiz ve orijinal durumlara karşı hassas düşünmedir (Lipman, 1988, 2003).

Lipman’ın bakış açısına göre eleştirel düşünme “teorik” bir şekilde öğretilmemelidir. Çünkü ona göre eleştirel düşünme bireylerin kişisel ve sosyal deneyimlerini geliştirmek için tasarlanmış pragmatik bir olgudur. Bu nedenle eleştirel düşünmenin öğretilmesi akranlar arasında diyalog yolu ile yürütülmelidir. Bu diyalog ise felsefi diyalog aracılığıyla gerçekleştirilebilir (Daniel ve Auriac, 2011). Lipman öğrencilerin teoride eleştirel düşünmeyi duyması ile pratikte bunu uygulaması arasında fark olduğunu belirtmektedir. Öğrenciler eleştirel düşünme standartlarını düşünme süreçlerinde kullanmaya başladıklarında eleştirel düşüncelerini geliştirirler (Lipman, 2003). Ayrıca Lipman (2003, ss. 209) eğitimde eleştirel düşünmeye dikkat etmeden herhangi bir disiplini öğretmenin, o disiplini hiç öğretmemekle eşdeğer olduğunu belirtir. Bununla birlikte eleştirel düşünmenin ayrı bir kurs olarak verilmesi temelleri anlaşılmasında ve kullanılmasında öğrenciler için yararlı olacağını belirtmiştir.

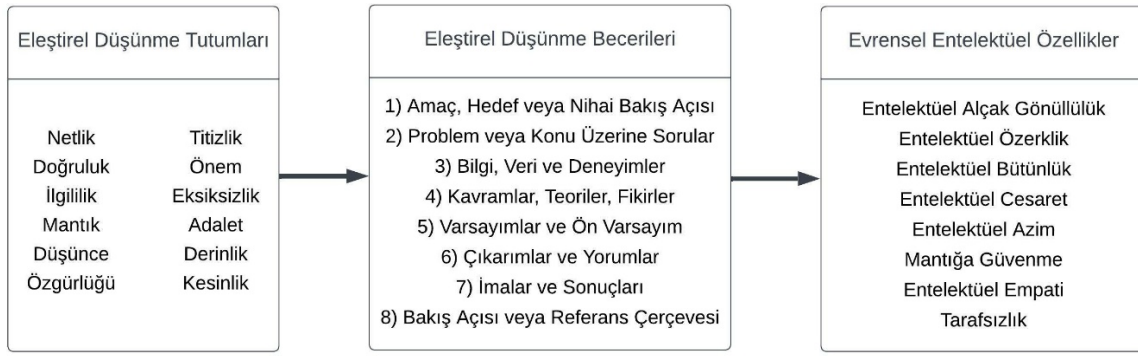
Richard Paul

Paul’un eleştirel düşünmeye karşı olan yaklaşımını diğer araştırmacılardan ayıran yönleri bulunmaktadır. Bunlardan birisi eleştirel düşünmenin seviyeleri olduğunu belirtmesidir (Paul ve Elder, 2014). Ona göre herkes eleştirel düşünebilir fakat herkes belirli bir

entelektüel seviyeye ulaşamaz. Bireylerin hedeflemesi gereken yer de en üst seviyeye ulaşmak ve belirli entelektüel erdemlere sahip olmaktır. Ayrıca kendisi eleştirel düşünürleri hiç eleştirel düşünemeyenler, zayıf duyulu eleştirel düşünürler ve güçlü sezgili eleştirel düşünürler şeklinde üç gruba ayırır (Paul ve Elder, 2014). Hiç eleştirel düşünemeyenler manipülasyona en açık insanlardır. Duyduklarıyla yetinen neyin doğru ve neyin yanlış olduğuna karar vermeyi başkalarına bırakan insanlardır. Zayıf duyulu eleştirel düşünürler başkalarını kendi isteklerine göre manipüle etmek isterler. Kendi amacına uygun olduğu sürece her yolu deneyebilirler ve bunu eleştirel düşünme becerilerini kullanarak mantıklı göstermeye çalışırlar. Son olarak güçlü sezgili eleştirel düşünürler her zamanın doğrunun ve adaletin arayışındadır. Kendilerine ilke edindikleri evrensel entelektüel değerler vardır (Paul vd., 1986; Paul ve Elder, 2013). Bu çalışma Paul'un eleştirel düşünme anlayışını temel aldığından görüşlerinin ve yaklaşımının daha iyi anlaşılması için eleştirel düşünme bileşenleri bu görüş üzerinden ele alınacaktır.

Eleştirel Düşünme Bileşenleri

Araştırmacılar ideal bir eleştirel düşünen bireyin birtakım bileşenlere sahip olması gerektiği konusunda fikir birliği yapmaktadır. Bu bileşenler beceri ve tutum olarak ikiye ayrılmaktadır. Bireylerin eleştirel düşünme gerektirdiği konuda sergilemesi beklenen eleştirel düşünme becerileridir. Bireylerin bütün eleştirel düşünme süreci boyunca bulundurması gerekenler ise eleştirel düşünme tutumlarıdır (eğilim). Örneğin Şekil 1'de görüleceği üzere Paul ve Elder (2014)'a göre bireyler, belirli eleştirel düşünme tutumlarına sahip olmalı ve bu tutumları eleştirel düşünme becerileriyle kullanmalıdır. İdeal bir eleştirel düşünürün nihai hedefi ise evrensel entelektüel özelliklerini bu becerileri kullanarak geliştirmek olmalıdır. Fakat daha önce de bahsedilen eleştirel düşünmeye getirilen farklı yaklaşımlar, beceri ve tutumların ne olması gerektiği konusunda farklılıklara yol açmaktadır. Bu nedenle eleştirel düşünme becerileri ve tutumları aşağıda daha ayrıntılı ele alınmıştır.



Şekil 1. Eleştirel düşünme bileşenleri. “Critical Thinking: Tools for Taking Charge of Your Professional and Personal Life” Paul, R., ve Elder, L., 2014, Londra: Pearson kaynağından uyarlanmıştır.

Eleştirel Düşünme Becerileri

Eleştirel düşünmenin becerilerine bakıldığında farklı sınıflandırmaların olduğu görülmektedir. Bu sınıflandırmaların ortak noktaları ve ayrılan yanları mevcuttur. Fakat tek ve geçerli bir sınıflandırma mevcut değildir. Bu çalışmada Paul ve Elder (2014)’in eleştirel düşünme yaklaşımı temel alındığından onların ortaya koyduğu sınıflandırmalar üzerinden gidilmiştir. Bununla birlikte farklılıklar ve benzerliklere dikkat çekmek amacıyla başka eleştirel düşünme sınıflandırmalarından da bahsedilmiştir. Bunlar Delphi raporunda ortaya çıkan eleştirel düşünme sınıflandırması (Facione, 1990a) ile Ennis (2018)’in ortaya koyduğu eleştirel düşünme sınıflandırmasıdır. Ayrıca eleştirel düşünme becerilerinin ve bu çalışmada kullanılan mantığın daha iyi anlaşılması için “Oyun Oynama” (bkz. Ek 3) senaryosu üzerinden örneklendirmeye gidilmiştir.

Paul ve Elder (2014) eleştirel düşünürün sahip olması gereken becerileri düşünmenin elementleri (kategorileri) adı altında paylaşmaktadır. Onlara göre sekiz düşünme kategorisi mevcuttur. Bunlar; a) Amaç, Hedef veya Nihai Bakış Açısı b) Problem veya Konu Üzerine Sorular, c) Bilgi, Veri ve Deneyimler ç) Kavramlar, Teoriler, Fikirler, d) Varsayımlar ve Ön Varsayım, e) Çıkarımlar ve Yorumlar f) İmalar ve Sonuçları, g) Bakış Açısı veya Referans

Çerçevesi şeklindedir. Öğrenciler bu kategorilerde başarılı performans sergilediklerinde eleştirel düşünme için temel gereksinimi karşılayacakları düşünülmektedir.

Paul ve Elder (2014)'ın EDB (eleştirel düşünme becerisi) sıralaması *amaç, hedef ve nihai bakış açısı* ile başlamaktadır. Düşünülen konu ne olursa olsun düşünme süreci her zaman bir amaç üzerine başlamaktadır. İfadelerin incelenmesi, argümanların oluşturulması veya söylemlerin gözden geçirilmesi gibi bütün eylemler başlangıçta belirlenen amaca hizmet eder. Bu yüzden düşünür amacını açık ve net bir şekilde ortaya koymalıdır. Bu kategori Delphi raporunda (Facione, 1990a) yorumlama becerisiyle Ennis (2018)'in ise temel açıklığa kavuşturma becerisiyle örtüşmektedir. Amaç kategorisi için farklı alt beceriler (standartlar) bulunsa da genel olarak öğrenciden istenilen kendisinin veya diğer tarafların amacını açık ve net olarak ortaya koymasıştır. Örneğin; bu çalışma için hazırlanan “Oyun Oynama” senaryosunda öğrencilere Ali'nin ve Ayşe'nin amaçları sorulmaktadır ve öğrenciden bu amaçları açık ve net bir şekilde yansıtması beklenmektedir. Bunun içinde öğrenci, Ali ve Ayşe'nin aralarında geçen konuyla ilgisiz verileri (konuşmaları) bir kenara ayırabilmeli ve kendi cümleleri ile amaçlarını yansıtabilmelidir.

İkinci kategori *problem veya konu üzerine sorular* kategorisidir. Düşünme süreci daima mevcut bir konu veya problem üstüne sorulan soru(lar) ile devam eder. Düşünür bu problemi ne kadar açık, net ve derinlemesine tanımlarsa o kadar süreci kolaylaştırır (Paul ve Elder, 2014). Bu kategori de bir önceki kategorideki gibi Delphi raporunda (Facione, 1990a) yorumlama becerisiyle ve Ennis (2018)'in temel açıklığa kavuşturma becerisiyle örtüşmektedir. Problem kategorisi kapsamında öğrenciden beklenen yaşanan problemin tanımlanmasıdır. Eğer problem doğru tanımlanırsa daha sonrasında başlatılacak akıl yürütmenin doğru hedefe ulaşması da sağlanmış olur. Örneğin Ali ve Ayşe'nin yaşadığı problemi birinin daha hızlı olması olarak belirleyen bir öğrenci akıl yürütmesinin hedefini doğal olarak bunun çözümüne ayıracaktır. Varacağı sonuç ne olursa olsun ana problem (kural konusunda yaşanan anlaşmazlık) çözülemediğinden tekrar başa dönmelerini gerektirecektir. Ayrıca amaç kategorisinde olduğu gibi burada da problemin açık ve net ifade

edilmesi gerekmektedir. Ali ve Ayşe oyun oynayamıyorlar gibi üstü kapalı bir problem belirlenmesi öğrenci için süreci zorlaştıracaktır. Çünkü bu problem tanımlaması öğrencileri ana problemden uzaklaştırarak daha genel çözümlere yönlendirecektir.

Üçüncü kategori *bilgi, veri ve deneyimler* kategorisidir. Üzerine düşünülen konu veya problem ile ilgili görüşümüzü desteklemek için birtakım bilgiler, veriler veya deneyimler kullanılır. Bu bilgiler, doğru/yanlış veya ilgili/ilgisiz olabilir. Eleştirel düşünür sahip olduğu bilginin, verinin veya deneyimlerin doğru ve ilgili olduğundan emin olmak zorundadır (Paul ve Elder, 2014). Bilgi kategorisinin Delphi raporunda doğrudan bir karşılığı olmasa da birden fazla beceriyle ilişkilendirilebilir (Facione, 1990a). Diğer yandan Ennis (2018)'in sınıflandırmasında bu kategorinin “karar verme için temeller” becerisi altında alındığı görülmektedir. Bilgi kategorisinde öğrenciden beklenen oluşturacağı argümanlarda ilgili ve doğru bilgiyi, veriyi veya deneyimi kullanmasıdır. Örneğin öğrenciden Ayşe’yi ikna etmesi istenildiğinde öğrencinin argüman içerisinde oyunun yazılı kurallarından bahsetmesi konuyla ilgili ve doğru bir argüman olarak ele alınabilir. Bunun yerine öğrencinin; Ayşe’yi oyun bozan olarak ilan etmesi veya trafik kurallarının ne kadar önemli olduğundan bahsetmesi durumlarında konuyla ilgisiz veya yanlış bir bilgiyi kullandığı söylenebilir.

Dördüncü kategori *kavramlar, teoriler ve fikirler* kategorisidir. Düşünme süreci her zaman bir kavram veya fikir üzerine gerçekleşir. Her disiplin alanının kendine ait kavramları veya teknik terimleri mevcuttur. Düşünür bu kavram, teori veya fikirleri açık, net ve derinlemesine ele alabilmelidir (Paul ve Elder, 2014). Bu kategori Delphi raporunda (Facione, 1990a) yorumlama becerisi altında ve Ennis (2018)'in sınıflandırmasında ise ileri düzey açıklığa kavuşturma becerisi altında ele alınmıştır. Kavram kategorisi altında öğrencinin ele aldığı konu içerisinde geçen kavramların anlamlarını bilmesi beklenir. Ayrıca birden fazla tarafın olduğu durumlarda da tarafların; kavramlar üzerinde bir uzlaşa olduğunu onaylamalıdır. Örneğin; “Oyun Oynama” senaryosu “kural” kavramı üzerine gerçekleştirilen bir tartışmayı içermektedir. Bu tartışmayı ele alacak öğrenci kural kavramının ne olduğunu açık ve net bir şekilde ifade edebilmelidir.

Beşinci kategori *varsayımlar ve ön varsayım* olarak belirtilmiştir. Bütün düşünceler ve deneyimler varsayımlara dayanır. Bu varsayımlar düşüncenin başlangıcında doğru kabul ederek ilerlediğimiz noktalar. Düşünür kullandığı varsayımların farkında olmalı ve bu varsayımların akla yatkınlığını denetlemelidir (Paul ve Elder, 2014). Bu kategori, Delphi raporunda analiz ve değerlendirme becerileri (Facione, 1990a) içerisinde görülürken Ennis (2018)'in sınıflandırmasında ileri düzey açıklığa kavuşturma becerisi altında ele alınmaktadır. Varsayım kategorisi için öğrenci, argümanların içerisinde doğrudan veya gizli bir şekilde bulunan varsayımları belirleyebilmeli ve ifade edebilmelidir. Ayrıca kendi argümanını üreteceği zaman hangi varsayıma dayandığını bilebilmeli ve yeri geldiğinde bunu açık ve net bir şekilde yansıtabilmelidir. Örneğin “Oyun Oynama” senaryosu içerisinde öğrenci iki tarafında argümanlarını değerlendirirken hangi varsayımlara dayandığını belirleyebilmelidir (Ali karakteri kitapta yazan kuralların doğru olduğunu, Ayşe karakteri ise arkadaşlarının doğru bilgiye sahip olduğunu düşünmektedir gibi).

Altıncı kategori *çıkarımlar ve yorumlar* olarak adlandırılmıştır. Düşünme sürecinin son basamağıdır. Bütün inanç sistemi yaşam boyunca oluşturulan çıkarımlar bütünüdür. Yapılan çıkarımlar sayesinde sonuçlara ulaşılır. Düşünür yaptığı çıkarımların açık, net, mantıklı, kanıtlara dayanan ve birbiriyle tutarlı olmasına dikkat etmelidir (Paul ve Elder, 2014). Bu kategori, Delphi raporunda (Facione, 1990a) ve Ennis (2018)'in sınıflandırmasında çıkarım becerisi olarak ele alınmaktadır. Öğrencinin bu aşamada önceki aşamalardan elde ettiği verilere dayanarak bir sonuca ulaşması gerekmektedir. Ayrıca ortaya koyduğu argümanların birbiriyle çelişmemesine dikkat etmesi gerekmektedir. Örneğin “Oyun Oynama” senaryosunda Ayşe'nin oynamak istememe nedeni sorulduğunda öğrencinin verilen bilgiler dahilinde (hız sorunu, oyun kuralları, öğretmenin dönütü) kendi cümleleriyle bu nedeni aktarabilmesi gerekmektedir.

Yedinci kategori *imalar ve sonuçları* olarak adlandırılmıştır. Düşünme sürecinde bazı ifadeler çeşitli imalar içerebilir. Bu imaların ifade ettiği anlamı takip edebilmek gerekir. Çünkü akıl yürütme sürecinin ardından takip edilebilir sonuçları olacaktır ve bu sonuçların

imalarla uyuşması beklenir. Düşünür kullandığı imalar konusunda açık ve kesin olmalı ki devamında oluşabilecek olası sonuçları değerlendirebilsin (Paul ve Elder, 2014). Bu kategori, Delphi raporunda çıkarım ve açıklama becerileri (Facione, 1990a) ile Ennis (2018)'in sınıflandırmasında ise ileri düzey açıklığa kavuşturma becerisi ile uyuşmaktadır. İma kategorisi için öğrencinin öncelikle durum üzerinden olası alternatifleri düşünebilmesi gerekmektedir. Sonrasında bu alternatif düşüncelerin olası sonuçlarını göz önünde bulundurması beklenmektedir. Örneğin Ali ve Ayşe tartışmasında en uygun çözüm istenildiğinde öğrencinin birden fazla çözüm düşünebilmesi ve sonrasında neler olabileceğini hesaba katabilmesi gerekir. Senaryo içerisinde hız konusunun bir problem olduğu ima edilmektedir. Kitapta yazan kuralla oynamasına karar verildiğinde hız konusunun olumsuz sonuçlar doğurabileceğini öğrencinin düşünebilmesi ve (varsa) bununla ilgili olası sonuçları paylaşması gerekmektedir.

Sekizinci kategori *bakış açıları veya referans çerçevesi* olarak belirlenmiştir. Düşünme daima bir bakış açısı üzerinden yürütülür. Önemli olan birden fazla bakış açısı veya referans çerçevelerini hesaba katabilmektir. Düşünür kendi görüşünün tam tersi bile olsa bütün bakış açılarını adil bir şekilde ele almalıdır (Paul ve Elder, 2014). Bu kategori, Delphi raporunda kendini ayarlama becerisiyle (Facione, 1990a) Ennis (2018)'in sınıflandırmasında ise ileri düzey açıklığa kavuşturma becerisiyle örtüşmektedir. Öğrenciden beklenen herhangi bir durum karşısında eleştirel düşünmeye başladığında bir yandan da kendi bakış açısını fark edebilmesidir. Bu bakış açısının fark edilebilmesi daha sonrasında diğer bakış açılarını tanımasına ve objektif olarak değerlendirmesinde yardımcı olacağı düşünülmektedir. Örneğin “Oyun Oynama” senaryosunda iki farklı görüşün birbirleriyle tartıştığı görülmektedir. Öğrenciden bu farklı görüşleri tanımlaması istenildiğinde iki tarafında görüşünü tam olarak yansıtabilmelidir. Ali tarafında kitapta yazan bilginin doğruluğunun görmezden gelinmesi veya Ayşe tarafında öğretmenin kendi kurallarını koyabileceği dönütünün ele alınmaması taraflı bir eleştirel düşünme sürecine götürecektir.

Eleştirel Düşünme Tutumları

Eleştirel düşünme becerileri bir eleştirel düşünme sürecinde olması gereken temel gereklilikler olarak görülebilir. Bu beceriler haricinde eleştirel düşünen bireylerin duruma göre sahip olması (veya olmak için çabalaması) gereken tutumlar mevcuttur. Bazı araştırmacılar eleştirel düşünebilen bireyin hâlihazırda gerekli tutumlara sahip olduğunu belirtirken geri kalan araştırmacılar bireylerin eleştirel düşünebileceği fakat gerekli tutumlara sahip olmadığı sürece iyi ve etik bir eleştirel düşünür olamayacağını savunmaktadır (Facione, 1990; Paul ve Elder, 2014 ss. 63-64). Bu sebeple eleştirel düşünürde bulunması konusunda fikir birliğine varılan tutumlar ideal bir eleştirel düşünür üzerinden belirlenmiştir. Paul ve Elder (2014, ss. 88) diğer araştırmacılardan farklı olarak tutumları entelektüel özellikler ve tutumlar olarak ikiye ayırmıştır. Onlara göre ideal eleştirel düşünür entelektüel özelliklerini geliştirmek için eleştirel düşünme süreçlerini uygular. Entelektüel özelliklerin sayısı oldukça fazla olsa da başlıca sekiz entelektüel özellikten bahsedilir; entelektüel alçak gönüllülük, entelektüel özerklik (otonomi), entelektüel azim, entelektüel bütünlük, entelektüel cesaret, tarafsızlık, entelektüel empati, mantığa güvenme şeklindedir.

Entelektüel özellikler birer erdemdir ve kişiler düzenli olarak bunları geliştirmeye çalışmalıdır. Paul (1993) güçlü ve zayıf eleştirel düşünürlerin varlığından bahsetmektedir. Bu iki düşünür arasındaki temel farklılık sahip olduğu entelektüel özelliklerle ortaya çıkmaktadır. Ona göre kendi çıkarlarını düşünen bir insan zayıf eleştirel düşünür olacaktır. Buna karşılık tarafsızlık erdemine sahip bir eleştirel düşünür kendi yararını gözetmeksizin durumları inceleyecektir. Bunun olabilmesi için eleştirel düşünme süreçlerinin belirli tutumlarla uygulanması gerekmektedir. Başlıca tutumların; netlik, doğruluk, kesinlik, önem, ilgililik, eksiksizlik, mantık, adalet, düşünce özgürlüğü, derinlik şeklinde olduğunu belirtmiştir. Paul ve Elder (2014 ss. 86)'a göre beceriler ve tutumlar birlikte kullanıldıkça bireyin entelektüel özellikleri de gelişecektir.

Netlik: Bu tutum eleştirel düşünme sürecinin başlangıç noktasıdır. Söylemler ancak ne ifade ettiği net bir şekilde ortaya konulduktan sonra değerlendirilebilir (Paul ve Elder, 2013). Öğrenciler konuyla ilgili görüşlerini dile getirdiğinde üstü kapalı veya farklı anlamlara gelebilecek ifadelerden kaçınabilmeli ve böyle ifadeler gördüğünde tespit edebilmelidir. Bu çalışmada kullanılan senaryoda öğrencilere; “*Ayşe neden oynamak istemiyor?*” diye sorulduğunda “*Ali’nin oyunbozan olduğunu düşündüğü için*” şeklinde bir cevap açık olmayacaktır. Bu durumda Ali’nin ne konuda oyunu bozduğu belirsiz kalacaktır. Öğrenci net bir şekilde “*Ali yakalamaca oyununun kuralını değiştirdiği için oynamak istemiyor*” ifadesiyle yanıt vermelidir.

Doğruluk: İfadelerin net olmaları doğru olacağı anlamına gelmemektedir. Bu nedenle düşünürler her zaman ifadelerin doğruluğunu denetlemelidir (Paul ve Elder, 2013). Örneğin senaryoda yer alan Ali’nin “*kurallar sadece kitaplarda yazar*” ifadesi net bir ifadedir ama doğru değildir. “*Sadece*” kelimesinden dolayı kitapta yazmayan kuralların da olması bu önermenin yanlış olduğunu göstermektedir.

Kesinlik: Bir ifadenin ele alınması için gerekli bütün detayların verilmesi ile ilgilidir. Düşünür ifadelerin değerlendirilmesi için gerekli detayları sürekli olarak aramalıdır (Paul ve Elder, 2013). Örneğin senaryo incelendiğinde önceden arkadaşlarıyla oynadıkları oyunda ebe olan kişinin 20’ye kadar saymasının bir kural olduğundan bahsedilmektedir. Öğrenciye aradaki anlaşmazlığın ne olduğu sorulduğunda “*kurallar konusunda anlaşıyorlar*” şeklinde yanıtı kesinlik içermeyecektir. Çünkü senaryoda sadece bir kuraldan bahsedilmekte ve diğer kurallarla ilgili bir bilgi bulunmamaktadır.

İlgililik: İfadeler konu ile ilişkili olduğu sürece düşünme sürecinde yeri vardır. Bu sebeple düşünür verilen ifadelerin konu ile bağlantısının olduğundan emin olmalıdır (Paul ve Elder, 2013). Örneğin senaryoda Ali karakteri kendini haklı göstermek için trafik kurallarını ileri sürmüştür. Fakat bu konunun aralarındaki tartışma konusuyla bir ilgisinin olmadığını öğrencinin anlaması ve bu bilgiden kaçınması gerekmektedir.

Eksiksizlik: İfadelerin değerlendirme sürecine var olan bütün delillerin katılması gerekir. Düşünür bir ifadeyi ele aldığı anda gerekli bütün delilleri sürece dâhil etmelidir (Paul ve Elder, 2013). Örneğin bu tartışmada öğrencinin Ali'ye hak verdiğini varsayalım. Bu durumda öğrenci Ali'nin haklılığını göstermek için onu destekleyen bütün argümanları söylüyor fakat Ali'yi haksız gösterebilecek (öğretmenin kuralları kendilerinin koyabileceğini söylemesi gibi) argümanları görmezden geliyorsa konuyu eksik ele almış sayılır.

Derinlik: Konular karmaşık ve zorlayıcı olduğunda derinlemesine düşünmeyi gerektirir. Düşünür ifadeleri incelerken farklı açılardan derinlemesine yaklaşabilmelidir (Paul ve Elder, 2013). Örneğin “Oyun Oynama” senaryosundaki tartışma “*kural*” kavramı üzerinde anlaşılamayan iki öğrenci ile ilgilidir. Fakat metinde yer alan hızlı ve yavaş olma etmenleri konunun sadece kural boyutunun olmadığını da göstermektedir. Öğrencinin değerlendirme yaparken diğer boyutları da (hız gibi) ele alması beklenir.

Düşünme Özgürlüğü: İfadelerin değerlendirilebilmesi için birden fazla bakış açısının değerlendirilmesi gerekebilir. Düşünür kendi bulunduğu konumu ve diğer bakış açıları birlikte gözden geçirmelidir (Paul ve Elder, 2013). Örneğin Ali'yi savunan bir öğrencinin karşıt görüşün (Ayşe'nin) ifadelerini hesaba katabilmelidir. Çünkü eleştirel düşünme süreci tarafsız olmalıdır. Öğrenci savunduğu tarafın haklı olduğunu düşünse de karşıt mantıklı argümanları değerlendirme sürecine katmalıdır.

Mantıklı Olma: İfadeler birbirini destekleyen belirli bir sıra içerisinde uyumlu yapıda olmalıdır. Düşünür birbiriyle çelişen ifadelerden kaçınmalıdır (Paul ve Elder, 2013). Örneğin Ali ve Ayşe senaryosundaki anlaşmazlığın nasıl çözülebileceğinin sorulduğunu düşünelim. Öğrenci eğer öncesinde kuralların değiştirilemez olduğundan bahsediyorsa sonrasında çözüm önerirken “*ortak anlaşabilecekleri bir kuralla oyuna devam etmeleri*” çözümünü ileri sürdüğünde önceki söyledikleri ile çelişmiş olacaktır.

Önem: Konu üzerine düşünülürken en önemli noktaya odaklanılmalıdır. Düşünür konuya ilişkin önemsiz noktalar üzerinde vakit harcamamalıdır. Önemsiz noktalar üzerinde duruldukça çözüme de ulaşamayacaktır (Paul ve Elder, 2013). Örneğin metinde yer alan

trafik kuralları ile ilgili söylemi ana odağı haline getiren ve Ayşe’yi savunan bir öğrenci olduğunu varsayalım. Bu durumda öğrenci Ali’nin haksız olduğu yönünde argümanını trafik kuralı üzerinden yürütmesi konuyu sonuca götürmeyecektir. Odak nokta olan kuralların değiştirilebilir olup olmadığı asıl önemli olan konudur. Öğrencilerden bu konuya eğilmesi ve bunun üzerine yoğunlaşması beklenir.

Adil Olma: İfadeler tarafsız ve doğru olmalı ayrıca haklı nedenlere dayanmalıdır. Düşünür kendi çıkarlarının veya önyargılarının düşünme sürecine dâhil olmadığına emin olmalıdır. Bu tutum düşünme özgürlüğü ile birlikte kullanılması gereken bir tutumdur (Paul ve Elder, 2013). Örneğin düşünme özgürlüğünde belirtildiği gibi öğrenci hangi tarafı haklı buluyorsa o tarafı avantajlı kılma eğilimindedir. Paul, insanın doğası gereği benmerkezci düşünme eğiliminde olduğunu belirtmektedir. Olması gereken bunun fark edilmesi ve her iki tarafın da argümanlarının eşit değerlendirilmesidir.

Entelektüel alçak gönüllülük: Bireyin, var olan kapasitesini tanıması ve bu sınırları kabullenmesi gerekmektedir. Ayrıca birey bu sınırları rahatlıkla ifade edebilmelidir. Bu sayede olası yanlış düşüncelerin, hataların veya önyargıların farkına varılabilir. Ayrıca alçak gönüllüğe sahip bireyler, hatalarını kabul ederek görüşlerini rahatlıkla değiştirebilir (Paul ve Elder, 2013). Bu özelliğin verilen senaryo üzerinden örneklenmesi zor bir erdemdir. Anlaşılabilmesi için Sokratik sorgulamaya ihtiyaç vardır. Ali’yi haklı bulduğunu ve kuralların sadece kitaplarda yazdığını söyleyen bir öğrenciye kitaplar dışında da kuralların varlığı sorgulatıldığı zaman bu görüşünü değiştirebiliyor olması gerekir. Fakat ideal bir durumda öğrenci Ali’yi haklı bulurken aynı anda neden haksız olabileceğini de belirtmesi bu entelektüel özellik için iyi bir yordayıcı olarak kabul edilir.

Entelektüel azim: Bireyin düşünme süreci ne kadar karmaşık olursa olsun problemin çözümü için gerekli devam etme motivasyonunu bulundurmasıdır (Paul ve Elder, 2013). Örneğin “Oyun Oynama” senaryosunda iki tarafında karşılıklı çözüm önerileri sonuç getirmemiştir. Öğrenciden bunu çözmesi istenildiğinde ilk seferde herkesi mutlu edecek çözüme

ulařamayabilir. Olması gereken öğrencinin, iře yaramayacağını dūřındūęu bir özūmden sonra özmeğe karřı olan motivasyonunu kaybetmeden devam etmesidir.

Entelektüel bütünlük: Bireyin teoride uyulması gerektiğine inandığı eleştirel dūřınme becerilerini pratikte uygulayabilmesidir. Birey benmerkezci dūřınme tarzının farkına varmalı ve diğer insanlarda beklediği standartlara kendisinin de uyması gerekmektedir. İnandığı standartlara pratikte uygulamadığı zamanlarda bütünlük sağlanmadığı için çelişkiler meydana gelecektir (Paul ve Elder, 2013). Öğrencinin daha önceden belirtilen adil olma ve dūřınme özgürlüğünü anladığını ve bunların ne anlama geldiğini ifade edebildiğini varsayalım. Öğrencinin sadece haklı olduğuna inandığı kişinin argümanlarını dikkate aldığı durumlarda bir entelektüel bütünlükten söz edilemez. Ancak iki tarafın haklı ve haksız olduğu argümanları ele aldığında entelektüel bütünlük sağlanmış olur.

Entelektüel cesaret: Bireyin kendi inançlarına veya toplumun kabul görmüş inançlarına ters konularla yüzleşmesi ve bu konular üstünde adil ve mantıklı dūřınmeyi sürdürebilmesidir. Eleřtirel dūřınır pasif olarak kabul edilmiş veya öğretilmiş bütün bilgileri sorgulamalıdır (Paul ve Elder, 2013, 2014). rnek senaryoda her iki taraf için de pasif olarak kabul edilmiş bilgiler mevcuttur. Ali için bu durum kitaplarda (doğru) kuralların yer aldığı iken Ayře için öğretmeninin kuralları yeniden koyulabileceği ile ilgili sözleridir. Öğrenciler bu durumlarda hangi tarafı haklı görürse görsün iki tarafın da (ğretmen ve kitap) yanılabilceği olasılıklarını öne sürebildiği takdirde entelektüel cesareti sergilemiş olur.

Entelektüel özerklik: Bireyin bir konu hakkında dūřınmesini mantık üzerinden yürütmesidir. Bunu da hem kendi hem de diğer görüşler için yapmasıdır. Örneęin birey kendi görüşlerindeki hataları arar ve düzeltmeye odaklanır. Dięer görüşler içinse herhangi bir otoritenin görüşünü pasif olarak kabul etmek yerine mantık süzgecinden geçirir (Paul ve Elder, 2013, 2014). Öğrenci için öğretmenin yerinin çok önemli olduğu ve bilgi kaynağı olarak görüldüğü bir durum dūřınelim. Bu öğrenciden örnek senaryoyu değerlendirmesi istenildiğinde doğal olarak Ayře'nin öğretmeniyle ilgili sözlerini aktardığında bu sözleri eleştirel gözle bakmadan doğru kabul etme eğiliminde olacaktır. Öğrenci ne zaman durum

ve koşullara bağlı olarak “öğretmen” kavramından ayrı argümanları ele alırsa entelektüel özerkliğini o zaman sağlamış olur.

Entelektüel empati: Birey tartışmalı konularda karşıt tarafın görüşünü anlayabilmek adına empati yapmalıdır. Bu empati karşı tarafın görüşünü tam anlamıyla yansıtabilecek düzeyde olmalıdır. Entelektüel empati eleştirel düşünmenin tarafsızlığı için en önemli yeterlidir (Paul ve Elder, 2014). Öğrenciye örnek senaryoda kimi haklı bulduğu sorulduğunda Ali’yi haklı bulduğunu varsayalım. Bu durumda öğrenciye Ayşe’nin kendisini neden haklı gördüğünü sordüğümüzda Ayşe’nin tarafını eksiksiz ve doğru şekilde yansıtabildiği takdirde entelektüel empatiyi sergilemiş kabul edilir.

Akıl yürütmeye güven: Bireyin düşünürken her zaman kanıtların ve mantığın peşinde gitmesi durumudur. Bu sebeple birey, kendisinin veya başkalarının yaptığı güçlü ve zayıf akıl yürütmelerin farkında olmalıdır. Konu ile ilgisiz duyguların akıl yürütmenin önüne geçmesine izin verilmemelidir (Paul ve Elder, 2013). Senaryo üzerinde kimin haklı olduğu veya sorunun nasıl çözülebileceği ile ilgili sorular sorulduğunu varsayalım. Öğrencinin bu sorulara “Ali haklı çünkü erkekler hep haklıdır” veya “Ayşe haklı çünkü o arkadaşlarını çok seviyor” veya “Ali inatçı olduğu için oyun oynamıyor” veya “Ayşe yavaş olduğu için Ali’yi kısıyor” gibi herhangi mantıklı bir argümana dayanmayan çıkarımlarda bulunması öğrencinin akıl yürütmeye güven erdemini yerine getiremediğini gösterir.

Tarafsızlık: Bireyin kendi bakış açısı dâhil bütün bakış açılarını bir tutmasıdır. Burada önemli olan kişinin kendisinin veya bir topluluğun çıkarları için diğer görüşleri saf dışı bırakmaması gerektiğidir (Paul ve Elder, 2013). Senaryo içerisinde Ayşe kendisini desteklemek adına arkadaşlarını ve öğretmenini örnek olarak göstermektedir. Öğrencinin görüşleri değerlendirirken çoğunluğu göz önünde bulundurarak Ayşe’nin tarafına geçtiğini varsayalım. Bu durumda Ali başka insanları örnek olarak göstermediği için haksız olan taraf olacaktır. Böyle bir yaklaşım yanlış akıl yürütmeye yol açacağından öğrencilerin herhangi bir taraf gözetmeden değerlendirmeyi yürütmesi gerekmektedir.

Eleştirel düşünür olması beklenen bireylerde bulunması gereken bileşenler eleştirel düşünme sürecinde önemli rol oynamaktadır. Konu hakkında birbirinden farklı yaklaşımlar olsa da uzmanların belli bileşenler konusunda hemfikir olduğu söylenebilir (Facione, 1990b). Bu hemfikir olunan konular daha sonraları araştırmacıları eleştirel düşünmenin nasıl elde edileceği (öğretileceği) kısmına götürmüştür.

Alan Tartışmaları

Eleştirel düşünmeyi farklı yönlerden tanımlayan araştırmacılar, eleştirel düşünme becerisinin nasıl elde edileceği konusunda fikir ayrılığına düşmektedir. Bir grup araştırmacı eleştirel düşünme becerisi sadece disiplin alanları üzerinden gerçekleştirilebileceği üzerinde durmaktadır. Bu görüşü savunan araştırmacılara göre, bireyler yalnızca bir disiplin alanındaki terimleri ve sistemi anlarılarsa o konu hakkında eleştirel düşünebilir (McPeck, 2016a). Bu görüşün ortaya çıkmasındaki en büyük etmenlerden birisi eleştirel düşünmenin yapı itibari ile derinlemesine ve karmaşık bir süreç olmasından kaynaklanmaktadır. Örneğin herhangi bir disiplin alanında görüş bildirilebilmesi için öncelikle o konu ile ilgili kavram, teori ve fikirlere hâkim olunması ve konuyla ilgili yeterli bilgi, veri ve deneyimlere sahip olunması lazımdır. Çünkü bireylerin, ilgili konuda kullanılan argümanın öncelikle ne olduğunu anlaması ve sonrasında doğru bağlamda değerlendirebilmesi gerekmektedir. Bunların üzerine ortada bulunan argümanın o alanda neleri varsaydığının tespit edebilmesi ve edinilen bilgiler ile bu varsayımların değerlendirmesi yapılabilmelidir. Doğru veya yanlış olduğunu düşünülen argümanla ilgili çıkarımlar da yine bu bağlamdaki insanların anlayabileceği o disiplin alanına özgün terimleri kullanarak belirtilmelidir. Bunun gibi nedenlerden dolayı bu konunun savunucusu McPeck (2016b) eleştirel düşünmenin ancak spesifik bir alan üzerinde derinlemesine düşünme durumunda gerçekleşebileceğini ve bu yüzden eleştirel düşünmenin alana özgü olduğunu ifade etmiştir. Bundan dolayı eleştirel düşünme hep bir alan üzerinden verilmeli veya yürütülmelidir. Bu görüşü savunan

araştırmacılar genel eleştirel düşünme gibi kavramları daha az verimli bulmakta veya hiç verimli olmadığını savunmaktadırlar. Onlara göre bir konu hakkında derinlemesine ve sağlıklı akıl yürütmenin temelinde o alanı kavramak gerekmektedir (McPeck, 2016a; Siegel, 1985).

Diğer bir grup araştırmacı ise yukarıdaki görüşün aksine eleştirel düşünmenin genel geçer beceriler içerdiğini ve bu becerileri kullanarak insanların alana bağlı kalmadan eleştirel düşünebildiğini iddia etmektedir. Onlara göre eğer eleştirel düşünme mantıklı düşünmenin bir sonucuysa konu ne olursa olsun bireyler eldeki bilgilere bakarak bir mantıklı çıkarımlarda bulunabilirler. Bunu yapmaları içinde o konu üzerinde derinlemesine bilgi sahibi olmalarına gerek yoktur. Eğer ki bireyler eleştirel düşünme becerilerine sahipse hangi alan olursa olsun mantıklı bir akıl yürütme eylemi gerçekleştirecektir. Bu yaklaşımın ilk savunucularından Ennis (1996) –sonradan karışık anlayışı benimsemiştir– yaklaşımı mahkemedeki bir dava üzerinden örneklendirmektedir. Ona göre mahkemede jüri iseniz kanıtlara ve argümanlara dayanarak muhakeme yapmanız gerekir ve jüri üyelerinin kriminoloji konusunda uzman olması beklenmez. Çünkü var olan kanıt ve argümanlara göre doğru kararı verme yetileri vardır. Lipman (2003)’ın da iyi muhakeme olarak ve Paul (1992)’un güçlü sezgili eleştirel düşünür olarak açıkladığı bu konu bireylerin belirli tutumlar yardımı ile belirli standartlara göre doğru karara ulaşabileceğini ön görür.

Son olarak bazı araştırmacılar bu genel ve özel eleştirel düşünme anlayışını birleştirerek karışık bir anlayış benimsemiştir. Bu anlayışa göre eleştirel düşünme kendi içerisinde alandan alana değişmeyen bazı becerilere sahiptir fakat bazı alanlarda bundan daha fazlası gerekmektedir (Ennis, 1989; Johnson ve Siegel, 2010). Onlara göre genel eleştirel düşünme becerisi size yüzeysel konularda veya genel hatlarıyla yön gösterebilir. Fakat daha derinlemesine bir düşünme gerçekleştirilmesi beklenildiğinde o alanda uzmanlığa sahip olmanın gerekebileceğinden bahsetmektedirler. Bu sebeple bu iki yaklaşımın ayrı ayrı ele alınıp öğretilebileceği iddia edilmiştir.

Hangi yaklaşım ele alınırsa alınsın eleştirel düşünme becerisine sahip olan bireylerden beklenen beceri ve tutumlar değişmemektedir. Hatta bu durumla ilgili McPeck (2016b) belirli bir alana özgü olduğu fikrine yöneltile eleştirilere yanıt verirken eleştirel düşünme becerisinin basit düzeyde öğretilmesine karşı olmadığını belirtmektedir. Çünkü basit düzeyde öğretilecek eleştirel düşünme becerisi bütün konular için giriş seviyesinde de olsa bireylerin mantıklı karar vermelerine yardımcı olacaktır. Benzer şekilde genel olarak ele alınmasını destekleyen araştırmacılar Lipman (1988) eleştirel düşünmenin standartlarının alandan alana değiştiğini kabul etmektedir. Sadece bu kısmı ile alana özgü görüşü desteklediği söylenebilir. Devamında ise değişen standartların temelde belirli kriterlere dayandığını ve öğrencilere bu temel kriterlerin öğretilmesi gerektiğini belirtmektedir. Sonuç olarak üç farklı yaklaşımın da (genel, özel, karışık) genel hatlarıyla basit düzeyde eleştirel düşünme becerisinin öğretilmesi gerektiğini vurguladığı anlaşılmaktadır. Yayımlanan APA Delphi raporunda uzmanların temel bir takım eleştirel düşünme beceri ve tutumlarının öğretilmesi konusunda fikir birliği içerisinde olmaları yukarıda belirtilen çıkarımı desteklediği söylenebilir (Facione, 1990a). Bu çalışmada da ilkokul öğrencilerinin eleştirel düşünme beceri düzeyleri temel seviyede ölçülmeye çalışılmıştır.

Eleştirel Düşünmenin Değerlendirilmesi

Eleştirel düşünmenin bütün öğrenim seviyelerinde öğretilmesi (Facione, 1990a) gerektiği düşünüldüğünde gerek bu eğitimlerin ilerleyişi gerekse öğrencilerin düzeylerinin tespit edilebilmesi için değerlendirmeye ihtiyaç vardır. Örneğin Paul ve Elder (2014) eleştirel düşünme becerisi için birden fazla basamak olduğunu belirtmektedir. Bu basamaklar hiç eleştirel düşünmeyen bireyden güçlü sezgili eleştirel düşünür bireye doğru ilerlemektedir. Her bir basamakta öğrencilerin güçlü ve zayıf olduğu yönler mevcuttur. Öğrencilerin hangi basamakta olduğu öğrenildiğinde bu eksik veya güçlü olduğu yönler hakkında değerlendirmeler yapılabilir. Bahsedilen basamağı belirlemeye yönelik yapılacak her tür

ölçme yaklaşımı bireyin eleştirel düşünmesi ile ilgili bir bilgi vermektedir. Eleştirel düşünme hakkında bilgi almak için farklı yaklaşımlar olduğu söylenebilir. Bu yaklaşımlardan bazıları aşağıda açıklanmıştır.

Çoktan seçmeli testler: Bireylerin eleştirel düşünme becerisinin ne durumda olduğuyla ilgili oldukça genel bir bilgi toplama tekniğidir. Tekniğin yaygın uygulanma şekli bir dizi soruları ve bu sorular için verilebilecek olası cevapları kapsar. Bir diğer uygulama yöntemi de spesifik bir metnin verilmesi ve bu metni tamamlayabilecek yolların seçimlerini içermektedir. Burada önemli olan belirli eleştirel düşünme standartlarının temel alınarak cevapların hazırlanmasıdır (Facione, 1990a; Norris ve Ennis, 1989; Possin, 2008). Sorulara verilen her çoktan seçmeli cevaplarda tek bir doğru seçenek veya verilebilecek en iyi yanıt bulunur. Çoktan seçmeli testler her ne kadar çok sayıda bireye ulaşmak için elverişli olsa da eleştirel düşünmenin özüne ulaşmada sorun yaşamaktadır (Ennis, 1993; Walsh ve Paul, 1986). Çünkü eleştirel düşünme sadece sonuç değil bir süreçtir. Eğer EDB ölçülmek isteniyorsa sürecin tamamı (standartlar ve tutumlar) değerlendirilmelidir.

Likert tipi ölçekler: Bireylerin bir dizi ifadelerde kendilerini yakın hissettikleri dereceyi işaretlemeleri üzerine gerçekleşmektedir. Çoktan seçmeli testlerden ayrılan kısım burada bireyler doğru cevabı aramak yerine kendilerine uygun olan dereceyi işaretlemektedir. Possin (2008)'e göre bu tarz anket tipi ölçekler eleştirel düşünme için çok kolay kaçmaktadır. Çünkü eleştirel düşünme bileşenleri itibari ile daha karmaşık bir yapıya sahiptir ve anketler ile bu becerinin yordanması güvenilemez düzeydedir.

Açık uçlu testler: Bireylere daha fazla alan tanıyan bir test tekniğidir. Farklı formları bulunmaktadır. Bu formlar aşırı, orta, az yapılandırılmış (Ennis, 1993) şekilde tanımlanabilirken kısa ve uzun cevaplı (Norris ve Ennis, 1989) olarak da ifade edilebilir.

Aşırı yapılandırılmış; öğrenciler belirli hatalarla yapılandırılmış birden fazla paragraf içeren metin verilerek kendi savunmalarını (genel veya paragraflar özelinde) yazmaları istendiği durumlarda kullanılmaktadır. *Orta yapılandırılmış;* öğrencilere tartışmalı bir paragraf verildikten sonra kendi görüşlerini savunmalarının istenildiği bir türdür. *Az yapılandırılmış;*

öğrencilere tartışmalı bir yönerge verilerek kendi görüşlerini ifade edip savunmalarının beklenildiği bir formdur. *Kısa cevaplı*; belirli bir alan içerisinde sunulan metin ve yönergelerle öğrenciden sınırlı düzeyde cevap vermesini gerektiren formdur. *Uzun cevaplı*; belirli bir tartışmalı konu veya görüş üzerine öğrencinin kendi görüşünü savunması için istenilen format türüdür (Ennis, 1993; Norris ve Ennis, 1989).

Açık uçlu testler ile çoktan seçmeli testler avantaj ve dezavantajlar konusunda birbirlerine zıt durumda olduğu söylenebilir. Açık uçlu testlerde öğrencilerin cevaplarında tek doğru yerine alternatiflere karşı kapılarını açık tutması bu tekniğin avantajlarından birisidir. Bir diğer avantaj ise birden fazla eleştirel düşünme elementinin karmaşık konular üzerinde uygulayabilme imkânını tanımasıdır. Çoktan seçmeli test tekniğinde keşfedilemeyen eleştirel düşünme tutumları bu test tekniğiyle keşfedilebilmektedir (Ennis, 1993; Norris ve Ennis, 1989; Possin, 2008; Walsh ve Paul, 1986). Son olarak da verilen cevapların arkasında yatan nedenler bu yaklaşımda sorulabilmekte ve değerlendirilebilmektedir. Çoktan seçmeli test tekniğinin avantajlarının yanı sıra dezavantajları da mevcuttur. Zaman olarak uygulama ve değerlendirme gibi süreçlerde geniş bir aralığa ihtiyaç duyulur. Değerlendirme şekli çoktan seçmeliye göre daha zordur. Çünkü değerlendiricilerin kendi içinde tutarlı olması ve alternatif cevaplara karşı hazırlıklı olması gibi zorluklar içermektedir. Değerlendirme içerisindeki tutarlılık ve hazırlıklı olma durumlarının sağlanması için rehber hazırlanabilir (Norris ve Ennis, 1989).

Doğrudan sınıf gözlemi: Bu yaklaşımda amaç sınıf içerisindeki eleştirel düşünme durumunun doğal ortamında en az müdahale ile gözlemlenmesidir. Nihai hedef asıl ölçülmek istenilen günlük yaşamdaki eleştirel düşünmenin gözlemlenerek değerlendirilmesidir (Facione, 1990a). En büyük avantajı da bireylerin normal hâllerinde kullandıkları eleştirel düşünme durumuna erişebilmeyi sağlamasıdır. Bu yaklaşım a) herhangi spesifik bir konuya odaklanmadan genel olarak gözlemin yapıldığı b) eleştirel düşünmenin belirli boyutlarının aranarak gözlemin yapıldığı olmak üzere iki şekilde ele alınabilir. İki yaklaşımda da bireylerin ortalama performanslarının daha iyi anlaşılması için

gözlenen bireyler birden fazla olay içerisinde gözlemlenmelidir (Norris ve Ennis, 1989). Doğal olarak bu yöntemin fazlaca zaman ve kaynak talep ettiği söylenebilir. Aynı zamanda araştırmacı sayısına bağlı olarak çalışma grubu açısından sınırlı sayıda öğrenciye erişim imkânı sağlamaktadır.

Bireysel görüşmeler: Bireyin eleştirel düşünme becerisini ve tutumunu anlamak için kullanılabilen elverişli bir yaklaşımdır. Bu uygulamada amaç görüşülen bireyin ya EDB'ye ilişkin görüşü ya EDB'yi nasıl uyguladığı ya da EDB'yi doğrudan uyguladığı durumların elde edilmesidir (Facione, 1990a). Diğer yaklaşımlara göre burada uygulayıcı daha ön plana çıkmaktadır. Araştırmacı, bireyin verdiği cevapları kısıtlamamalı ve düşünme sürecinde takıldığı yerlerde sonda sorularla yönlendirici olmalıdır. Uygulayıcının ön planda olması güvenilirlik konusunda problemleri de getirmektedir. Bu sebeple soruların olabildiğince adil ve açık uçlu olmasında fayda vardır. Özellikle sonda soruların bireyleri belli bir yöne yönlendirmesi istendik veya istenmedik sonuçlar doğurabilir (Norris ve Ennis, 1989).

Eleştirel düşünmenin değerlendirilmesinde odaklanılması gereken alan başarılı eleştirel düşünme sürecinin fark edilmesi olmalıdır (Facione, 1990a). Bunu sağlamak için de araştırmacıların bu süreçte neyi elde etmek istediklerini belirlemeleri gerekmektedir. Örneğin sınıfta çıkarımda bulunma konusunda sorun yaşadığını düşünen bir öğretmenin bütün bir süreci değerlendirmesi hem zaman hem de odak kaybına yol açabilir. Bu yüzden eleştirel düşünmenin hangi teknikle toplanılacağı en az yaklaşımlar kadar öne çıkmaktadır. Norris ve Ennis (1989) yayınladıkları kitapta a) spesifik tek yön tekniği, b) bütüncül yön tekniği, c) genel bilgi tekniğinden bahsetmektedir.

Spesifik tek yön tekniği: Bu teknikte spesifik olarak eleştirel düşünmenin bir yanına (varsayımları belirleme, çıkarımları denetleme vb.) odaklanılmaktadır. Bu teknik ile sadece bir nokta incelenmek istenildiğinde kullanılması avantajlı olmaktadır. Örneğin öğrencilerin varsayım konusunda ne durumda olduğu derinlemesine incelenmek istendiğinde bu tekniğe başvurulmaktadır (Norris ve Ennis, 1989). Bu tekniğin bireyin eleştirel düşünmesi hakkında sınırlı bir bilgi verdiği söylenebilir. Bu nedenle kullanım alanı kısıtlıdır.

Bütüncül yön tekniği: Bu teknikte eleştirel düşünmenin bütün alanlarının (amaç, bilgi, soru sorma, kavram, varsayım, çıkarım, bakış açısı, imalar ve sonuçları) kapsanması amaçlanmaktadır. Fakat her ne kadar istek bu olursa da çalışmalarda ne spesifik tek yön ne de bütüncül yön çok nadir kullanılmaktadır. Bütüncül yön tekniği oldukça kapsamlı ve zaman almasından ötürü genellikle tercih edilmemektedir (Norris ve Ennis, 1989).

Genel bilgi tekniği: Bu teknikte belirli bir disiplin alanına bağlı kalmadan bireylerin eleştirel düşünme becerisi hakkında bilgi toplamak temel hedeftir. Bu sayede bireylerin eğitim hayatındaki spesifik konuyu öğrenmelerinden bağımsız olarak eleştirel düşünme becerileri değerlendirilmek istenmektedir (Norris ve Ennis, 1989). Gündelik problemler üzerinden eleştirel düşünme becerisini ölçmenin iki önemli nedeni olduğu söylenebilir. Bunlardan birincisi bireylerin eleştirel düşünme becerileri ile bir konu hakkındaki spesifik bilgilerini birbirine karıştırmadan ölçebilmek, ikincisi ise bireylerin günlük hayatlarında da eleştirel bir düşünür olmaları isteniyorsa bu alandaki durumlarının da ölçülmesi gerektiğidir.

Öğrencilerin eleştirel düşünceleri hakkında bilgi toplanması ve değerlendirilmesi için gerekli yöntem ve tekniğin seçilmesi duruma göre farklılaşmaktadır. Bu sebeple tek bir yöntemin veya tekniğin ideal veya en iyi olarak adlandırılması mümkün gözükmemektedir. Bu bilgileri toplayan kişi veya kişilerin içinde bulunduğu duruma en uygun yöntem ve tekniği tercih etmesi beklenir. Bu çalışmada öğrencilerin; hem günlük hayattaki genel eleştirel düşünme düzeylerinin tespiti, hem de bu duruma neden olan etmenler hakkında bir görüş sağlanması istenmektedir. Bu amaca ulaşmak için araştırmanın nicel kısmında yaklaşım olarak açık uçlu test kullanılmasına, nitel kısmında ise bireysel görüşme yaklaşımının kullanılmasına karar verilmiştir. Öğrencilerin gerçek yaşam durumlarındaki performanslarının daha iyi anlaşılması için teknik olarak da genel bilgi tekniği tercih edilmiştir.

Çocuklarda Eleştirel Düşünme

Eleştirel düşünmenin öğretilmesi ve değerlendirilmesi ile ilgili tartışmalar olduğu gibi eleştirel düşünmenin başlama yaşına ilişkin de tartışmalar mevcuttur. Bu tartışmaların odak konusu öğrencilerin eleştirel düşünmeye ne zaman başladığı ve öğretilmek istenildiğinde anlayıp anlayamayacağıdır. Bir grup araştırmacı öğrencilerin belirli bir yaşa kadar eleştirel düşünme gibi soyut beceriye sahip olamayacağını belirtirken diğer araştırmacılar erken yaştan itibaren farklı şekillerde bu beceriyi gösterdiklerini iddia etmektedir.

Belirli bir yaşa kadar EDB'ye sahip olunamayacağı görüşünün en önemli savunucusunun Piaget olduğu söylenebilir. Piaget ortaya koyduğu gelişim aşamalarında çocukların soyut düşünme becerisinden yoksun olduğunu ileri sürmüştür. Ona göre 7-8 yaşından önce herhangi bir mantıksal uygulama bulunmamaktadır. 7-8 yaşlarından 11-12 yaşlarına kadar ise sadece gözlemledikleri üzerinden akıl yürütebildiğini belirtmiştir. Sonuç olarak 11-12 yaşından önce çocukların akıl yürütmede başarısız olduğunu ileri sürmüştür (Piaget, 2002). Bununla birlikte Elkind (1976) kitabında Piaget tarafından ortaya sürülen iddiayı destekleyecek argümanlar öne sürmüştür. Ona göre her bir çocuğun mental gelişim evrelerinin olduğunu ve bu döngülerin tamamlanmadan geçilemeyeceğini belirtmiştir. Çocukların soyut düşünceye kadarki gelişimi sağlanması gerektiğini ve bu sürecin zorlamadan sabırla takip edilmesi gerektiğini belirtmektedir. Aynı zamanda zihinsel gelişimin çocuktan çocuğa farklılaşabileceğini de eklemektedir.

Buna karşılık Ennis (1971) Piaget'in öne sürdüğü görüşe yönelik bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışma sonucunda çocukların koşullu akıl yürütme becerilerinin bazılarını gerçekleştirebildiğini bulmuştur. Piaget için ise çalışmada bahsettiği akıl yürütme tanımını çok geniş ele aldığını belirterek eleştirmiştir. Benzer şekilde Donaldson (1979) Piaget tarafından ortaya konulan birçok konuyu desteklese de kitabında çocukların benmerkezci olmaları ve farklı bakış açısına sahip olamayacağı görüşlerine ciddi eleştiri getirmektedir. Ona göre Piaget'in yaptığı deneylerde çocukların farklı bakış açılarından bakamama sorunu kendi zihinsel gelişimlerinden değil yönlendirme eksikliğinden

kaynaklanmaktadır. Benzer yaş grubundaki çocuklarla aynı deneyin daha basitleştirilmiş yönlendirmelerle başarılı olabildiklerinden bahsetmektedir. Devamında benmerkezci olma durumuyla ilgili ise yetişkin ve çocuklar arasındaki farkın çok fazla olmadığını savunmaktadır. Son olarak çocukların akıl yürütmeleri için herhangi bir engel bulunmadığını fakat onların kullandığı dili ve zihin yapılarının iyi anlaşılması gerektiğini belirtmektedir.

Robinson (1995) Piaget'in belirttiği 8 yaşından küçük çocukların düşünemez kelimesinin fazlaca iddialı olduğunu belirterek eleştirmektedir. Ona göre koşul, imkân, yaklaşım ve eğitim değişkenlerini bir kenara bırakarak bunu belirtmek yanlıştır. Ayrıca çocuklardan beklenen performansın gözden geçirilmesi gerektiğini de belirtmektedir. Formal önermeli akıl yürütmeye sorunlar yaşasa da anlaşılır örneklerle bunun bazı formlarının öğretilebileceğini belirtmektedir.

Öğrencilerin küçük yaştan itibaren bir takım informal akıl yürütmeleri yapabildiğini gösteren çalışmalar mevcuttur (Gelman ve Markman, 1986; Gopnik vd., 2001; Jaswal ve Neely, 2006; Koenig ve Harris, 2005; Lutz ve Keil, 2002; Markovits ve Vachon, 1989). Bunun yanı sıra Amerika Psikoloji Derneği (APA) 1990 yılında eleştirel düşünme alanında uzman 46 kişinin katılımıyla ortaya koyduğu "The Delphi Report" adlı raporda eleştirel düşünmenin okul öncesinden başlanılarak öğretilmesi gerektiği konusunda fikir birliğine varılmıştır (Facione, 1990a). Benzer şekilde MEB sosyal bilgiler öğretim programı da ilkokul dördüncü sınıfı bitiren bir öğrencinin temel düzeyde EDB kazanmış olması gerektiğini vurgulamaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2018d). Ayrıca MEB öğretim programlarında ilkokul seviyelerinde EDB ile ilişkilendirilebilecek becerilerin (ör. bilimsel süreç becerileri) kazandırılmasını hedeflenmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2018c, 2018d, 2018a). Bütün bu bilgilerden yola çıkılarak bu araştırmada ilkokul öğrencilerinin birinci sınıf seviyesinden itibaren EDB sergileyebileceği varsayılmıştır.

İlgili Araştırmalar

Gelman ve Markman (1986) çalışmalarında canlı sınıflandırmalarının tümevarımsal çıkarımı desteklediğini ama görünüş olarak birbirine benzeyen farklı sınıfların olduğunu belirtmişlerdir. Bu tümevarımsal çıkarımın uygulanabilirliğini test etmek için araştırmacılar 4 yaşındaki ana okul öğrencileri ile bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmaya 20 erkek 20 kız olmak üzere 40 öğrenci katılmıştır. Çalışmada öğrencilere birbirine görünüş olarak benzeyen fakat farklı canlı sınıfındaki hayvanlar gösterilmiştir. Öğrencilerden daha sonra bu canlılar hakkında çıkarımda bulunmaları istenmiştir. Örneğin tavşan ve tavşana çok benzeyen sincap görseli sunulmuş ve öğrencilerden sincabın ne yiyebileceği sorulmuştur. Çalışma sonucunda öğrencilerin tümevarımsal çıkarımlar yapabildikleri bulunmuştur. Özellikle öğrencilere canlı sınıflandırılması verildiğinde bu sınıflandırmaya bağlı kaldıkları belirtilmiştir. Bu bağlılık sayesinde de öğrencilerin basit düzeydeki tümevarımsal çıkarımlarda başarılı olabildikleri görülmüştür.

Markovits ve Vachon (1989) yaptığı çalışmada öğrencilerin akıl yürütme becerilerini “eğer doğru olsaydı” öncülü üzerinden test etmiştir. 401 öğrenci katılmış ve bunların; 39’unun 5 yaşında, 46’sının 7 yaşında, 116’sının 10 yaşında, 90’inin 13 yaşında, 75’inin 15 yaşında ve 77’sinin 18 yaşında olduğu belirtilmiştir. Öğrencilerden 5 ve 7 yaşında olanlara çok daha basitleştirilmiş olmak üzere bütün öğrencilere “eğer P ise Q’dur” önerme formatı sunulmuştur. Öğrencilere gerçek olmayan durumlara ilişkin öncüller verilerek (eğer bu durum doğru olsaydı) öğrencilerden çıkarımda bulunmaları istenmiştir. Çalışma sonucunda 7, 10 ve 13 yaşındaki öğrencilerin formal akıl yürütmelerde sorun yaşadıkları görülmüştür. Özellikle soyut öncüller üzerinden akıl yürütme gerektiğinde başarısız oldukları belirtilmiştir. 15 ve 18 yaşındaki çocukların ise daha iyi performans sergiledikleri görülmüştür. Araştırmacılara göre 18 yaşına kadar çocukların formal akıl yürütme becerilerinde yaş arttıkça hata yapma oranının sistematik olarak azaldığı sonucuna ulaşmıştır. Bu durum akıl yürütmenin sistematik olarak arttığına işaret etmektedir. Çalışma bulgularında ilginç olan sonuç ise 5 yaşındaki öğrencilerin birçok 10 ve 13 yaşındaki

öğrenciden daha iyi performans sergilemiş olmasıdır. Araştırmacılar bu durumu ise 5 yaşındaki öğrencilerin “gerçekliğe” karşı daha kalıpları oluşmadığı için verilen “eğer bu doğru olsaydı” öncüllerini daha iyi anlamaları ile ilişkili olabileceğinden bahsetmiştir.

Gopnik vd. (2001) küçük çocuklara nedensel hipotezleri (eğer bu doğru olsaydı vb.) doğrulamaları veya yanlışlamaları istenildiğinde sonuç alınamadığından bahsetmektedir. Buna karşın kanıtları takip ederek doğru çıkarımlarda bulunabileceklerini ve bunu farkında olmadan yapabileceklerini belirtmektedir. Yaptıkları çalışmada ise -the blicket detector- adlı yöntemi kullanmışlardır. Bu sistem kısaca bir müzik kutusu ve bu kutuyu çalıştıran bir bloktan bahsedilmektedir. Çalışmaya 3 ve 4 yaşındaki 38 çocuk katılmıştır. Araştırmada çocuklara müzik kutusunu çalıştıran bir bloğun olduğu söylenmiş ve çocukların hangi bloğun makineyi çalıştırdığını söylemeleri istenmiştir. Çalışmanın sonucunda çocukların erken yaşta farkında olmadan uygun örnek ve durumlarda neden sonuç ilişkisini kavrayabildiklerini ve doğru sonucu verebildikleri belirtilmiştir.

Jaswal ve Neely (2006) yapmış oldukları çalışmada erken yaştaki çocukların normalde kendilerinden büyük olan kişilere inanma eğilimi olduğundan bahsetmektedir. Bu çalışmada 3 ve 4 yaşındaki 58 öğrenciye kısa bir film izletilmiştir. Kısa film içerisinde bir çocuk bir de yetişkin oyuncu yerleştirilmiş ve her bir oyuncu kendilerine verilen nesneleri gösterip isimlerini söylemiştir. Filmde bazen çocuk oyuncu bazen de yetişkin oyuncu görseldeki nesnenin ismini bilerek yanlış söylemiştir. Öğrencilerden daha sonra filmdeki nesnenin ismini söylemesi istenmiştir. Çalışma sonucunda öğrencilerin eşleştirmeleri başarılı bulunmuştur. Ayrıca öğrencilerin bir önceki videoda kendilerine doğru bilgiyi veren kişiyi seçtikleri görülmüştür. Bu nedenle kendilerinden büyük olan kişi güvenilir bir kaynak olduğunu belli ederse öğrenciler o kişiye inanmamayı tercih etmektedir. Sonuç olarak bu çalışma 3 ve 4 yaşındaki çocukların güvenilir kaynak olabilecek bireyleri ayırt edebildiğini göstermektedir.

Koenig ve Harris (2005) çalışmalarında erken yaştaki çocukların kimin daha güvenilir olduğunu anlayabilme yetisinin olduğunu belirtmiştir. Yaptığı deneyde 4

yaşındaki 39 öğrencinin kendilerine gösterilen videodaki kişilerin davranışları hakkında çıkarımda bulunmaları istenmiştir. Öğrencilere video içerisinde bir nesne gösterilmiş ve daha sonra bu nesneyi bir kişi yanlış isimlendirirken diğer kişi doğru isimlendirmiştir. Deneyin bir sonraki aşamalarında öğrencilere bu doğru ve yanlış isimlendiren bireylere yönelik sorular yöneltilmiştir. Bulgular incelendiğinde öğrenciler güvenilir olmayan kişinin daha sonra da güvenilmeyeceğine yönelik tahminlerde bulunmuşlardır. Bunun yanı sıra bilgili ve cahil rolünü oynayan insanlarla karşılaşan 3 ve 4 yaşındaki çocukların yeni bilgiler öğrenirken cahil kişi yerine bilgili kişiyi tercih ettikleri bulunmuştur.

Lutz ve Keil (2002) yaptıkları çalışma ile erken yaştaki çocukların yetişkin bireylere yönelik algıları test edilmiştir. Çalışmaya 3, 4 ve 5 yaşında 104 çocuk katılmıştır. Çalışma içerisinde çocuklara farklı meslek gruplarındaki yetişkinler sunulmuştur. Daha sonra çocuklara “(bunu) kim daha çok bilir” kalıplarında sorular yöneltilmiştir. Çalışma sonucunda çocukların 3 yaşından itibaren yetişkinlerin her şeyi bilen bireyler olmadığını farkına vardıkları bulunmuştur. Ayrıca yetişkin bireylerin farklı uzmanlık alanlarının olduğunu anlayabildikleri görülmüştür. Örneğin basit düzeyde de olsa çocuklar, tıp gibi uzmanlık gerektiren bir alanda doktorun araba tamircisinden daha iyi bilebileceğini ifade etmişlerdir.

Abrami vd., (2008) literatürde yer alan eleştirel düşünme ile ilgili deneysel çalışmaları içeren bir meta analiz çalışması gerçekleştirmişlerdir. Meta analize 117 çalışma ve toplamda 20698 kişi dâhil edilmiştir. Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların homojen yapıda olduğu ve çalışmaların etki büyüklüklerinin ortalamasının 0,34 olduğu belirtilmiştir. Meta analiz sonucunda eleştirel düşünme öğretiminde en etkili yöntemin “karışık metot” (0,94) olduğu ve en etkisiz yöntemin ise “konu temelli metot” (0,09) olduğu görülmüştür.

Korkmaz ve Yeşil (2009) yaptıkları çalışmada ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim son kademelerindeki öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerini belirlemişlerdir. Bu kapsamda araştırmaya ortaokul 8. sınıftan 110, lise 4. sınıftan 145 ve üniversite 4. sınıftan 140 öğrenci katılmıştır. Eleştirel düşünme düzeyi California Eleştirel Düşünme Eğilimi ölçeği ile tespit edilmiştir. Sonuçlara bakıldığında öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin orta düzeyde

olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca ortaöğretimde verilen eğitimin öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerine olumsuz etkisi olduğu sonucuna ve yükseköğretimde verilen eğitimin ise öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerine olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Fajari, Sarwanto, ve Chumdari (2021) yaptıkları çalışmada ilkokul beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini tespit etmişlerdir. Araştırmanın çalışma grubunu 29 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmacılar öğrencilerin eleştirel düşünme seviyelerini ölçmek için eleştirel düşünme ölçeği geliştirmiştir. 8 sorudan oluşan ölçek toplamda dört kategoriyi (analiz, çıkarım, yorumlama, açıklama) test etmiştir. Çalışma sonucunda öğrencilerin %87'sinin çok düşük seviyede EDB performansı sergilediği bulunmuştur. Bununla birlikte öğrenci hatalarının a) yanlış anlama, b) kavram hatası, c) deneyimlere güvenme gibi nedenlerden kaynaklandığı ortaya çıkmıştır.

Wan (2022) yaptığı çalışmada ortaokul öğrencilerinin farklı çevre ortamlarıyla olan ilişkilerinin eleştirel düşünme üzerine etkisini araştırmıştır. Bu kapsamda araştırmaya 2189 öğrenci dâhil edilmiştir. Çalışmada aile ortamının ve sınıf ortamının etkisini yordamaya yönelik anket uygulanmış ve öğrencilerin eleştirel düşünme tutumları belirlenmiştir. Çalışmanın sonucunda hem aile hem de sınıf ortamının öğrencilerin eleştirel düşünceleri üzerinde etkisi olduğu görülmüştür. Bununla birlikte sınıf ortamının aile ortamına göre eleştirel düşünme tutumunu daha fazla pozitif yönde etkilediği bulunmuştur.

Paulsen ve Kolstø (2022) yaptıkları çalışmada öğrencilerin eleştirel düşünme sürecinde en çok zorlandıkları alanları ortaya çıkarmışlardır. Bunun için 284 ortaokul öğrencisi araştırmaya dâhil edilmiştir. Öğrencilere “Cornell Eleştirel Düşünme Testi Seviye X” uygulanmıştır. Öğrencilerin testi yanıtlamaları ve ayrıca cevaplarını gerekçelendirmeleri söylenmiştir. Öğrencilerin verdiği yanıtlar analiz edilmiş ve altı temaya ulaşılmıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin %30'unun hatalı mantık yürüttüğü, %22'sinin konu ile ilgisi olmayan yanıtlar verdiği ve %26'sının herhangi bir tarafı seçmeden genel ifadelerde bulunduğu görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin yanıtlar içerisinde kendi deneyimlerine başvurduğu, genellemeler yaptığı ve olmayan bilgiler uydurduğu vurgulanmıştır.

Yaralı ve Aytar (2020) yaptıkları çalışmada 5 ve 6 yaşındaki çocuklara yönelik eleştirel düşünme testi geliştirmişlerdir. Çalışmaya 5 yaşında 108 çocuk ve 6 yaşında 94 çocuk katılmıştır. Testin geliştirilmesinde Delphi raporunda (Facione, 1990b) ortaya konulan eleştirel düşünme yaklaşımı temel alınmıştır. Testte 5 hikâye (10 resim) ve bu hikâyelere yönelik 41 soru bulunmaktadır. Testin değerlendirmesi 6 alt kategori üzerinden olup toplamda 0-53 puan arasındadır.

Gelerstein, Río, Nussbaum, Chiuminatto, ve López (2016) yaptıkları çalışmada ilkokul 3 ve 4. sınıf öğrencilerine yönelik konuşma sanatları dersi üzerinden eleştirel düşünme testi geliştirmişlerdir. Araştırmacıların ana odakları belirli bir disiplin alanı içinde öğrencilerin eleştirel düşüncelerinin ölçülmesidir. Bu kapsamda testin hazırlanmasında Delphi raporunda (Facione, 1990b) ortaya konulan eleştirel düşünme yaklaşımı temel alınmıştır. Test için “80 Günde Devri Alem” kitabı çizgi roman haline getirilmiş ve bu hikâyeye yönelik 29 soru hazırlanmıştır. Bu 29 soru ise eleştirel düşünme değerlendirilmesi için belirlenmiş 42 maddeye karşılık gelmektedir. Değerlendirme verilen yanıtlar eğer kriterleri karşılıyorsa 1 puan karşılıyorsa 0 puan alacak şekilde tasarlanmıştır. Çalışmaya 3. sınıf 102 öğrenci ve 4. sınıf 82 öğrenci katılmıştır.

Demir ve Yel (2006) yaptıkları çalışmada ilkokul 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersindeki eleştirel düşünme düzeylerini tespit etmek amacı ile eleştirel düşünme testi geliştirmişlerdir. Çalışmaya 4. ve 5. sınıf öğrencilerinden toplamda 2488 öğrenci katılmıştır. Testin geliştirilmesinde Delphi raporunda (Facione, 1990b) ortaya konulan eleştirel düşünme yaklaşımı temel alınmıştır. Bu kapsamda altı eleştirel düşünme ölçeği hazırlanmıştır. Her bir ölçek farklı sayıda soru içermekte ve puanlama sistemi doğru ise “1” yanlış ise “0” olacak şekildedir. Bu kapsamda testte toplamda 47 soru bulunmakta ve öğrenciler 0-47 arasında bir puan alabilmektedir.

Literatürde yer alan çalışmalar incelendiğinde öğrencilerin küçük yaşlardan itibaren eleştirel düşünebildiği görülmektedir. Fakat küçük yaştaki öğrencilerin özellikle formal akıl yürütme konusunda zorlandıkları ve ileri öğrenim seviyelerine göre düşük performans sergiledikleri

söylenebilir. Buna karşın küçük yaşlardaki öğrenciler yönerge ve yaklaşımlara bağlı olarak informal akıl yürütmeyi yeterli düzeyde gerçekleştirebilmektedir. Yurt içinde ve yurt dışındaki çalışmalara bakıldığında küçük yaş grubundaki öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyini belirlemek ve değerlendirmek için farklı testler geliştirildiği görülmüştür. Ancak geliştirilen testlerin ilkokulun belirli seviyelerini içerdiği veya belirli bir yaş grubuna yönelik olduğu tespit edilmiştir. Bu noktadan hareketle ilkokulun bütün seviyelerini kapsayan ve öğrencilerin eleştirel düşünme gelişimlerini takip etme olanağı sağlayacak araştırmalara ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Gerçekleştirilen bu çalışma ile ilkokul seviyesindeki öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyinin belirlenmesi ve gelişiminin takip edilmesi hedeflenmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışmada ilkokul öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerinin tespit edilmesi ve bu durumun nedenlerinin keşfedilmesi hedeflendiğinden araştırma yöntemi olarak karma yöntem tercih edilmiştir. Bu çalışmada nicel, nitel veya çoklu yöntemler (birden fazla nicel yöntem veya birden fazla nitel yöntem) yerine karma yöntem tercih edilmesinin nedeni belirlenen araştırma probleminin en iyi bu yöntemle açıklanabileceğine inanılmasıdır. Karma yöntemle; a) nicel ve nitel yöntemleri bir arada kullanabilme, b) yöntemlerin (nicel ve nitel) avantajlarından yararlanabilme, c) iki yöntemin de veri setlerini birleştirebilme imkânlarının olması gibi üstünlüklerin bulunması bu çalışmada karma yöntem seçilmesinin diğer sebepleri arasında sayılabilir (Creswell, 2014; Creswell ve Clark, 2017). Karma yöntem genel hatları ile nicel ve nitel yöntemleri bir arada kullanmaktır. Bu yöntemdeki amaç, araştırılacak fenomeni nitel ve nicel yöntemlerin güçlü yanlarını kullanarak tek bir nicel veya nitel yöntem ile elde edilecek sonuçtan daha fazlasına ulaşmaktır (Creswell, 2002; Fraenkel, Wallen, ve Hyun, 2013; Mills ve Gay, 2019). Karma yöntemin kendine özgü güçlü yönleri bulunmaktadır. Bunlardan birincisi; karma yöntem araştırmaları, değişkenler arasındaki var olan ilişkinin açıklanmasında ve daha anlaşılır hâle getirilmesinde yardımcı olur. İkincisi; değişkenler arasındaki ilişkinin derinlemesine anlaşılmasını sağlar. Üçüncüsü; değişkenler arasındaki ilişkinin doğrulamasını farklı

açılardan gerçekleştirebilir (Fraenkel vd., 2013). Karma yöntem, içerisinde birleştirdiği, nicel ve nitel yöntemleri farklı şekillerde kullanabilmektedir. Bu kullanım farklılıkları; toplanan verinin türüne (ör., nitel ve nicel veriler eşit ağırlıkta veya nicel veri nitel veriye göre daha fazla ağırlıkta) göre, veri toplamanın sırasına (ör. iki verinin de aynı zamanda toplanması veya önce nicel veri türü devamında nitel verinin toplanması) göre ve analiz tekniğine (iki veriyi birleştirerek analiz etmek veya nice ve nitel verileri ayrı şekilde analiz etmek) göre üç grupta toplanabilir (Mills ve Gay, 2019).

Karma yöntem yukarıda belirtildiği üzere içerisindeki nicel ve nitel yöntemleri farklı şekillerde kullanarak araştırmanın problemini yanıtlamaya çalışır. Karma yöntem desenlerinden en sık kullanılanları *açımlayıcı*, *keşfedici* ve *paralel desen*lerdir. *Paralel desen* hem nicel hem de nitel araştırma verilerinin aynı zamanda toplanmaya başlaması ve sonuçların bir araya getirilerek anlamlandırılmasıdır. Bu desendeki temel mantık farklı tür verilerin birbirlerinin zayıflıklarını kapatması ve daha kompleks bir sonuç sunmasıdır. *Keşfedici desen* önce nitel verinin toplanması ve buradan elde edilen sonuçtan yararlanarak nicel veriye ulaşılmasıdır. Desenin tercih edilme nedeni araştırılması planlanan fenomenin keşfedilmesi ve sonrasında buna uygun ölçme aracının geliştirilmek istenmesidir. *Açımlayıcı sıralı desende* nicel ve nitel verileri aynı anda toplamak yerine birisini diğerinden önce gerçekleştirilmesi tercih edilir. Bu desende genellikle önce nicel verinin toplandığı sonrasında nitel verilerle desteklendiği görülmektedir. Buradaki amaç araştırmada nicel verilerle elde edilen geniş perspektifin nitel yaklaşımla daha derinlemesine incelenmesidir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, ve Demirel, 2016; Creswell, 2002; Fraenkel vd., 2013). Bu çalışmanın amacı ilkökul öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerinin tespit edilmesi ve bu durumun nedenlerinin keşfedilmesi olduğundan açımlayıcı desen tercih edilmiştir. Bu kapsamda önce EDT ile öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri tespit edilmiş ve öğrencilerin ilkökul seviyelerindeki durumları genel hatlarıyla ortaya konulmuştur. Daha sonra yarı yapılandırılmış görüşmeler ile EDT sonucu ortaya çıkan durumların nedenleri verilerin derinlemesine incelenmesiyle keşfedilmeye çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Nicel Çalışma Grubu

Araştırmanın nicel aşaması için öncelikle tabakalı örnekleme tekniği kullanılmış ve Ankara'nın 9 merkez ilçesinde (Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Pursaklar, Sincan, Yenimahalle) bulunan ilkokullar çalışmaya dâhil edilmiştir. Sonrasında basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle çalışmaya katılacak ilkokullar seçilmiştir. Bunun sağlanması için MEB'e kayıtlı bütün ilkokullar bir Excel dosyasına aktarılmış ve her bir ilkokula numara verilmiştir. Daha sonra numaralar kağıda yazılmış ve bir torba içine atılmıştır. Torbadan rasgele bir numara çekildiğinde numarayı temsil eden okul, ilk görüşülen okul olmuştur. Bu durum her ilçede yeterli sayıda öğrenciye (1-4 sınıf seviyelerinde) ulaşılan kadar devam etmiştir. Araştırmada öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerini belirleyebilmek ve ilçelerdeki öğrenci sayılarının tutarlılığını sağlayabilmek için dokuz ilçeden her sınıf seviyesinde en az 20 öğrenciye ulaşılmaya çalışılmıştır. Tablo 1'de ilçelere göre her sınıf seviyesindeki öğrenci sayıları yer almaktadır.

Tablo 1

Katılımcı Sayısı

İlçe	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	Toplam
Altındağ	31	23	42	29	125
Çankaya	22	30	24	20	96
Etimesgut	20	24	30	23	97
Gölbaşı	25	33	35	24	117
Keçiören	24	27	29	25	105
Mamak	24	32	24	20	100
Pursaklar	28	27	30	21	106
Sincan	35	37	41	43	156
Yenimahalle	25	36	41	45	147
Toplam	234	269	296	250	1049

Tablo 1 incelendiğinde 1-4 sınıf seviyelerinden toplamda 1049 öğrenciye Eleştirel Düşünme Testi uygulanmıştır. Tablo incelendiğinde ilkokul seviyelerindeki öğrenci sayılarının birbirine yakın olduğu söylenebilir. Bazı ilçelerin sınıf seviyelerindeki öğrenci sayılarının yüksek olmasının nedeni önceden kararlaştırılan 20 öğrenci sayısına ulaşmak için ikinci bir

okulun örnekleme dâhil edilmesinden kaynaklanmaktadır. Örneğin Sincan ilçesinde testin uygulandığı üçüncü sınıf için ilk etapta 14 öğrenciye, ikinci etapta ise 27 öğrenciye ulaşılmıştır.

Uygulama sonrası öğrencilerin yanıtları dijital ortama kodlar verilerek aktarılmıştır. Bu kodlama ilçe, sınıf ve kaçınıcı sırada veri olarak girildiği şeklindedir. Örneğin S.1.12 kodlu öğrenci Sincan ilçesi (S) birinci sınıf (1) ve 12. sırada sisteme girilen öğrenci şeklinde tanımlanmıştır. Çalışmaya katılan öğrencilerin cinsiyet dağılımları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Katılımcı Cinsiyet Dağılımı

İlçe	1. Sınıf		2. Sınıf		3. Sınıf		4. Sınıf	
	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız
Altındağ	17	14	13	10	19	23	16	13
Çankaya	8	14	13	17	11	13	13	7
Etimesgut	11	9	16	8	16	14	12	11
Gölbaşı	13	12	22	11	16	19	13	11
Keçiören	13	11	10	17	13	16	14	11
Mamak	15	9	16	16	11	13	7	13
Pursaklar	15	13	13	14	14	16	11	10
Sincan	16	19	23	14	25	16	21	22
Yenimahalle	12	13	23	13	19	22	19	24
Toplam	120	114	149	120	144	152	126	122

Tablo 2 incelendiğinde uygulamaya katılan toplam; 1. sınıf öğrencilerinin cinsiyet dağılımının 120 erkek ve 114 kız olduğu, 2. sınıf öğrencilerinin cinsiyet dağılımının 149 erkek ve 120 kız olduğu, 3. sınıf öğrencilerinin cinsiyet dağılımının 144 erkek ve 152 kız olduğu, 4. sınıf öğrencilerinin cinsiyet dağılımının 126 erkek ve 122 kız olduğu görülmektedir. Bu bulgulara dayanarak uygulamaya katılan öğrencilerin cinsiyet dağılımının homojen yapıda olduğu söylenebilir.

Nitel Çalışma Grubu

Araştırmanın ikinci kısmı olan nitel aşamada ise nicel sonuçların daha iyi anlaşılabilmesi için aykırı durum örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Aykırı durum örnekleminin

seçilmesindeki neden, en düşük ve en yüksek performansı sergileyen öğrencilerin araştırılmak istenilen amaca yönelik daha zengin veri sunabilmesidir. Çünkü aşırı veya aykırı durum örnekleme araştırma (normal durumlara göre) birden fazla bakış açısını kapsayabilecek bir yaklaşım ile daha fazla derinlik sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Aşırı veya aykırı örnekleme yöntemi için öğrenci seçilme işlemi merkez ilçeler arasında her sınıf seviyesinde en düşük ve en yüksek performansı gösteren ilçeler üzerinden yürütülmüştür. Öğrencilerin ilçeler bazındaki performansları sadece çalışma grubunu belirlemek için kullanılmıştır. Tablo 3'te ilçelere ve sınıf seviyelerine göre öğrencilerin Eleştirel Düşünme Testi'nden aldıkları toplam puanlar yer almaktadır.

Tablo 3

İlçelere Göre EDT Sonuçları

İlçe	İlkokul 1	İlkokul 2	İlkokul 3	İlkokul 4
Altındağ	0,4537	0,7743	0,8576	0,6530
Çankaya	0,6122	0,6950	0,8404	0,6564
Etimesgut	0,6457	0,6507	0,7241	0,8279
Gölbaşı	0,6240	0,5906	0,5673	0,6108
Keçiören	0,4291	0,7415	0,8180	0,6915
Mamak	0,4663	0,6642	0,7429	0,6777
Pursaklar	0,5897	0,6249	0,8113	0,6282
Sincan	0,6502	0,6325	0,6378	0,6813
Yenimahalle	0,4894	0,6631	0,6731	0,6931

Tablo 3'te merkez ilçelerin EDT'den aldıkları toplam eleştirel düşünme ortalamaları görülmektedir. Bu sonuçlara göre ilkokul 1 düzeyinde; en yüksek ortalama Sincan (0,65) ilçesi ve en düşük ortalama ise Keçiören (0,42) ilçesidir. İlkokul 2 düzeyinde en yüksek ortalamanın Altındağ (0,77) ilçesine ve en düşük ortalamanın Gölbaşı (0,59) ilçesine ait olduğu görülmüştür. İlkokul 3 düzeyinde en yüksek ortalamanın yine Altındağ (0,85) ilçesine ve en düşük ortalamanın da yine Gölbaşı (0,56) ilçesine ait olduğu bulunmuştur. Son olarak ilkokul 4 düzeyinde en yüksek ortalamanın Etimesgut (0,82) ilçesine ve en düşük ortalamanın Gölbaşı (0,61) ilçesine ait olduğu tespit edilmiştir. Bütün bu ilkokul seviyelerindeki sonuçlara göre belirlenen ilçelerdeki uygulama yapılan okullarda bir erkek ve bir kız öğrenci olmak üzere iki öğrenciyle görüşme yapılmasına karar verilmiştir.

Çalışma içerisinde öğrencilerin düşüncelerini özgürce yazabilmesini sağlamak için öğrencilerden isim talep edilmemiştir. Bu durum da ilçelerdeki en düşük veya en yüksek performansı sergileyen öğrencilerin tespit edilememesine yol açmıştır. Bu nedenle (en yüksek ve en düşük performans sergileyen ilçelerden) çalışma grubuna dahil edilecek öğrenciler belirlenirken tipik durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu sayede en yüksek ve en düşük performansı sergileyen ilçelerdeki öğrenciler hakkında genel bir bilgi elde edilmesi amaçlanmıştır. Çünkü tipik durum örnekleme var olan bir durumu genel hatları ile tanımlayabilmeyi hedefler (Creswell, 2002; Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu kapsamda ilkokul 1-4 sınıf seviyelerinden toplamda 16 öğrenci ile görüşülmüştür. Görüşmeler dijital ortama kodlanarak aktarılmıştır. Bu kodlama için kullanılan sistem ilçe, sınıf düzeyi ve cinsiyet şeklindedir. Örneğin S1E kodlu öğrenci; Sincan (S), birinci sınıf seviyesi (1) ve erkek (E) şeklinde tanımlanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada ilkokul öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerinin belirlenmesi ve bu durumun nedenlerinin ortaya çıkarılması amacıyla araştırmacı tarafından “Eleştirel Düşünme Testi” ve “Yarı Yapılandırılmış Eleştirel Düşünme Görüşme Formu” hazırlanmıştır. Bu başlık altında önce testin geliştirilme aşamaları sonra da testten elde edilen verilerle hazırlanan görüşme formunun aşamaları yer almaktadır.

Eleştirel Düşünme Testinin (EDT) Geliştirilmesi

Eleştirel düşünme becerisinde kullanılacak senaryo ve soruların oluşturulabilmesi için literatürden ve uzman görüşlerinden yararlanılmıştır. Literatürde yayınlanan eleştirel düşünme becerileri incelenmiş ve bu becerileri içeren ilkokul öğrencilerinin seviyelerine göre senaryo taslakları oluşturulmuştur. Testin içerisinde kullanılacak olan senaryonun temelini Paul (1993)’un eleştirel düşünme yaklaşımı oluşturmaktadır. Tarama yapılırken bu

kriter göz önünde bulundurulmuştur. Tarama için; Education Resources Information Center, DergiPark Akademik, ProQuest Digital Dissertations, Springer LINK, SAGE Journals Online, Taylor ve Francis, Ulusal Tez Merkezi kaynaklarından faydalanılmıştır.

Literatür taraması yapıldıktan sonra EDB ölçümü için oluşturulacak senaryolarla ilgili bir konuya karar verilmiştir. Paul (1993)'a göre bireyler eleştirel düşünme eylemlerini kendi içlerinde gerçekleştirirler ve bu süreç her zaman bir öz değerlendirme sürecidir. Bu yüzden o, üçüncü kişilerin bireyi değerlendirmesiyle ilgilenmez çünkü eleştirel düşünme bir erdemdir ve birey kendi düşüncesinden sorumludur (Noddings, 2017). Her ne kadar öğrencinin ne düşündüğü bilinemese bile bireyin eleştirel düşünmenin sonucunda dışarıya verdiği her türlü geri bildirimin değerlendirilebileceği de belirtilmektedir (Paul ve Elder, 2019). Bu sebeple öğrencilerin eleştirel düşünüp dönüt verebilecekleri bir senaryo hazırlanmıştır. Bunu sağlamak için senaryo içerisinde bulunan farazi kişilerin eleştirel düşünme süreçleri sesli düşünme şeklinde yer bulmuştur. Buradaki temel amaç öğrencilerin doğru, yanlış, yanlı veya tarafsız gibi akıl yürütmeleri değerlendirebilmesi için uygun ortam hazırlanmasıdır.

EDT'nin video temelli bir senaryo olmasına ve bu senaryonun ilkökul seviyesine uygun olmasına karar verilmiştir. Video temelli olmasının birincil amacı; özellikle birinci ve ikinci sınıf öğrencilerin okuma yazma konusunda yaşayabilecekleri problemleri en aza indirmektir. Örneğin; akıcı okuma konusunda sıkıntı yaşayan öğrencilerin, ana konu yerine daha çok okumaya odaklanmasının önüne geçilmesi hedeflenmektedir. İkincil nedeni ise yapılacak bu testin daha sonra teknoloji ile entegre edilerek kullanılabilirliğinin artırılmasını sağlamaktır. Bu sayede öğrenci, öğretmen veya araştırmacı sadece genel ağ aracılığıyla bu testi gerçekleştirme olanağına sahip olabilecektir. Ayrıca uygulama başlangıcında öğrencilere senaryoyu içeren yazılı bir metin de sağlanmıştır. Bu sayede isteyen öğrencilere yazılı metin üzerinden de erişim sağlanmıştır.

Video temelli olan bu senaryolar ve bunların değerlendirme ölçütleri bütün ilkökul seviyeleri için aynı olacak şekilde hazırlanmıştır. Uygulanan testler arasındaki tek fark birinci ve ikinci

sınıf öğrenim düzeyindeki öğrencilere verilecek punto büyüklüğü ile üçüncü ve dördüncü sınıf düzeylerine verilecek punto büyüklüğü farklı olmasıdır. Bütün öğrenim seviyelerinde eleştirel düşünme beceri düzeyi belirlenirken aynı senaryo kullanılmasının nedeni sınıflar arasındaki öğrenci gelişiminin kıyaslanmasını kolaylaştırmaktır.

Senaryo Paul ve Elder (2013)'ın kitabında belirttiği düşünmenin kategorilerini (amaç, soru, bilgi, bakış açısı, kavram, varsayım, çıkarım, olası sonuçlar) ölçebilecek şekilde tasarlanmıştır. Paul ve Elder (2013)'a göre düşünme elementlerine ve bireylerden ne beklendiğine aşağıda kısaca yer verilmiştir.

1. *Amaç, Hedef veya Nihai Bakış Açısı*: Düşünülen konu ne olursa olsun düşünme süreci bir amaç üzerine başlamaktadır. İfadelerin incelenmesi, argümanların oluşturulması veya söylemlerin gözden geçirilmesi gibi bütün eylemler başlangıçta belirlenen amaca hizmet eder. Bu yüzden düşünür amacını açık ve net bir şekilde ortaya koymalıdır.
2. *Sorular, Problemler ve Sorunlar*: Düşünme süreci daima ortada olan bir konu veya problem üzerinden yürür. Düşünür bu problemi ne kadar açık, net ve derinlemesine tanımlarsa o kadar süreci kolaylaştırır.
3. *Bilgi, Veri ve Deneyimler*: Üzerine düşünülen konu veya problem ile ilgili görüşümüzü desteklemek adına birtakım gerçekler, veriler veya deneyimler kullanılır. Bu bilgiler doğru/yanlış veya ilgili/ilgisiz olabilir. Düşünür sahip olduğu bilginin, verinin veya deneyimlerin doğru ve ilgili olduğundan emin olmak zorundadır.
4. *Kavramlar, Teoriler, Fikirler*: Düşünme süreci her zaman bir kavram veya fikir üzerine gerçekleşir. Her disiplin alanının kendine ait kavramları veya teknik terimleri mevcuttur. Düşünür bu kavram, teori veya fikirleri açık, net ve derinlemesine ele alabilmelidir.
5. *Varsayımlar*: Bütün düşünceler ve deneyimler varsayımlara dayanır. Bu varsayımlar düşüncenin başlangıcında doğru kabul ederek ilerlediğimiz noktalardır. Düşünür kullandığı varsayımların farkında olmalı ve bu varsayımların akla yatkınlığını denetlemelidir.

6. *Çıkarım*: Düşünme sürecinin son basamağıdır. Bütün inanç sistemi yaşam boyunca oluşturulan çıkarımlar bütünüdür. Yapılan çıkarımlar sayesinde sonuçlara ulaşılır. Düşünür yaptığı çıkarımların açık, net, mantıklı, kanıtlara dayanan ve birbiriyle tutarlı olmasına dikkat etmelidir.
7. *İmalar ve Sonuçları*: Düşünme sürecinde bazı ifadeler çeşitli imalar içerebilir. Bu imaların ifade ettiği anlamı takip edebilmek gerekir. Çünkü akıl yürütme sürecinin ardından takip edilebilir sonuçları olacaktır ve bu sonuçların imalarla uyuşması beklenir. Düşünür kullandığı imalar konusunda açık ve kesin olmalı ki devamında oluşabilecek olası sonuçları değerlendirebilsin.
8. *Bakış Açısı veya Referans Çerçevesi*: Düşünme daima bir bakış açısı üzerinden yürütülür. Önemli olan birden fazla bakış açısı veya referans çerçevelerini hesaba katabilmektir. Düşünür kendi görüşünün tam tersi bile olsa bütün bakış açılarını adil bir şekilde ele almalıdır.

Senaryonun geliştirme aşaması için taslak metinler tasarlanmıştır. Bu amaçla ilk olarak Ek 1’de yer alan senaryo oluşum kontrol listesi hazırlanmıştır. Bu şemanın amacı örnek metinlerin Paul ve Elder (2019)’ın sekiz farklı kategori (amaç, problem, bilgi, kavram, varsayım, çıkarım, imalar ve sonuçları ve bakış açısı) için belirlediği standartları değerlendirebilecek temeli sağlamasıdır. Bu temelin üzerine inşa edilecek senaryo hazırlanırken metin türlerinden öyküleyici metin tercih edilmiştir. Bunun sebepleri; ilkökul düzeyinde öğrencilerin daha fazla öyküleyici metinler ile karşılaşılıyor olması; öyküleyici metinlerde gerçek yaşam durumlarının anlatılabilirliği olması; öyküleyici metinlerin konusu itibarıyla diğer metin türlerine göre öğrencilerin ilgisini daha çok çekebilme ihtimali şeklinde sıralanabilir. Bu çalışmada Norris ve Ennis (1989)’ın ortaya koyduğu farklı teknik türleri içerisinden genel bilgi tekniği kullanılmıştır. Genel bilgi tekniği ile öğrencilerin öğretim programı süresince elde ettikleri eleştirel düşünme becerilerini gerçek yaşam durumlarına aktarımının ölçülmesi hedeflenmektedir. Bu sebeple senaryonun öğrencilerin günlük hayatta karşılaşabilecekleri bir durum üzerine oluşturulmasına karar verilmiştir. Bu

sayede öğrenci senaryoda yer alan bireyin içinde bulunduğu durumları, anlam açısından herhangi bir engel olmadan, yargılayabileceği öngörülmektedir.

Senaryo için belirlenecek olan konu öğretim programında yer alan konularla ilişkili bir çerçevede ele alınmıştır. Bunun birden fazla nedeni bulunmaktadır. Bu nedenler;

1. Öğretim programlarının genel hedeflerinden birisinin eleştirel düşünür bireyler yetiştirmek olması ve bunu farklı derslerde farklı programlar aracılığıyla vermeyi hedeflemesi,
2. Eleştirel düşünme için gerekli bir takım beceri, değer ve kazanımları öğretim programlarının da içermesi,
3. Bütün öğrencilerin konuya eşit düzeyde hâkim olmalarını sağlamak amacıyla bahsi geçen öğretim programlarındaki konulara bağlı kalınarak senaryonun hazırlanmasıdır.

Öğretim programıyla ilişkili bir EDT hazırlanarak öğrencilerin arka plan bilgisi açısından olabildiğince aynı düzlemde olması sağlanmaya çalışılmıştır. Bu durumun eleştirel düşünme düzeylerinin tespit edilmesi ve bu duruma neden olan etmenlerin keşfedilmesinde yararlı olacağı düşünülmektedir. Öğrenciden beklenen testi çözerken öğrenim süresince farklı disiplin alanlarından (Türkçe, matematik, fen bilgisi, hayat bilgisi) edindiği bilgileri eleştirel düşünme sürecine dâhil etmesidir. Ayrıca öğrencilerin eleştirel düşünme seviyelerini belirlemek amacıyla senaryo günlük yaşam problemi şeklinde sunulmuştur (iki öğrencinin oyun oynarken anlaşamaması, birbirlerine doğru veya yanlış bilgi aktarması, yapacakları bir eylemin olası sonuçlarını tartışmaları vb.). Ek 3'te senaryo ve senaryoyla ilişkilendirilmiş kazanım, beceri ve değerler yer almaktadır.

Senaryo, eleştirel düşünme becerisindeki her kategoriye (amaç, problem, bilgi, kavram, varsayım, çıkarım, ima ve sonuçları ve bakış açısı) ve bu kategorilerdeki alt standartları içeren bir yapıda hazırlanmıştır (bkz. Ek 1). Test için geliştirilen senaryoda Ali ve Ayşe adlı iki karakter yer almaktadır. Senaryonun akışı şu şekilde planlanmıştır:

1. Ali ve Ayşe karakterleri arasında çatışma çıkar.
2. Ali ve Ayşe kendi görüşlerini savunmak için nedenlerini sıralar.

3. Ali ve Ayşe arasındaki tartışma çözüme ulaşamaz.
4. Ali ve Ayşe anlaşmak için kendi çözüm önerilerini sıralar.

Testin pilot ve asıl uygulama aşamalarında veriler öğrencilerden yazılı olarak toplanmıştır. Bu verilerin elde edilme yaklaşımı kısa açık uçlu cevaplardan oluşmaktadır. Bu sayede öğrencilerin verdiği cevabın arkasında yatan nedenin de anlaşılması hedeflenmiştir. Örneğin senaryoya yönelik öğrenciye “*sence kim haklı olabilir?*” sorusu verildiğinde olası dört seçenek bulunmaktadır (X haklı, Y haklı, X ve Y haksız, X ve Y haklı gibi). Çoktan seçmeli cevaplarda öğrenci “X” haklı dediğini varsaydığımızda sonuç doğru olsa bile akıl yürütmenin hatalı olup olmadığı kontrol edilememektedir. Bu tarz çoktan seçmeli cevapların bulunduğu ölçeklerin ayrıca öğrencilerin eğilimlerini de ölçemediği belirtilmektedir (Paul ve Nosich, 1992; Paulsen ve Kolstø, 2022). Ayrıca açık uçlu değerlendirmelerin çoktan seçmeli yaklaşıma göre bir takım avantajları bulunmaktadır. Öncelikle açık uçlu cevaplarda, öğrenciler arasındaki farkın anlaşılmasına ve öğrencilerin hangi arka plan bilgisinden yola çıkarak sonuca ulaştığını anlamada yardımcı olur. Eleştirel düşünme eğilimleri hakkında daha fazla ipuçları verir. Son olarak açık uçlu yaklaşımın ekolojik geçerliliği (gerçeği yordayabilme oranı) daha fazladır (Norris ve Ennis, 1989). Bu nedenlerden dolayı kısa açık uçlu cevaplı soruların ilkökul seviyesindeki öğrenciler için uygun değerlendirme tekniği olduğu düşünülmüştür. Norris ve Ennis (1989) kitabında açık uçlu ve kısa-cevaplı eleştirel düşünme değerlendirme testi hazırlamak için uyulması gerekli olan yönergeleri tanımlamıştır. Açık uçlu ve kısa-cevaplı eleştirel düşünme testinin tasarlanması için uyulması gereken yönergeler şunlardır:

1. Öğrencilere ilginç bir konu sağlandığından emin olmak için değerlendirme bir pilot öğrenci grubuyla denenmelidir.
2. Pilot testinde, öğrencilerin yönergeleri veya soruları amaçlanan şekilde anlamalarını sağlamak için iletişim kurulmalıdır.
3. Öğrencilerin teste yönelik söyledikleri ve yazdıkları için gerekçe aranmalıdır.

4. Öğrencilerin yanıtları yorumlanırken cömert olunmalı, ancak aşırı cömert olunmamalıdır.
5. Öğrencilerin söyledikleri doğru olsa bile hemen puan verilmemelidir. Çünkü; söylediklerinin, tanımlanan kriterlerle de alakalı olduğundan emin olunmalıdır.
6. Bireysel öğrenci yanıtlarında ve tüm öğrencilerin yanıtlarında güçlü ve zayıf yönler araştırılmalı ve not edilmelidir.
7. Öğrencilerin söyledikleri veya yazdıkları ve söylemedikleri veya yazmadıkları şeylerden eleştirel düşünme eğilimlerinin varlığı ve yokluğu çıkarılmaya çalışılmalı ve çıkarımlara yönelik kanıtlar notlar alınmalıdır.
8. Ölçmek istenilen belirli eleştirel düşünme standartlarına ve test edilen sınıf seviyesine uygun kriterler geliştirilmelidir. Ayrıca iyi bir yanıtın taslağı da geliştirilmelidir, ancak esnekliğe de yer açılmalıdır.
9. Bir öğrencinin yanıtı derecelendirirken, öğrencinin yanıtına genel bir bakış veya bir fikir edinmek için önce not verilmeden okunmalıdır. Ardından, karar verilen kriterler uygulanarak tekrar okunmalıdır.
10. Okunaklılık, dilbilgisi ve imla gibi şeylerin öğrencilerin eleştirel düşünme yargısını gereksiz yere etkilemesine izin verilmemelidir; neyin test edildiği hatırlanmalıdır.
11. Öğrencilerin yanıtları ideal yanıttan farklıysa, nedeni fark edilmeye çalışılmalıdır. Yanıtlar çoktan seçmeli testlerde olduğu gibi yalnızca doğru veya yanlış olarak işaretlenmemelidir ve mantıklı alternatif yanıtlara karşı açık olunmalıdır.

Bu yönergeler rehberliğinde öğrencilerin seviyelerine uygun ve ilgilerini çekebilecek bir test içeriği hazırlanmıştır. EDT'nin gerçekleştirilmesindeki amaç; güçlü eleştirel düşünürün ölçekte başarılı performans ve zayıf eleştirel düşünürün ölçekte düşük performans sergileyeceğidir. Bu güçlü ve zayıf eleştirel düşünür performanslarını anlayabilmek için bir takım standartlar gerekmektedir. Bu standartların uygulanabilmesi içinse okuyucu ve senaryo hakkında belirli varsayımları karşılamak gerekir (Phillips, 1988). Phillips (1988) çalışmasında bir senaryo oluşturulması için karşılanması gerekli olan varsayımlardan

bahsetmektedir. Aşağıda öğrenci ve senaryo ile ilgili varsayımlar ve bu varsayımlara yönelik açıklamalar yer almaktadır:

Öğrenci için karşılanması gereken varsayımlar;

a) *Senaryonun zorluk seviyesinde olma*: Öğrencilerin senaryoyu okuyabilmeleri ve anlayabilmeleri gerekmektedir. Bir senaryo öğrencilere sunulması için öğrencilerin o senaryoyu kavrayabilecekleri varsayılmaktadır.

b) *Verilen görevi anlama*: Öğrencilere senaryo üzerinden bir takım yönergeler sunulduğunda öğrencilerin bu yönergeleri anladıkları varsayılmaktadır.

c) *Senaryoyu anlama için niyeti olma (ilgi)*: Öğrencilere sunulan senaryonun okunması ve anlaşılması için öğrencilerin senaryoya karşı doğal bir ilgisi olduğunun varsayılmasıdır.

Senaryo için karşılanması gereken varsayımlar;

a) *Kendi içerisinde tutarlı olma*: Senaryoda yer alan olayların bir anlamı olmalı ve söylenilen ile istenilenin tutarlı olması gerekmektedir.

b) *Senaryo açısından gerektiği kadar bilgilendirici olma*: Cevabı istenilen bilgilere göre içerik oluşturulmalıdır.

c) *İddia edilen bilgiler için yeterli kanıt bulundurma*: Oluşturulan çerçeve için gerekli yanıtlar senaryo içinde bulundurulmalıdır.

d) *Konuyla ilgili olma*: İstenilen konuya odaklı olmalı ve bu çerçeveden çıkmamalıdır.

e) *Açık ve net olma*: Olası yanlış anlaşılmalara yer verilmemelidir.

EDT içerisinde kullanılacak senaryo yukarıda yer alan varsayımları karşılayabilecek doğrultuda şekillendirilmiş ve senaryonun ilgi çekici olması için öyküleyici metin türünden yararlanılmıştır. Ayrıca öğrencilerin seviyelerine uygunluğunu belirlemek için de metinler üzerinde okunabilirlik testi yapılmıştır. Bulunan okunabilirlik testi puanı için referans noktası olması açısından MEB kitaplarında yer alan bazı metinlerin puanları da hesaplanmış ve Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4

Okunabilirlik Puanlarının Karşılaştırılması

1. Sınıf		Ateşman Sıralaması	3. Sınıf		Ateşman Sıralaması
Metnin Başlığı	Puan		Metnin Başlığı	Puan	
Ekranza	65	Orta	Şahin Bey	55	Orta
Başıma İş Çıkardım	79	Kolay	Son Pişmanlık	78	Kolay
Bay Yavaş	85	Kolay	Orman Kralı	80	Kolay

Tablo 4’te MEB 2018 Türkçe birinci (Civelek, Yılmaz Gündüz, ve Karafilik, 2019) ve üçüncü sınıf (Karaduman, Özdemir, ve Yılmaz, 2019) ders kitaplarındaki üç farklı metnin (toplamda altı) Ateşman’ın okunabilirlik formülüne göre puanı hesaplanmış ve hazırlanan senaryonun okunabilirlik puanı ile karşılaştırılmıştır. Birinci sınıf için seçilen metin isimleri sırasıyla; “Ekranza”, “Başıma İş Çıkardım”, “Bay Yavaş”. Üçüncü sınıf için seçilen metin isimleri ise; “Şahin Bey”, “Son Pişmanlık”, “Orman Kralı” şeklindedir. Birinci sınıf için okunabilirlik puanları; 65, 79, 85 olduğu görülmekte ve Ateşman’ın sınıflandırmasına göre orta ve kolay güçlük sınıflandırmasında yer almaktadır. Üçüncü sınıf için okunabilirlik puanları; 55, 78, 80 şeklinde olduğu ve Ateşman’ın sınıflandırmasına göre orta ve kolay güçlük sınıflandırmasında yer aldığı tespit edilmiştir. Bu çalışmada kullanılmak üzere oluşturulan “Oyun Oynama” metni Ateşman okunabilirlik formülü ile hesaplandığında puanının 78 olduğu bulunmuştur. Ateşman’ın sıralamasına göre metnin kolay seviyede olduğu söylenebilir (Ateşman, 1997). Bunun yanı sıra öğrencilere verilen “Oyun Oynama” senaryosunda geçen kelimelerin ders kitaplarında yer alan kelimelerden seçilmesine özen gösterilmiştir. Bütün bu verilerden yola çıkarak metnin öğrencilerin seviyelerine uygun olduğu söylenebilir. Ayrıca öğrencilere sunulacak olan metin diyalog üzerine kurulu bir izleme/dinleme metni olacağı için yazılı hâline göre daha rahat anlaşılacağı düşünülmektedir (Rubin, Hafer, ve Arata, 2000). Test hazırlanırken farklı aşamalarda uzman görüşüne başvurulmuştur. Bunlar;

- a) Senaryo konusu ve içeriğinin öğrencinin seviyesine ve ilgisine uygunluğunu belirlemek,

- b) Test için geliştirilecek olan videonun öğrencinin seviyesine ve ilgisine uygunluğunu belirlemek,
- c) Değerlendirme ölçütlerinin sınıf seviyelerine uygunluğunu kontrol etmek,
- d) Değerlendirme için hazırlanacak analitik rubriğin uygunluğunu kontrol etmek,
- e) Senaryo üzerine yöneltilen soruların ölçülmek istenilen beceriyi karşılayıp karşılamadığını kontrol etmek için her bir aşamada ez az üç alan uzmanının görüşlerine başvurulmuştur.

İlk aşama olan senaryo konu ve içeriği ile ilgili Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı ve Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı'ndan toplamda üç uzmana danışılmıştır. Gelen dönütlere göre metin içerisinde fazla uzun cümleler kısaltılmış ve anlaşılması zor cümleler basitleştirilmiştir. İkinci aşamada kararlaştırılan senaryo için geliştirilen videonun öğrenci seviyesine ve ilgisine uygunluğunu belirleyebilmek adına Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı ve Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü'nden toplamda üç uzman kişiye danışılmıştır. Uzmanlardan gelen dönütlere dayalı olarak video arka planında çeşitli değişiklikler (fazla nesneleri kaldırma ve bilinmeme ihtimali olan nesneleri değiştirme gibi) yapılmıştır. Ayrıca daha doğal ve akıcı bir video olması için Ali karakteri yeniden seslendirilmiştir. Üçüncü aşamada değerlendirme ölçütlerinin sınıf seviyelerine uygunluğunun belirlenebilmesi için aktif olarak ilkokulda 1-4 arası sınıfları okutan 18 öğretmenle görüşülmüştür. Öğretmenlere her bir kategoride yer alan standartların hangilerinin ilkokul birinci sınıf öğrencilerinde görülebileceği likert tipi ölçek hâlinde sorulmuştur. Öğretmenlerden gelen dönütlerden sonra aynı gruptan üç öğretmen ile verilen yanıtlarla ilgili derinlemesine görüşme gerçekleştirilmiştir. Bu adımlar sonucunda değerlendirme için uygun olmayan standartlar çıkartılmıştır. Dördüncü aşamada oluşturulan analitik rubrikteki derecelendirmelerin seçilen standartları karşılayıp karşılamadığını belirlemek için fen bilimleri, eleştirel düşünme ve felsefe alanında uzman üç kişiye danışılmıştır. Derecelendirmelerle ilgili verilen dönütlere göre rubriğin puanlandırılmasının hiç, zayıf ve güçlü EDB sergileme olmasına karar

verilmiştir. Ayrıca her bir puan için değerlendiricilere rehber olacak örnek yanıt konulmuştur. Son aşamada sorulan soruların belirlenen standartları kapsayıp kapsamadığını belirlemek için fen bilimleri, eleştirel düşünme ve felsefe alanında üç uzmandan görüş alınmıştır. Gelen dönütlere dayalı olarak amaca yönelik sorulan “*birbirlerinden ne istiyorlar?*” sorusunun karmaşık olduğuna karar verilerek “Ali ve Ayşe’nin amacı nedir?” şeklinde düzeltilmiştir. Uygulama süresi olarak bir ders saati (40 dakika) uygun görülmüş ve buna göre ölçeğin düzenlemesi yapılmıştır.

Eleştirel Düşünme Testi Çıkarılan Standartlar

Paul ve Elder (2019)’a göre standartların değerlendirilmesinde seviyeye uygunluğa dikkat edilmesi gerekmektedir. Birinci sınıftan dördüncü sınıfa kadar olan sürecin değerlendirilmesi ve karşılaştırılması için standartların belirlenmesinde en düşük seviye olan ilkokul birinci sınıf öğrencileri temel alınmıştır. Ölçeğin uygulanabilmesi için ölçekte yer alacak bütün standartlar birinci sınıf öğrencileri tarafından gerçekleştirilebilmelidir. Paul ve Nosich (1992)’in ortaya koyduğu EDB listesinde ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin gerçekleştirme ihtimalinin düşük olduğu standartların olabileceği fark edilmiştir. Bunun için ilkokul birinci sınıf öğrencileri ile çalışan alanında uzman kişilerin görüşlerinin alınmasına karar verilmiştir. Görüşün alınmasında öncelikle uzman kişilere likert tipi bir anket ile bahsedilen standartın öğrencide görülüp görülemeyeceği sorulmuştur. Ayrıca testin bir ders saati sürmesi planlandığından ve senaryo odaklı olduğundan bazı standartlar rubriğe dâhil edilmemiştir. Standartların çıkartılma nedenleri aşağıda verilmiştir:

- a) Üst seviye: Birinci sınıfı bitirmiş bir öğrencide görülme ihtimali olmayan standart (belirlenmesi için alanında uzman 18 kişiye önce likert tipi anket uygulanmış daha sonra bu gruptan üç kişiyle derinlemesine görüşmeler yapılmıştır).
- b) Test ile uyumsuz: Testin tasarlanan yapısı dahilinde ölçülmesi mümkün olmayan standart.

c) Yetersiz zaman: Test sırasında sorulması halinde tasarlanan sürenin dışına çıkma ihtimali olan standart.

Bu kapsamda toplamda farklı kategoriler altındaki 22 standartın EDT için uygun olmadığına karar verilmiş olup çıkartılan standartlar Ek 6’da verilmiştir.

Yarı Yapılandırılmış Eleştirel Düşünme Görüşme Formu (YYEDGF)

Bu çalışma ilkokul öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerini tespit etmeyi ve bu durumun nedenlerini keşfetmeyi amaçlamaktadır. Çalışmanın ikinci kısmı olan durumun keşfedilmesi ve etmenlerin ortaya çıkartılması için araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formu yapısı itibari ile iki parçadan oluşacak şekilde tasarlanmıştır. İlk aşama öğrencilerin EDT’de sergiledikleri performansın daha iyi anlaşılmasını sağlayacak derinlemesine soruları içermektedir. Bu kısmı hazırlama işlemi EDT uygulamasından sonra gerçekleştirilmiştir. Bunun ana nedeni öğrencilerin hangi alanlarda daha çok sorun yaşadığının görülmesi ve bu alanların daha fazla açıklamaya ihtiyaç duyup duymadığının kararlaştırılmasıdır. Ayrıca EDT sonrasında hazırlanması sayesinde öğrencilerin verdiği yanıtlar içerisinde soru veya metinden kaynaklı oluşabilecek yanlış anlaşılımların da ortaya çıkacağı düşünülmüştür.

Görüşme formunun ikinci aşamasında ilkokul öğrencilerinin mevcut EDB durumuna neden olabilecek etmenlerin keşfedilmesidir. Görüşme soruları hazırlanırken öğrencilerin günlük hayat içerisinde sıklıkla iletişim halinde olduğu düşünülen gruplar belirlenmiştir. Bu grupların arkadaş çevresi, aile ve öğretmen üçlüsü olduğu düşünülmüş fakat daha sonra okulda aldığı dersler de bu gruba dâhil edilerek kapsam genişletilmiştir. Sorular tasarlanırken günlük hayatta öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini sergileyebileceği durumların ortaya çıkartılması hedeflenmiştir. Bunun için Ek 7’de yer alan sorular hazırlanmıştır.

İki kısım için de hazırlanan soruların içerik ve amaç yönünden uygunluğunu sağlamak adına üç farklı uzmandan görüş alınmıştır. Uzmanlardan alınan dönütler doğrultusunda aşağıda yer alan düzeltmeler yapılmıştır:

- a) Görüşmelerin bir ders saati sürmesi planlandığından soruların sayısı azaltılmıştır.
- b) EDB performanslarını yordayacak genel sorular eklenmiştir.
- c) Eleştirel düşünme etmenlerine yönelik sorular kategorileştirilerek (aile ile ilgili sorular, arkadaş ile ilgili sorular gibi) bölümlere ayrılmıştır.
- d) Bazı sorular farklı şekillerde ifade edilerek daha anlaşılır hâle getirilmiştir (ör. “hiç yanlış anlaşıldığını düşündüğün zamanlar oluyor mu?” sorusu “haksızlığa uğradığını düşündüğün zamanlar oldu mu?” sorusu ile değiştirilmiştir).

Yukarıda belirtilen düzenlemeler ile Ek 7’de belirtilen sorular son hâlini almıştır. Sonrasında uygulama yapılacak okullar haricinde iki farklı okula gidilerek pilot görüşmeler yapılmıştır. Pilot uygulama sonucunda öğrencilerin cevaplarına göre görüşme formunda düzenlemeler yapılarak nihai form oluşturulmuştur.

Uygulama

Uygulama başlığı altında araştırmacı tarafından geliştirilen EDT ve YYEDGF’nin pilot ve asıl uygulamalarında sürecin nasıl ilerlediğine ilişkin ayrıntılı bilgiler yer almaktadır. Süreç verilirken önce EDT pilot ve asıl uygulamasının adımları verilmiştir. Bu pilot ve asıl uygulama süreçleri Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu’nun onayı (bkz. Ek 9) ve MEB’in izniyle (bkz. Ek 8) 2020-2021 bahar ve 2021-2022 güz olmak üzere iki eğitim öğretim dönemi sürmüştür. EDT’den elde edilen bulgular ışığında YYEDGF pilot ve asıl uygulama sürecine yönelik adımlar daha sonrasında gerçekleştirilmiştir. YYEDGF’nin pilot ve asıl uygulaması 2021-2022 güz ve bahar dönemi olmak üzere iki eğitim öğretim dönemi sürmüştür.

EDT Pilot Uygulama

Çalışma için kullanılacak testin son hâlinin anlaşılabilirliğini test edebilmek amacıyla pilot uygulama yapılmıştır. Uzman görüşlerinden gelen dönütler doğrultusunda Ek 4'te yer alan EDT formu oluşturulmuştur. Bu form aracılığıyla 08.12.2020 tarih ve 29943 sayılı MEB izniyle okullarla görüşülmeye başlanmıştır. İlk aşamada pilot uygulamanın bir okuldaki bütün öğrenim kademelerinden bir şube olmak üzere toplam dört şubeye araştırmacı tarafından gerçekleştirilmesi planlanmıştır. Fakat 2021 yılı içerisinde okullar yaşanan Covid-19 salgını tedbirleri nedeniyle araştırmacıya sınıf içerisinde bulunamayacağı belirtilmiştir. Bunun üzerine yeni bir yapılanmaya gidilerek EDT'nin öğretmenler aracılığıyla uygulanması sağlanmıştır. Uygulamayı öğretmenlerin yapabilmesi için Ek 5'te yer alan "Öğretmenler İçin Uygulama Rehberi" hazırlanmıştır. Bu sayede uygulama sırasında yapılması ve söylenilmesi istenilenler öğretmenlere ulaştırılmıştır. Ayrıca araştırmacı iletişim bilgilerini vererek uygulamanın her anında öğretmenleri desteklemiştir. Öğretmenlere pilot uygulama için ulaştırılan zarfın içerisinde öğrenci sayısınca senaryo metni ve EDT formu, öğretmenler için uygulama rehberi, öğretmen bilgilendirme formu, uygulama sonrası formu yer almaktadır (Ek 5). Bununla birlikte EDT için hazırlanan videoya öğretmenlerin ulaşabilmeleri için verilen rehber içerisinde genel ağı yüklenmiş videonun adresi de verilmiştir. Bu kapsamda Yenimahalle ilçesinde bulunan üç okul ile görüşülmüş ve her sınıf seviyesindeki öğretmenler verilen formları uygulayarak bir hafta içerisinde araştırmacıya dönüş sağlamıştır.

Pilot uygulama sonucu ulaşılan öğrenci sayılarının; birinci sınıf seviyesi için 55, ikinci sınıf seviyesi için 52, üçüncü sınıf seviyesi için 48 ve dördüncü sınıf seviyesi için 64 olduğu görülmüştür. Bununla birlikte sınıflardaki cinsiyet dağılımlarının; birinci sınıf seviyesi için 26 erkek ve 29 kız, ikinci sınıf seviyesi için 27 erkek ve 25 kız, üçüncü sınıf seviyesi için 21 erkek ve 27 kız, dördüncü sınıf seviyesi için 33 erkek ve 31 kızdan oluştuğu görülmüştür. Bu bulgulara dayanarak pilot uygulamaya katılan öğrencilerin homojen bir yapıda olduğu söylenebilir.

Uygulamaların yapıldığı sınıflardaki öğretmenlerin dönütlerine göre sadece birinci sınıf öğrencilerinin testi cevaplarken sorun yaşadığına ilişkin sonuç alınmıştır. Cevaplamada sorun yaşamalarına karşın metni anladıkları fakat yoruma dayalı sorularda düşünmeleri gerektiği bildirilmiştir. Buna karşılık birinci sınıf öğrencilerinin testi tamamladıkları ve yeterli düzeyde yanıt verebildikleri görülmüştür. Yine de asıl uygulamada birinci sınıflar için asıl uygulamada test süresinin takip edilmesine karar verilmiştir. İkinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri bütün soruları otantik bir şekilde yanıtladığı göz önünde bulundurulduğunda verilen sürenin yeterli olduğu sonucuna varılmıştır.

EDT için geliştirilen analitik rubrik rehberliğinde pilot uygulamanın değerlendirmesi yapılırken bazı problemlerle karşılaşmıştır. Problemlerden birisi birden fazla aşama içeren standartların mevcut olmasıdır. Örneğin Standart 2.8 kapsamında öğrencilerin “yanıt olarak verdiği cevapların içerdiği varsayımlara duyarlılık göstermesi; bu varsayımları gerekçelendirmek için analiz etmesi ve değerlendirmesi” gerekmektedir. Bu durumda öğrenciler sadece varsayımlara duyarlılık göstermeyecek ayrıca analiz ve değerlendirme gibi ekstra becerileri de sergileyeceklerdir. Bu nedenle Standart 2.8’in, 2.8.a ve 2.8.b olmak üzere iki farklı standart şeklinde ele alınması uygun görülmüştür. Benzer uygulama Standart 3.6 ve 6.8 için de yapılmıştır. Ayrıca pilot uygulamada 2.8.b’de yer alan uygulama sonucu analiz ve değerlendirme seviyesine ulaşabilen herhangi bir öğrenci bulunmamıştır. Benzeri standartlarla ilgili asıl uygulamada da takip edilmesi ve eğer bu seviyeye çıkan öğrenci yoksa ikinci analiz ve değerlendirme kısmının çıkartılması düşünülmüştür.

Pilot uygulamada karşılaşılan bir başka sorun ise EDT’nin bilgi kategorisini karşılayan sorunun farklı anlaşılmasıdır. Öğrencilere “*Ayşe’yi yeni kural ile oynamaya nasıl ikna edersin?*” sorusu yöneltilerek bilgiye dayalı bir cevap vermesi beklenmiştir. Fakat test cevaplarının yüksek çoğunluğunda nasıl kelimesinin öğrencilerde davranışı çağrıştırdığı fark edilmiştir. Öğrencilerin “*konusarak*”, “*güzelce*”, “*bağırarak*” gibi eylemsel ifadelerle cevap verdiği görülmüştür. Bu durum öğrencilerde ikna etme yetisinin zayıflığıyla veya kelimenin davranışı çağrıştırmasıyla açıklanabilir. Özellikle dördüncü sınıfa gelindiğinde bilgiyi esas

olarak ikna etmeye yönelik cevapların bulunması problemin ikna etme yetisinin zayıflığıyla ilgili olduğu yönünde düşünülmesine sebep olmuştur. Fakat (olası) Ayşe'yi ikna etmek istemeyen öğrencilerin bulunabileceği durumlar için soru iki farklı soru haline getirilmiştir. “Ayşe'nin haklı olduğuna Ali'yi nasıl ikna edersin?” ve “Ali'nin haklı olduğuna Ayşe'yi nasıl ikna edersin?” şeklinde iki farklı açıdan cevaplanabilecek hâle getirilmiştir. Bütün bu bilgiler ışığında pilot uygulamadan elde edilen veriler değerlendirilerek EDT son şeklini almıştır.

EDT Asıl Uygulama

Yapılan çalışmanın asıl uygulaması iki aşamadan oluşmaktadır. Çalışmanın ilk aşaması ilkökul öğrencilerinin eleştirel düşünme durumlarını ortaya koymadır. İlkokul öğrencilerinin EDB düzeylerinin tespiti için araştırmacı tarafından EDT geliştirilmiştir. Bu EDT öğrencilerin EDB'lerini ölçmeye yönelik sekiz soru ve bu sorulara kısa açık uçlu cevaplar istenen öyküleyici bir metinden oluşmaktadır.

Asıl uygulamada gerçekleştirilen adımlar kronolojik olarak aşağıda verilmiştir:

1. Bu testin ve sonrasında nitel aşamasındaki yarı yapılandırılmış görüşmenin uygulanabilmesi için öncelikle Gazi Üniversitesinin Etik Komisyonundan izin alınmıştır (Ek 9). Daha sonra MEB'e başvurulmuş ve Ankara merkez ilçelerinde uygulama yapılması için izin talebinde bulunulmuştur (Ek 8).
2. MEB'den alınan izin ile Ankara'nın merkez ilçelerinde bulunan ilkokullar numaralandırılarak Excel listesi oluşturulmuştur.
3. Çıkarılan bu listelerdeki okulların numaraları kâğıtlara yazılmış ve bu kâğıtlar bir torbanın içine atılarak rasgele çekilmiştir. Her ilçede bulunan bütün okul isimleri bitene kadar bu işlem tekrarlanmıştır. Bu sayede ilçelerde uygulamanın yapılacağı okulların listesi belirlenmiştir.

4. Uygulamanın yapılması için gerekli dokümanlar çıkartılmıştır. Ayrıca her bir öğrenci için EDT bastırılıp kitapçık hâline getirilmiştir. Bu işlemin ardından okullar ile görüşmelere başlanmıştır.
5. Okullar ile olan görüşmelerde çalışmanın kapsamı, amacı ve okuldan ne istendiği yetkili kişilere anlatılmıştır. Her okulda 1-4 bütün seviyelerinden bir şube talep edilmiştir. Okulda her bir sınıf seviyesinden bir şube olması zorunlu tutulmuştur. Bu sayede uygulamanın bütünlüğü ve devamlılığı sağlanmaya çalışılmıştır. Okullardan alınan dönütlere göre ya uygulama yapılması için şubelerle görüşülmüş ya da başka okula gidilerek bu süreç tekrarlanmıştır.
6. Yapılan görüşmelerde sınıfta yapılacak olan çalışmanın kapsamı, amacı ve ne istendiği aktarılmıştır. Öğretmenlerden bir ders saati zaman ayırmaları istenmiş ve müsait zaman dilimlerine göre ayarlamalar yapılmıştır. Ayrıca öğretmenlere eleştirel düşünme ve çalışma ile ilgili kısa kaynaklar sunulmuştur.
7. Uygulamanın yapılacağı dersin bir önceki teneffüsünde bütün sınıflara EDT kitapçıkları ve senaryosu dağıtılmıştır. EDT video temelli bir ölçme aracı olduğu için eğer sınıfta projeksiyon cihazı varsa oradan senaryonun videosu açılmış yoksa portatif projeksiyon cihazı kurularak sistem hazırlanmıştır.
8. EDT uygulamasına başlamadan önce araştırmacı öğrencilere kendisini tanıtmıştır. Daha sonra ne için böyle bir çalışma yapıldığı, öğrencilerden ne istendiği, çalışmanın ne amaçla kullanılacağı gibi konularda açıklama yapılmıştır. Çalışma ile ilgili sorular uygulama sonrasına bırakılmıştır.
9. Uygulama başladıktan sonra öğrencilere her on dakikada bir hatırlatmada bulunulmuştur. Öğrencilerin sordukları sorularda yönlendirmeden kaçınılarak cevaplar vermeye çalışılmıştır. Arada uygulamanın bir sınav olmadığı ve herhangi bir not verilmeyeceği hatırlatılarak öğrencilerin rahatlamaları sağlanmıştır.

10. Uygulamanın son beş dakikasında öğrencilerden testi tamamlayarak teslim etmeleri istenmiştir. Test tamamlandıktan sonra öğrencilerin aklındaki sorular araştırmacı tarafından cevaplanmaya çalışılmıştır.
11. Çalışmadan elde edilen veriler Excel ortamına aktarılmıştır. Aktarma işlemi her bir ilçeye ayrı bir Excel dosyası olacak şekilde düzenlenmiş ve her bir Excel dosyasında sekiz soru için ayrı sayfalar açılmıştır. Bu sayfalara ilkokul 1-4 sınıf düzeylerindeki öğrencilerin yanıtları alt alta sıralanmıştır.
12. EDT'ye verilen yanıtlar ölçek için hazırlanmış eleştirel düşünme rubriğine göre değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme iki farklı zaman diliminde (üç ay) yapılmış ve bu sayede çalışmanın güvenilirliği ve tutarlılığı hesaplanmıştır.
13. Nicel aşamada elde edilen sonuçlar SPSS programında analiz edilerek ilçelerin kendi aralarında her sınıf düzeyi için sıralamaları bulunmuştur. Bu sıralama daha sonra aşırı veya aykırı durum örnekleme için kullanılmıştır.

YYEDGF Pilot Uygulama

Çalışmanın ikinci kısmını temsil eden yarı yapılandırılmış eleştirel düşünme görüşme formunun pilot çalışmasının gerçekleştirilmesi için EDT sonuçlarına bakılmıştır. Buradaki amaç görüşmenin gerçekleştirileceği okulların en düşük veya en yüksek ortalamaya sahip olanların arasından seçilmesidir. EDT sonuçlarına bakıldıktan sonra Etimesgut ilçesindeki bir dördüncü sınıf öğrencisiyle Sincan ilçesindeki bir birinci sınıf öğrencisiyle görüşme gerçekleştirilmiştir. Dördüncü ve birinci sınıf öğrencilerinin görüşmeleri müdür yardımcısı odasında yüz yüze ve birebir olarak gerçekleştirilmiştir.

Uygulamanın başlangıcında araştırmacı önce kendisini tanıtmış ve öğrencilerin kendilerini tanıtmaları için zaman vermiştir. Sonrasında öğrencilere daha önceki zamanda uygulanan EDT hatırlatılmıştır. Daha sonra öğrencilere EDT için hazırlanan video bir daha izletilmiş ve sorulara geçilmiştir. Araştırmacının videoyu izletmesindeki amaç ilk soruların metne

yönelik sorular olmalıdır. Soruların ilk kısmında öğrencilerin metin ile ilgili cevapları dinlenmiş ve gerekli görüldüğü durumlarda daha fazla sonda sorular sorulmuştur. İkinci kısmında ise öğrencinin arkadaş ortamında, sınıf ortamında ve aile ortamında tartışmalarına yönelik sorular sorulmuştur.

Pilot uygulamada elde edilen sonuçlara göre ilk kısım yani metne yönelik genel soruların içerdiği kısım öğrenciye bağlı olarak kısa kalabilmektedir. Örneğin birinci sınıf öğrencisinin sorulara kısa yanıtlar vererek daha fazla detaya inmediği gözlemlenmiştir. Bu gibi durumlar için alternatif sorular hazırlanmıştır. Aşağıda değişiklik yapılan sorular ve bu sorulara yapılan ekleme ve çıkarmaların açıklaması yer almaktadır:

1. Kimin haklı olduğu ile ilgili soruda öğrenciler görüşlerini belirtmeleri üzerine diğer tarafın neden haksız olduğuna ilişkin soru bulunmaktadır. Bu soruya ek olarak “haksız olan tarafı (Ali’yi veya Ayşe’yi) birisi savunmak istese ne söyleyebilir?” sorusu eklenmiştir. Bu sayede öğrencinin karşıt görüşün düşüncesini temsil edebilme konusunda ne durumda olduğunun daha iyi anlaşılacağına karar verilmiştir.
2. EDT cevapları incelendiğinde öğrencilerin hatalı varsayımlar üzerinde durmadıkları görülmüştür. Öğrencilerin görüşme içerisinde bu konulara da değinebileceği varsayılmıştır. Fakat pilot görüşme içerisinde bir öğrencinin hiç değinmediği görülmüştür. Bu durumu değiştirmek için “kurallar sadece kitaplarda yazar”, “Ali’nin hep kuralları değiştirdiği” ve “Ayşe’nin kafasına göre kuralları değiştiremeyeceği” hatalı varsayımları hakkında ne düşündükleri alternatif sorular olarak eklenmiştir.
3. Öğrenci kuralların sabit olması yönünde yanıt verdiği durumlarda karşıt görüş olarak “öğretmenin kuralları kendilerinin de koyabileceğini” söylediği kısmın sunulması düşünülmüştür.
4. Dördüncü sınıf öğrencisi ile yapılan pilot görüşmede konu Ali ile Ayşe’nin anlaşamama sorununu çözme şekillerine gelmiştir. Öğrenci Ali’nin başka bir oyun oynama önerisini beğendiğini ve Ali’yi haklı bulduğunu belirtmiştir. Bu durum çözüm önerisine “sence bunu uygulasalardı sorun çözülür müydü? Ali ve Ayşe oynamaya devam ederler miydi?”

sorularının eklenmesini sağlamıştır. Bu sayede öğrencinin ifade edilen imaları ve bunları takip eden sonuçları ne düzeyde değerlendirebildiği daha iyi anlaşılmıştır.

5. Pilot görüşmenin ikinci kısmında süreç ile ilgili yaşanan en önemli sorunun ifade etme şekli olduğu görülmüştür. Birinci sınıf öğrencisi “anlaşamadığın zamanlar oluyor mu?” sorusuna arkadaşının kendisine vurması ile ilgili hikâye anlatmıştır. Dördüncü sınıf öğrencisi ise hiç anlayamadığı zamanın olmadığını belirtmiştir. Bunun üzerine iki öğrenciye de “bir konuda karar verememe”, “bir tarafın şu şekilde olsun dediği diğer tarafın ise yok bu şekilde olsun dediği” gibi iki tarafın olduğu ve bir şeyin savunulduğu durumlara çağrışım yapılmaya çalışılmıştır. Örneğin Ali ve Ayşe’nin kural konusunda anlayamamaları gibi.
6. Bir diğer sorun ise aile konusunun öğrencilerde hassas karşılanması olmuştur. Öğrencilerin aile içerisindeki konuları paylaşmaya çekindiği görülmüştür. Bunun üzerine bir önceki konuya benzer “bir yere gitme konusunda karar verememe olabilir” “eve bir şey alınacağı ile ilgili bir anlayamama olabilir” şeklinde öğrencinin aklında iki tarafın olduğu ve eleştirel düşünmenin kullanılabileceği sağlıklı tartışma durumları üzerine düşünmesi sağlanmıştır.

YYEDGF Asıl Uygulama

1. Uygulamanın ikinci kısmını oluşturan nitel aşamada ilkökul öğrencilerinin mevcut eleştirel düşünme durumlarının nedenlerinin keşfedilmesi hedeflenmektedir. Bunun için yarı yapılandırılmış görüşme formunun pilot çalışması gerçekleştirilmiştir. Pilot çalışmanın analizi sonucunda düzeltmeler yapılarak form son şeklini almıştır. Asıl uygulamada gerçekleştirilen adımlar kronolojik olarak aşağıda verilmiştir: Hazırlanan görüşme için pilot uygulama yapıldıktan sonra asıl uygulamanın gerçekleştirileceği okullar aşırı veya aykırı amaçlı örnekleme göre belirlenmiştir. Bu belirleme işlemi EDT’de ilçelerin her sınıf seviyesinde göstermiş olduğu EDB performanslarının

sıralanmasıyla gerçekleşmiştir. En yüksek ve en düşük performansı sergileyen ilçeler her sınıf seviyesi için ayrı olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda birinci sınıf için Sincan ve Keçiören; ikinci sınıf için Altındağ ve Gölbaşı; üçüncü sınıf için Altındağ ve Gölbaşı; dördüncü sınıf için Etimesgut ve Gölbaşı ilçeleri çalışma grubu olarak belirlenmiştir.

2. İlçeler belirlendikten sonra bu ilçelerde uygulama yapılan okul ve sınıfların listesi çıkartılmıştır. Listede yer alan sınıflardaki öğrencilerin seçiminde ise tipik durum örnekleme tercih edilmiştir. Tipik durumda amaç belirli bir konu hakkında genel bilgi sahibi olmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu çalışma için tipik durum örneklemesinin tercih edilme nedeni en iyi ve en zayıf sınıflardaki ortalama öğrencilerin eleştirel düşünme durumunu daha genel hatlarıyla yansıtacağına inanılmasıdır. Çalışma grubundaki en iyi ve en zayıf sınıflardaki ortalama öğrencilerin tespiti için sınıf öğretmenlerinden yardım istenmiştir. Görüşme yapılacak sınıftaki ortalama öğrencilerin öğretmen referansı ile belirlenmesinin temel nedeni öğretmenlerin sınıftaki öğrencilerini daha iyi tanıdıklarının varsayılmasıdır. Bir diğer nedeni ise sınıf öğretmenin araştırmaya katılım sağlamada gönüllü olmak isteyen öğrencileri daha iyi tanımlayabilme ihtimalidir.
3. İlçeler, okullar ve sınıfların belirlenmesinin ardından araştırmacı belirlenen okullardaki yetkililere ulaşarak süreci başlatmıştır. Daha önceden EDT için iletişime geçildiğinden okuldaki yetkili kişilere çalışmanın ikinci aşamasının amacı, kapsamı ve ne istendiği detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Okuldaki yetkililere çalışmanın ilk kısmının da ikinci kısmının da gönüllülük esasına dayandığı hatırlatılmış ve ister kendilerinin isterse öğrencilerin talep ettikleri an çalışmadan çıkabileceği temin edilmiştir.
4. YYEDGF'nin uygulanabilmesi için öğrencilerle yüz yüze görüşmenin gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Ayrıca öğrencinin kendini rahat hissedebileceği bir ortamın olması görüşmeden elde edilecek verilerin daha sağlıklı olmasını sağlayacaktır. Bunun için yetkililerden öğrenciler ile yüz yüze görüşme yapılacak bir ortam sağlamaları istenmiştir. Bütün okullarda uzlaşılan görüşme ortamı öğrencinin görüş alanının dışında olmak koşulu

ile yetkili birisinin doğrudan izleyebileceği şekilde ayarlanmıştır. Bu düzenlemeye gidilmesindeki temel neden öğrencinin üçüncü bir kişinin varlığından çekinme olasılığının önüne geçmektir.

5. Görüşme ortamı sağlandıktan sonra araştırmacı çalışma grubuna dâhil edilecek öğrencilerin sınıf öğretmenleri ile iletişim sağlamıştır. Öğretmenlere çalışmanın ikinci aşamasının detayları aktarılmış ve süreç ile ilgili soruları (varsa) cevaplanmıştır (ör. ne kadar sürdüğü, kaç soru olduğu, soruların içeriği vb.). Sonrasında sınıf öğretmenlerinden çalışma için faydalı olacağını düşündüğü bir erkek ve bir kız öğrencinin seçilmesinde yardım istenmiştir. Öğretmene ve seçilen öğrencilere çalışmanın gönüllülük esasına dayalı olduğunu ve herhangi bir zaman diliminde istenildiği takdirde çalışmadan çekilebilecekleri belirtilmiştir.
6. Araştırmacı gönüllü olan öğrencileri görüşme yapılacak ortama kadar gidilmesinde eşlik etmiştir. Görüşmenin başlangıcına kadar olan sürede öğrenci ile görüşmeye hazırlık konuşmaları yapılmıştır. Öğrenciye görüşmenin bir sohbet olduğu, herhangi bir ders veya ödev ile ilgili olmadığı, görüşme sonucunda bir not verilmeyeceği, görüşmenin yalnızca araştırmacı ile sınırlı kalacağı, görüşme konusunun daha önceden yapılan EDT ve günlük yaşam ile ilgili olduğu gibi hazırlık konuşmaları yapılmıştır. Ayrıca öğrenciye görüşmenin gönüllülük esasına dayandığı bir kez daha hatırlatılmıştır. Bu kapsamda istediği zaman görüşmeden ayrılabilceği, talep etmesi halinde görüşme kayıtlarını geri alabileceği ve araştırmada kullanılmasını istemediği kısım olursa söyleyebileceği gibi bilgiler öğrenciye ifade edilmiştir.
7. Görüşmeler araştırmacı tarafından kayıt altına alınmıştır. Görüşmelerin başında öğrencilere araştırmacının görüşme ile ilgili bazı kayıtlar alabileceği bunların araştırmacının hatırlaması için olduğunu ve kimse ile paylaşılmayacağı bilgisi verilmiştir. Ayrıca görüşme boyunca araştırmacı tam anlaşılmadığını düşündüğü kısımlarda öğrenci ile birlikte bu kayıtlar üzerinden uzlaşıya varılmıştır.

8. Görüşmenin başlangıcında öğrencilere bir önceki EDT'yi hatırlayıp hatırlamadığı sorulmuştur. Bunun üzerine öğrencilere daha önceden izledikleri/okudukları senaryo verilmiş ve tekrar izlemesi/okuması istenmiştir. Bunun üzerine öğrenciye EDT'de cevapladığı sorulara yakın sorular sorulmaya başlanmıştır (ör. neden anlaşılamadıklarını düşünüyorsun?).
9. Görüşmeler sırasında araştırmacı herhangi bir yönlendirmede bulunmaktan kaçınmıştır. Öğrencilerin sorduğu “değil mi?” gibi onaylama isteği olan sorularda araştırmacı tek bir doğru yanıtın olmadığını belirtmiştir. Ayrıca öğrenciye sadece konu ile ilgili görüşünü öğrenmek istediğini belirtmiştir. Bu sayede öğrencilerin net bir cevap arayışındansa kendi düşüncelerini yansıtmaları teşvik edilmiştir.
10. Araştırmacı görüşme sürecinde belirli aralıklarda öğrencilerin söylediği veya anlattığı konuları özetleyerek öğrenciye geri ifade etmiştir. Öğrenciden özetlenen bilginin onaylaması alınarak öğrencinin söylediği ifadeler ile anlaşılan ifadelerin tutarlı olması hedeflenmiştir. Bunun haricinde öğrencinin konu ile ilgili örnek bulmakta zorlandığı anlarda başka somut örnekler verilerek çağrışımında bulunması sağlanmıştır.
11. Görüşmenin sonlarına doğru öğrenciye öğretmen ve aile ile ilgili birtakım sorular sorulmuştur. Bu soruların yapı itibarı ile hassas bir konu olma ihtimali vardır. Çünkü yaşanan anlaşmazlıklar ile ilgili örnekler vermesi istenmektedir. Öğrencinin rahat anlatabileceği ve görüşme için yararlı olabilecek konularda kalması için yönlendirmelerde bulunulmuştur. Bu yönlendirmeler sınıf içinde ve aile içinde karar vermeyle veya ikna etmeyle ilgili örnekleri içermiştir. Örneğin araştırmacı tarafından bir öğrencinin aile ile ilgili anlaşamama örneği verirken tereddüt ettiği görülmüş ve öğrenciye daha basit düşünmesi telkin edilerek “bir yere giderken karar verme” konusu veya “bir şeyi isterken karar verme” konusu gibi yönlendirmeler gerçekleştirilmiştir.
12. Araştırmacı öğrencinin görüşmeye taşıdığı konuların aktif olarak çalışma ile ilgili olup olmadığını irdilemiştir. Konu ile ilgisiz olduğunu düşündüğü anlarda öğrenciyi tekrardan konuya dâhil edecek yönlendirici sorular yöneltmiştir.

13. Görüşmenin sonlarına yaklaşıldığında araştırmacı görüşmenin bittiğini öğrenciye belirtmiş ve herhangi bir sorusu varsa cevaplayabileceğini ifade etmiştir. Öğrencinin (varsa) soruları cevaplandıktan sonra araştırmacı öğrenciye sınıfına kadar eşlik ederek görüşme sürecini tamamlamıştır.
14. Görüşmeler gerçekleştirildikten sonra bütün görüşmelerin transkripti dijital platforma aktarılmış ve saklanmıştır. Bu aktarım ve saklanma işi her bir öğrenci için ayrı dosya hazırlanarak gerçekleştirilmiştir. Daha sonra bu dosyalar sınıf seviyelerine göre birleştirilmiştir. Burada da kendi içinde bulundukları ilçelere göre kodlanmıştır.

Araştırmacı Duruşu

Bu çalışmada nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı karma bir yöntem tercih edilmiştir. Karma yöntem uygulanırken araştırmacı hem katılımcılarla hem de katılımcıların verileriyle sürekli bir ilişki içerisinde olmuştur. Araştırmacının kurduğu bu iletişim, varsayımları ve ön yargıları beraberinde getirmektedir. Varsayım ve ön yargıların tanımlanması çalışmanın sağlıklı ve güvenilir bir şekilde ilerlemesinde önem arz etmektedir. Araştırmacının duruşu Glesne (2016)'nin kitabında yer alan bazı sorulara cevap verecek şekilde açıklanmıştır. Bu sorular şunlardır: 1) Araştırmacı hangi kuramsal ve felsefi inançlarla bu araştırmayı başlattı ve devam ettirdi? 2) Araştırmacının bakış açısını ve aldığı kararları hangi değerler veya deneyimler etkiledi? 3) Değerlendirme aşamasında veriler yorumlanırken neyin çalışmaya dâhil edilip edilmeyeceğine nasıl karar verildi?

1. Araştırmacı hangi kuramsal ve felsefi inançlarla bu araştırmayı başlattı ve devam ettirdi?

Araştırmacının başlangıçtaki varsayımı bireylerin erken çocukluk döneminden itibaren eleştirel düşünebildiğidir. Bu varsayıma sahip olmasındaki en önemli nedenlerin başında araştırmacının eleştirel düşünmenin felsefi bakış açısına kendini yakın hissetmesi ve Paul'un ortaya koyduğu eleştirel düşünme yaklaşımını benimsemesidir. Felsefi bakış açısında bireylerin basitte olsa erken yaştan itibaren eleştirel düşünebileceği görüşü bulunmaktadır. İlkokul öğrencilerinin eleştirel düşünüyor olmaları varsayımı ile araştırmanın ilk kısmı

gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın ilk kısmında ilkokul öğrencilerinin düzeylerinin tespit edilmesi amaçlanmış ve bunu ortaya koyacak bir ölçek geliştirilmiştir. Bu ölçek geliştirilirken değerlendirme kısmının olası yanlılığını engellemek için Paul'un eleştirel düşünme standartlarını bağlı kalınmıştır. Sonrasında bu standartlar bir rubrik hâline getirilmiş ve uzman görüşlerinin yardımıyla birlikte pilot uygulaması gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulamaların değerlendirmeleri farklı zaman aralıklarında araştırmacı tarafından tekrarlanmış ve çıkan sonuçlar arasındaki anlaşmazlıklar bir uzman ile birlikte görüşülerek giderilmiştir. Bunun sonucunda asıl uygulama için sınırları daha belirgin olan daha açık ve net bir rubrik ortaya çıkmıştır.

2. Araştırmacının bakış açısını ve aldığı kararları hangi değerler veya deneyimler etkiledi?

Çalışmanın ilk kısmında araştırmacı ilkokul öğrencilerinin eleştirel düşünebildiği varsayımıyla yola çıkmıştır. Fakat EDT sonuçlarında ortaya çıkan bulgulara bakıldığında öğrencilerin çoğunluğunun zayıf EDB sergilediği veya hiç EDB sergilemediği görülmüştür. Bu araştırmacıda öğretim programının eleştirel düşünme konusunda tercih ettiği *“konuya entegre etme”* öğretim yolunun *“yeterli”* olmadığı varsayımının oluşmasına neden olmuştur. Araştırmacının, literatür araştırmalarında eleştirel düşünme öğretiminin *“en iyi”* karışık öğretim yolu ile öğretilebileceğini belirten çalışmalara rastlaması bu inancın kuvvetlenmesine yol açmıştır. Öğretim programının eleştirel düşünmeyi sadece *“konuya entegre etme”* yoluyla vermeye çalışması, ilkokulda eleştirel düşünmeyi *“yeterli”* seviyede öğretebilmek için gerekli rehberliğin sağlanamadığı düşüncesinin oluşmasına neden olmuştur. Bu noktadan hareketle araştırmacı çalışmanın nicel verilerindeki bulguların nedenlerini derinlemesine araştırmak için çalışmanın nitel kısmının odağına öğretim programını yerleştirmiştir. Yarı Yapılandırılmış Eleştirel Düşünme Görüşme Formu bu çerçevede hazırlanmış ve uzman görüşü alınmıştır. Fakat bu noktada uzmanların dönütleriyle birlikte öğretim programının tek neden olamayacağı ve sadece buna odaklanmanın bulguların değerlendirilmesinde yanlılığa neden olacağı fark edilmiştir. Sonuç olarak araştırmacı bakış açısını daha geniş tutabilmek için görüşme formunu iki

bölüme ayırmıştır. Birinci bölümde EDT içerisinde sorun yaşanan alanların derinlemesine keşfedilmesine yardımcı olacak sorular hazırlanmıştır. İkinci bölümde ise öğrencilerin eleştirel düşünme davranışlarını ortaya çıkaracak ve eleştirel düşünme durumlarına etki edebilme ihtimali bulunan çevreleriyle ilişkilerine yönelik derinlemesine sorular hazırlanmıştır. Ayrıca araştırmacı görüşmeler sırasında öğrencilere kendi bakış açısını yansıtmadığından emin olmak için yönlendirici ve onaylayıcı ifadelerden kaçınmıştır. Ayrıca öğrencilerin verdikleri cevaplara yönelik "... mı demek istedin?" vb. sorular sorarak katılımcıların teyidini almaya çalışmıştır.

3. Değerlendirme aşamasında veriler yorumlanırken neyin çalışmaya dâhil edilip edilmeyeceğine nasıl karar verildi? Çalışmanın nicel kısmının değerlendirilmesinde araştırmacı bütün yanıtları değerlendirmeye dâhil etmiştir. Bununla birlikte hangi yanıtın güçlü veya zayıf EDB olduğunu belirlenmesinde olası yanlışlıkların önüne geçebilmek için değerlendiriciler için eleştirel düşünme rubriği hazırlanmıştır. Bu rubrik oluşturulurken sınırları belirli bir değerlendirme rehberi olması amaçlanmıştır. Rubriğin geliştirilme süreci üç alan uzmanıyla birlikte yürütülmüş ve yeni veriler girildikçe gözden geçirilmiştir. Bu sayede araştırmacının öğrenci yanıtlarını değerlendirirken farklı standartlara göre değerlendirme olasılığının önüne geçilmeye çalışılmıştır. Çalışmanın nitel kısmının değerlendirilmesinde ise araştırmacı iki farklı analiz yöntemi kullanmıştır. İki analiz yönteminde de hangi verilerin dâhil edileceği ile ilgili uzman bir kişi ile ön görüşmeler yapılmıştır. Bu durum analize ikinci bir perspektif katmıştır. Bununla birlikte verilerin değerlendirilmesinde araştırmacı hangi kodlamayı neden yaptığına veya hangi kısmı neden analize dâhil etmediğine ilişkin detaylı açıklamalar eklemiş ve bu açıklamaları etkileyebilecek kendi görüşünü (inancını) de ayrı bir şekilde not etmiştir. Bu ek açıklamalar daha sonra araştırmacı tarafından bir uzman yardımı ile tekrar gözden geçirilmiştir. Benzer şekilde birebir görüşmelerden elde edilen verilerin değerlendirilmesinde araştırmacının etkisini azaltacak adımlar atılmıştır. Bu adımlar; literatürden yola çıkarak kodlara ulaşma, verilerin tekrar kodlanması, alanında uzman bir kişi ile kodlamaların gözden geçirilmesi,

farklı zaman dilimlerinde tekrar kodlanması, sürece ilişkin ilerlemelerin detaylı şekilde sunulması, öğrenci yanıtları ve yorumlamalarına ayrıntılı yer verilmesi şeklindedir.

Verilerin Analizi

Çalışmada ilkokul öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerinin belirlenmesi ve bu durumun nedenlerinin keşfedilmesi amaçlandığından karma yöntem (açımlayıcı desen) kullanılmıştır. Bu nedenle çalışmada önce nicel daha sonra nitel veri toplama teknikleri kullanılmıştır. Süreç içerisinde toplanan verilerin analizleri bu bölümde nicel ve nitel olmak üzere iki farklı başlık altında sunulmuştur.

Nicel Veri Analizi

Eleştirel düşünme becerisinin değerlendirilmesi için bir takım kriterlere ihtiyaç vardır. Bu kriterlerin oluşturulması sayesinde değerlendirmeyi yapan kişilerin tutarlılığı sağlanmış olacaktır. Kriter olarak geliştirilen ölçeğin değerlendirilmesinde Ek 2’de belirtilen Paul ve Elder (2019)’ın sekiz kategoriden oluşan (amaç, problem, bilgi, kavram, varsayım, çıkarım, imalar ve sonuçları, bakış açısı) eleştirel düşünme standartları esas alınmıştır. Bu standartlara göre öğrencilerin verebileceği cevaplar için analitik rubrik form geliştirilmiştir. Geliştirilen rubriğin puan aralığının 0-2 arasında olmasına karar verilmiştir. Değerlendirme için örnek analiz Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5

Eleştirel Düşünme Rubriğinin Puanlama Sistemi Örneği

Standart	Hiç EDB sergilemeyen (0 puan)	Zayıf EDB Sergileyen (1 puan)	Güçlü EDB Sergileyen (2 puan)
	Gösterge	Gösterge	Gösterge
	İlgisiz veya yanıt yok	Problemi eksik, belirsiz veya üstü kapalı ifade eder	Kendi sözcükleriyle problemi (açık ve kesin) ifade eder
	Kanıt	Kanıt	Kanıt
<i>Standart 2.1. Öğrenciler söz konusu soruyu (ders, bölüm, ödev vb.) kendi sözleriyle (açık ve kesin olarak) ifade ederler.</i>	1) Metinden bağımsız yanıt verilmesi "Ali ve Ayşe saklambaç için anlaşıyorlar."	1) Metinden doğrudan alıntı yapılması "Ali oyunun kurallarını değiştirmiş kitaptan doğrusunu öğrenmiş. Ayşe ise çok yavaş koştuğu için devam ettirelim demiş. Ali başka bir oyun oynayalım demiş Ayşe'de demiş ki benim canım yakalamaca oynamak istiyor demiş. Ali ise bundan sonra beraber oyun oynamayalım demiş"	1) Metine dayalı cevabın özgün, kapsamlı ve doğru olması "Çünkü biri oyun başlarken sayalım diyor Ayşe, Ali de oyun başlarken saymayalım diyor ve anlaşıyorlar." "Ayşe Ali'nin herkesin oynadığı gibi oynamasını istiyor Ali ise kitapta yazana göre oynamak istiyor" "Çünkü Ayşe hızlı koşamadığı için Ali'nin 20'ye kadar saymasını istiyor ancak Ali ise diyor ki ama benim okuduğum kitapta öyle yazmıyor oyunu yanlış oynuyoruz 20'ye kadar saymamıza gerek yok diyor bu yüzden anlaşıyorlar"
	2) Doğru bir yanıt içermemesi "Ayşe ve Ali oyun seçemediği için"	2) Eksik cevap verilmesi "Oyunun kuralları için"	
	3) Anlamsız yanıt içermesi "Ali kuralları değiştirmek istemiyordu ki ama neden?"	3) Genel ifadeler kullanılması "Ali oyunu değiştirdiği için" "Oyunda anlaşıyorlar"	
	4) Karakter belirsizliği içermesi "Oyunun kurallarını değiştirdiği için"	4) Kısmen doğru cevap verilmesi "Ayşe oyunu 20'ye kadar sayılmalı diyor ama Ali'de yirmiyeye değil 10'a kadar sayacağız diyor." "Ali hep hızlı, Ayşe yavaş olduğu için oyun oynayamıyorlar."	

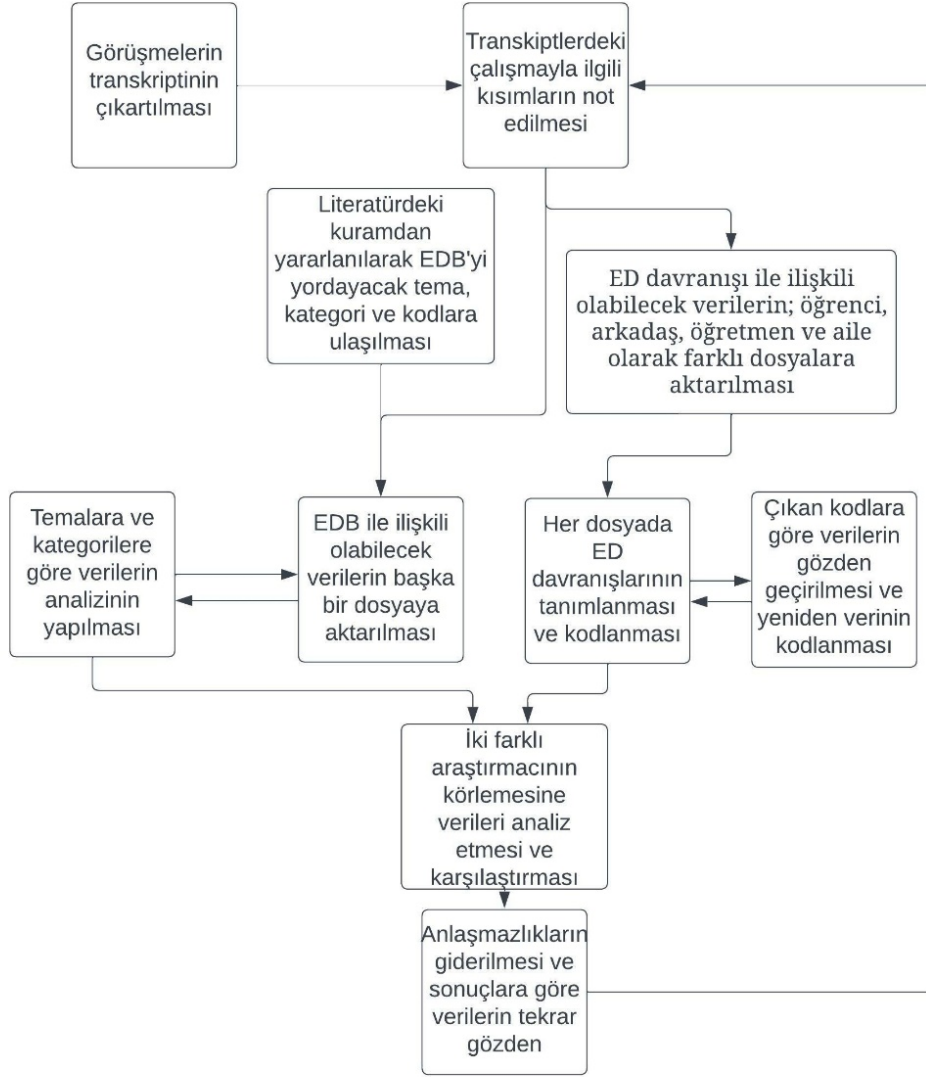
Tablo 5'te yer alan örnek değerlendirme rubriği incelendiğinde sol tarafta temel alınan standart görülmektedir. Bu standarta göre test içerisinde öğrencilerin vereceği yanıtlar EDB sergileme performanslarına göre hiç EDB sergilemeyen (0 puan), zayıf EDB sergileyen (1 puan) ve güçlü EDB sergileyen (2 puan) şeklinde derecelendirilmiştir. Bu derecelendirmede hangi performansın hangi puanı alacağı her bir standart için hazırlanmış sabit göstergelerle yapılmıştır. Bu göstergeler analitik rubriğin temelini oluşturmakta olup değiştirilemez durumdadır. Ayrıca "Oyun Oynama" senaryosu özelinde öğrencilerin EDT'ye verdiği yanıtlardan faydalanılarak kanıtlar hazırlanmıştır. Bunun nedenleri; değerlendirme

sürecinde değerlendirenler için referans noktası olması ve değerlendirmede tutarlılığı sağlamada yardımcı olması şeklinde sıralanabilir. Kanıt bölümündeki kanıt sayılarının öğrencilerin vereceği farklı yanıtlara bağlı olarak artırılabilceği düşünülmektedir.

Öğrencilerin verdiği cevaplar hiç EDB sergilemeyen (0 puan), zayıf EDB sergileyen (1 puan) ve güçlü EDB sergileyen (2 puan) şeklinde değerlendirilmesine karar verilmiştir. Bunun olması için de öğrencilere sekiz soru yöneltilmiştir. Bu sekiz soru öğrencilerin her kategoride bulunan alt standartları karşılayabileceği şekilde hazırlanmıştır (bkz. EK 1). Değerlendiriciler her alt standartta bu sekiz soru içerisinde öğrencilerin bu standartı karşılayıp karşılamadığına bakmışlardır. Bu işlemi kolaylaştırmak için her bir soru birden fazla alt standarta doğrudan cevap olacak şekilde oluşturulmuştur.

Nitel Veri Analizi

Araştırmanın nitel kısmının analizi için gerçekleştirilen görüşmelerin transkript hâlinde dijital ortama aktarılması ile süreç başlatılmıştır. Bu aktarma süreci tamamlandıktan sonra her bir dosya (öğrenci görüşmesi) ayrı ayrı ele alınmıştır. İlk olarak dosyaların içerisinde EDB ile ilişkilendirilebilecek ifadelerin kenarlarına notlar alınmıştır. Bu notlar daha sonra yapılacak olan iki farklı analiz için temeli oluşturmaktadır. Örneğin öğrencinin transkriptinde EDT ile ilişkili bir yanıt verdiği düşünüldüğünde “EDT ile ilişkili yanıt” olarak not alınmıştır. Notlar alındıktan sonra dosyalar iki farklı klasöre aktarılmıştır. İlk klasör eleştirel düşünme davranışlarını oluştururken ikinci klasör gerçek yaşamdaki eleştirel düşünme durumuna ilişkin davranışları içermektedir. Şekil 2’de görüldüğü üzere görüşmelerden elde edilen veriler iki farklı analiz tekniği ile değerlendirilmiştir.



Şekil 2. Nitel verilerin analiz süreci

Şekil 2’de birinci kısım öğrencilerin EDT’deki sonuçlarının daha iyi anlaşılması için yöneltilmiş yarı yapılandırılmış soruların analizini içermektedir. Burada ulaşılmak istenilen hedef öğrencilerin EDB sonuçlarına farklı bir bakış açısı kazandırmak olduğu için betimsel analiz tekniği uygulanmıştır. Betimsel analizin seçilme nedeni görüşme verilerinden yola çıkılarak temalara ulaşılmaktansa literatürdeki kuramdan yola çıkılarak görüşme verilerinin değerlendirilmesidir. Bu kapsamda yürütülen literatür taramasından (Paul, 1993; Paul ve Binker, 2012; Paul ve Elder, 2013, 2014; Paul ve Nosich, 1992) faydalanılarak “eleştirel düşünür özellikleri” adlı temaya ulaşılmıştır. Tema belirlenirken çalışmada kullanılan

Paul'un eleştirel düşünme yaklaşımı temel alınmıştır. Daha sonra Paul ve arkadaşlarının yaptığı tanımlamalara göre eleştirel düşünür özelliklerinin alt kategorilerine ulaşılmıştır. Bunlar; eleştirel düşünür olmayan, zayıf sezgili eleştirel düşünür ve güçlü sezgili eleştirel düşünür şeklinde adlandırılmıştır. Kodlar ise her bir kategoriye ilişkin eleştirel düşünür özelliklerinin tanımlanması ile oluşturulmuştur. Toplamda her kategori altında 10 koda ulaşılmıştır. Eleştirel düşünür özelliklerinin kodları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 6

Eleştirel Düşünür Özelliklerinin Kodları

Kod No.	Eleştirel Düşünür Olmayan	Zayıf Sezgili Eleştirel Düşünür	Güçlü Sezgili Eleştirel Düşünür
1	Rasyonel olmayan söylemlerde bulunma	Kendi çıkarını gözeten rasyonel söylemlerde bulunma	Rasyonel söylemlerde bulunma
2	İfadeleri olduğu gibi kabul etme	Çıkarına uyduğu sürece ifadeleri değerlendirme	İfadeleri adil bir şekilde değerlendirme
3	Fikirlerinde tutarsız olma	Fikirlerinin arkasında olma ve diğer fikirleri görmezden gelme veya manipüle etme	Fikirlerinin arkasında olma ve mantıklı diğer fikirlere açık olma
4	İfadelerinde bilgiye ihtiyaç duymama	İfadelerinde yanlış, eksik veya yanıltıcı bilgiler kullanma	İfadelerinde doğru bilgileri arama/kullanma
5	Çıkarım yaptığının farkında olmama	Olmayan kanıtlardan çıkarım yapma	Kanıtları takip eden çıkarımlar yapma
6	Aşırı basitleştirilmiş veya genel ifadelerde bulunma	Karşıt görüşlere karşı (bilinçli) ön yargılı ifadelerde bulunma	Adil ve tarafsız ifadelerde bulunma
7	Problem(ler)in farkında olmama	Problem(ler)i ifade etmede başarısız olma	Problem(ler)i açık ve kesin olarak tanımlama
8	İfadelerdeki varsayımların farkında olmama	İfadelerdeki varsayımları çıkarlarına göre dikkate alma	İfadelerdeki varsayımlara karşı duyarlı olma
9	Kullandığı kavramların farkında olmama	Kullandığı kavramları yüzeysel ifade etme	Kullandığı kavramları net ve derinlemesine ifade etme
10	Yüzeysel çözümler önerme	Çıkarlarına uygun çözümler önerme	Adil ve tarafsız çözümler önerme

Tablo 7'de görüldüğü üzere her kategoride 10 kod bulunmaktadır. Bu kodlar sol tarafta kod numarası ile temsil edilmektedir. Her kod satırı bir durum karşısında bireylerin sergileyebileceği üç farklı eleştirel düşünme performansını göstermektedir. Örneğin (kod no. 3 satırı) öğrenci bir durum karşısında çelişen söylemlerde bulunursa eleştirel düşünür

olmayan kategorisinde bir performans sergilediği söylenebilir. Buna karşılık öğrenci kendi fikirlerinde tutarlıyken başka fikirleri görmezden geliyor veya manipüle ediyorsa zayıf sezgili eleştirel düşünür kategorisinde bir performans sergilemiştir. Sonuç olarak ideal bir eleştirel düşünürün güçlü sezgili olması beklenmektedir. Bu nedenle öğrencilerin güçlü sezgili eleştirel düşünür kategorisinde yer alan kodlara uyacak davranışlarda bulunması beklenmektedir. Öğrencilerin görüşmelerdeki ifadeleri analiz edilirken Tablo 7’de yer alan kodlar çerçevesinde değerlendirilmiştir. Bu ifadelerin belirlenmesi için önce öğrencilerle olan görüşmeler transkript edilmiş daha sonra bu verilerden eleştirel düşünür temasına uyacağı düşünülen ifadeler kabaca not edilmiştir. Temaya uygun davranış sergilediği düşünülen görüşme kısımları daha detaylı bir şekilde analiz edilmiştir. Analizlerin sonuçları ise öğrencilerin Tablo 7’de belirtilen kategorilerdeki kodları gerçekleştirme sıklığına göre bulgular bölümünde paylaşılmıştır. Tablo 8’de ise detaylı analiz sürecine ilişkin bir örnek sunulmuştur.

Tablo 7

Eleştirel Düşünür Özelliklerine Göre Öğrencilerin Analizi

Görüşme	İfade	Kod No.	ED Durumu	Açıklama
S1E	<i>A: Birisi Ali'yi savunmak istese ne derdi?</i> S1E: Güzel dille derdim ki arkadaşım kurallar sadece kitaplarda yazmaz, oyunun kurallarını değiştiremeyiz derdim. <i>A: O ne diyebilir sana?</i> S1E: Bence her şeyi değiştirebiliriz derdi <i>A: Yeter miydi peki bu ikna olman için? Ne olsa ikna olurdun?</i> S1E: Evet arkadaşım. Ben şimdi senin tarafında oldum, (teşekkür ederim) güzelliikle söylediğin için.	K3	Zayıf Sezgili ED	Öğrenci örnek bir tartışma üzerinde ancak karşıt görüşün kendisine katılması ile ikna olabileceğini belirtmiştir.
A2K	<i>A: Sence neden anlaşıyorlar?</i> A2K: Ebelemece oynarlarken yani Ayşe hızlı koşamadığı için Ali de kurallara uymamız gerektiğini söylüyor fakat Ayşe ben hızlı koşamadığım için oynayamıyorum diyor. Bu nedenle olabilir ya da aralarında başka bir zamanda sorun olmuş olabilir. <i>A: Olabilir diyorsun. Burada Ali'nin amacı ne sence? Ne istiyor olabilir?</i> A2K: Ali eğlenmek ve kurallara uyarak eğlenmek istiyor. <i>A: Ayşe ne istiyor olabilir?</i> A2K: Ayşe de yani ben hızlı koşamadığım için böyle daha mantıklı bir farklı bir oyun oynayalım diyor. Daha mantıklı yani Ayşe bu konuda hızlı koşamadığı için onun ilgi konusu ile alakalı bir konuyla konuşmamızı istiyor. Oynamamızı istiyor. Yavaş bir oyun oynamasını istiyor.	K6	Güçlü Sezgili ED	Öğrenci tarafların görüşlerini objektif bir şekilde yansıtmıştır.

Tablo 8’de örnek bir betimsel analiz süreci görülmektedir. Tabloda yer alan “A2K” öğrenciye verilen koddur; “A” ilçeyi, “2” sınıf düzeyini ve “K” cinsiyeti yansıtmaktadır. İkinci sütun öğrencilerin araştırmacı ile yaptığı görüşmelerden doğrudan alınan kesiti içermektedir. Üçüncü sütun kod listesinde kaçınıcı satırda olduğunu belirtirken bir sonraki sütun ise hangi kategoriye ait olduğunu belirtmektedir. Son sütunda analiz sonucunun kısa bir açıklaması yer almaktadır. Tablo 8’deki örneklerle bakıldığında birinci örneğin S1E kodlu öğrenci ile yapıldığı görülmektedir. Öğrencinin belirttiği ifadelerin üçüncü kod satırındaki zayıf sezgili eleştirel düşünür kategorisine uyduğu düşünülmüştür. Bu düşüncenin nedeni öğrenci karşıt görüşün kendi düşüncesine ikna olması gerektiğini belirtmesinden kaynaklanmaktadır. Ayrıca karşıt görüş için verdiği örneğin “her şeyi” gibi genellemeler

içermesi manipölasyon olarak değerdendirilebilir. İkinci örneğ A2K kodlu öğrenci ile gerçekteştirilen görüşmeden alınmıştır. Öğrencinin ifadelerinin altıncı kod satırındaki güçlü sezgili eleştirel düşünür kategorisinde yer aldığı düşünülmüştür. Bunun nedeni ise iki tarafın da amaçlarını objektif bir şekilde yaklaşarak tanımlamasından kaynaklanmaktadır.

Nitel çalışmanın ikinci kısmında öğrencilerin EDB'lerini etkileyen durumlar keşfedilmeye çalışılmıştır. şekil 2'de görüldüğü üzere öğrencinin; kendisinin, arkadaşlarının, ailesinin ve öğretmenlerinin gerçekte yaşam durumlarındaki EDB davranışları keşfedilmeye çalışılmıştır. Bu değerdendirme süreci öncelikle öğrencinin gerçekte yaşam durumlarında hangi tür eleştirel düşünme davranışları veya eğilimlerini sergilediğinin tanımlanmasıyla başlamıştır. Sonrasında çevresinde bulunan arkadaşlarının hem kendi aralarında hem de görüşme yapılan öğrenciye yönelik hangi tür eleştirel düşünme davranışlarında bulunduğu değerdendirilmiştir. Bu süreç aynı şekilde ailesi ve öğretmeni için de tekrar etmiştir. Eleştirel düşünme davranışları tanımlandıktan sonra öğrenci-arkadaş, öğrenci-öğretmen ve öğrenci-aile ilişkilerindeki bağlantılar ortaya çıkarılmıştır. Bu değerdendirmelerin gerçekteşmesi için içerik analizi tekniğinden faydalanılmıştır. Öğrencinin ve çevresinin gerçekte yaşam durumlarındaki eylem ve söylemleri tanımlanmaya çalışılmış ve daha sonra bu tanımlamalar kod hâline getirilmiştir (Tablo 9).

Tablo 8

Eleştirel Düşünme Davranışlarındaki Kod Listesi

Kod	Açıklama
Deneyimlere güvenme	Başkasının veya kendisinin yaşadığı deneyimlerdeki bilgilere güvenme
Tartışmadan kaçınma	Herhangi bir anlaşmazlık durumuna girmekten kaçınma veya kaçınmayı destekleme
Manipülasyon	Durumları kendi çıkarlarına uyacak şekilde değiştirme
Çoğunluğa itaat	Çoğunluğun tartışmayı sonlandırmasını veya çözmesini sorgusuz bir şekilde kabul etme
Tartışmayı onaylamama	Herhangi bir şekilde bireylerin tartışmaması gerektiğini düşünme
Otoriteye itaat	Tek bir tarafın tartışmayı sonlandırmasını veya çözmesini sorgusuz bir şekilde kabul etme
Yüzeysel düşünme	Bir konuyu veya problemi ifade ederken genel ifadeler kullanma
Problemi görmezden gelme	Anlaşmazlık durumlarında probleme neden olan durumu görmezden gelme
Adil düşünme	Bir konu hakkında karar verirken konuya dâhil olan bütün tarafların çıkarlarını gözetme
Adil olmayan düşünme	Anlaşmazlık durumlarında tek bir tarafın çıkarını gözetme
Derinlemesine düşünme	Bir konuyu veya problemi detaylı bir şekilde ifade edebilme
Otoriter davranma	Tartışmalarda problemin çözümüne otorite sahibi olarak karar verme
Farklı bakış açılarını kapalı olma	Diğer bakış açılarını anlamadan tartışmayı sürdürme veya bitirme
Uzlaşmada sorun yaşama	Anlaşmazlık durumuna uzun süre devam etme veya çözümsüz bırakma
Uzmanına danışma	Bir konudaki anlaşmazlığı çözmek için o konudaki uzmana danışma
Uzlaşma	Tartışmadaki bütün tarafların kabul edebileceği bir çözüme ulaşma

Tablo 9’da görüldüğü üzere görüşmelerden elde edilen veriler değerlendirilmiş ve 16 farklı koda ulaşılmıştır. Bu kodlara öğrencinin görüşmeye taşıdığı gerçek yaşam durumlarındaki ifadelerinden yola çıkılarak ulaşılmıştır. Kodlama sürecinde her bir kod için taslak tanımlamalara gidilmiştir. Bu kodlamada amaç öğrencinin anlattığı örnek olaydaki eleştirel düşünme ile ilişkili ifadeyi en iyi şekilde tanımlayabilmektir. Örneğin “deneyimlere güvenme” kodu başlangıçta “kanıtta deneyim” şeklinde ifade edilmiştir. Başlangıçta “kanıtta

deneyim” olarak adlandırılan kod öğrencilerin argüman olarak deneyim yolu ile edindiği bilgileri kullanması üzerine verilmiştir. Daha sonra bu kodlamanın sınırlı kaldığı ve benzer ifadelerle uymadığı fark edilmiştir. Bunun gibi anlaşmazlık durumlarında Şekil 1’de de görüleceği üzere değerlendiriciler kendi aralarında tartışarak ortak bir karara varmışlardır. İlerleyen süreçte başka bir taslak isimlendirme olan “kanıtta şahit” kodu ile “kanıtta deneyim” kodunun birleştirilmesine karar verilmiştir. Bunun sonucunda öğrenci ifadelerini daha iyi yansıttığı düşünülen “deneyimlere güvenme” kodu ortaya çıkmıştır. Tablo 10’da içerik analizinin son aşamasından bir örnek yer almaktadır.

Tablo 9

Eleştirel Düşünme Davranışı İçerik Analizi

Görüşme	İfade	Kod	Açıklama
S1E	A: Peki böyle tartışmalı konularda kimin haklı olduğunu nasıl karar veriyorsun? Yani kimin doğru söylediğini anlamaya çalışıyorum A: Nasıl anlamaya çalışıyorsun? Yöntemin ne? Gözümle görmem ve bana olan bir şey olması lazım.	Deneyimlere güvenme	Başkasının veya kendisinin yaşadığı deneyimlerdeki bilgilere güvenme
G3K	A: Böyle haklı olduğun durumlarda karşı tarafı ikna edemediğini düşündüğün zaman oluyor mu? Oluyor A: Ne oluyor mesela? Hele kavga ederken çok oluyor. Çünkü beni pek sevmedikleri için. Kızgın olduğum için, (beni) suçlu yapmak için. A: Peki herhangi başka bir şey olsa sonucun değişeceğini düşünüyor musun? Hayır	Manipülasyon Farklı bakış açılarına kapalı olma	Bireylerin durumları kendilerine uyacak şekilde değiştirmesi Bireylerin diğer bakış açılarından bakmadan tartışmayı sürdürmesi ve bitirmesi.
G3E	A: Peki karşı tarafı ikna edemediğin zaman oluyor mu? Oluyor A: Ne oluyor? Neden ikna edemediğini düşünüyorsun? Asmin bazenleri tam bana çatıyor. Anlaşmak istemiyorum seninle diyor. Mesela bugün bir üstü (kıyafet) onun üstüne koymadım. Ada (arkadaşı) koydu ama (bana) sen yalancısın dedi. Ben koymadım. Ben koymuyorum ama bana dedi ki sen yalancısın. A: Peki neden ikna olmadı sence? Niye ikna edemedin? Çünkü görmüyor. A: Ben gözümle görmediğim şeye inanmam diyor. Evet A: Peki sen böyle düşünüyor musun? Evet ben de inanmıyorum gözümle görmediğim şeye	Manipülasyon Deneyimlere güvenme	Bireylerin durumları kendilerine uyacak şekilde değiştirmesi Başkasının veya kendisinin yaşadığı deneyimlerdeki bilgilere güvenme

Tablo 10'daki ilk örnekte S1E kodlu öğrencinin kendisine yönelik sorulan doğruyu bulma yöntemine verdiği cevap incelenmiştir. Öğrenci bir insanın haklı olduğuna gözüyle gördüğü veya deneyimlediği bir durum olduğunda karar verebildiğini belirtmiştir. Bu cevabı araştırmacı bilgi kapsamında ele almıştır. Öğrencinin kendi deneyimleri üzerinden yola çıkması “*deneyimlere güvenme*” olarak kodlanmıştır. İkinci örnekte ise G3K kodlu öğrenciye ikna etmede sorun yaşadığını düşündüğü zamanlar sorulmuştur. Öğrenci ikna edemediği zamanların olduğunu ve bunu karşı tarafın gerçeği manipüle etmesine bağladığı görülmüştür. Son olarak da fikirlerinin değişmesine ikna edecek bir durumun olamayacağını belirtmiştir. Bu iki eleştirel düşünme davranışı ile ilişkili konu içinde iki kodu barındırmaktadır. Birincisi kendi çıkarına göre davranma eylemi olan “*manipülasyon*” kodu ve ikincisi hiçbir şekilde karşı tarafın gözünden olaya yaklaşmama olan “*farklı bakış açılarına kapalı olma*” kodudur. Son örnek ise G3E kodlu öğrencinin ikna problemine aile üyesiyle yaşadığı durumu bahsetmesi üzerinedir. Öğrenciye göre bir yanlış anlaşılma durumunda kardeşinin gerçekten bağımsız bir şekilde kendisini suçlaması üzerine olay gerçekleşmiştir. Ayrıca kardeşin ikna olmamasındaki nedeni görmemesine bağlamıştır. Kardeşin davranışının tartışmadaki konu yerine doğrudan öğrenciye yönelik imalarda bulunması bir safsata olarak belirlenmiş ve *manipülasyon* kodu altına alınmıştır. İkna olabilmesi için gerekli olan bilgi ise yine S1E’de rastlanan *deneyimlere güvenme* kodu altına girmiştir.

İçerik analizi yapılırken bazı ifadelerin birden fazla yerde ele alınarak değerlendirildiği durumlar olmaktadır. Şekil 1’de de bahsedilen öğrencinin çevresiyle olan ilişkisi için oluşturulan kategoriler incelenirken bazı ifadeler birden fazla kategoriye girebilmektedir. Örneğin G3E kodlu öğrencinin örneği iki farklı tarafa ait verileri içermektedir. Öğrencinin anlattığı olay hem aile üyesinin eleştirel düşünme davranışına yönelik hem de kendi davranışına yönelik ifadeler içermektedir. Bu nedenle ifadeler öğrencinin aile üyesi açısından değerlendirilirken aile üyesinin eleştirel düşünme davranışı şeklinde kodlanmıştır. Diğer yandan ifadenin son kısmı öğrencinin kendi eleştirel düşünme davranışına yönelik bir

veri içerdüğinden ayrıca ele alınmış ve kodlanmıştır. Tablo 9’da öğrencinin, arkadaşlarının, ailelerinin ve öğretmenlerinin gerçek yaşam durumlarında kullandıkları eleştirel düşünme davranışları kodlarla ve açıklamalarıyla verilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Çalışmada karma yöntem modelinin açıklayıcı sıralı deseni tercih edilmiş ve nicel yöntemle toplanan veriler nitel yöntemle derinlemesine araştırılmıştır. Bu kapsamda ilkökul öğrencilerinin eleştirel düşünme durumlarının tespiti için EDT geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Ayrıca ilkökul öğrencilerinin eleştirel düşünme durumlarının nedenlerini ortaya çıkarmak için YYEDGF geliştirilmiş ve kullanılmıştır. Hem EDT’nin hem de YYEDGF’nin geçerlik ve güvenilirlik verilerine dair bulgular nicel ve nitel olmak üzere iki alt başlıkta ele alınmıştır.

Nicel Geçerlik ve Güvenirlik

İlkökul öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerini tespit etmeye yönelik geliştirilen ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için aynı araştırmacı ile zaman içerisindeki tutarlılığına (Elliott, 2018) bakılmıştır. Araştırmacı pilot çalışma verilerini bir buçuk ay ara ile değerlendirmiştir. Değerlendirme sonuçlarındaki tutarlılığı hesaplamak için Miles ve Huberman (1994) modeli kullanılmıştır. Bu modele göre pilot çalışmanın tutarlılığı her sınıf seviyesi için ayrı ölçülmüş ve hesaplamalara göre birinci sınıf için %94, ikinci sınıf için %82, üçüncü sınıf için %86 ve dördüncü sınıf için %85 oranında tutarlılık tespit edilmiştir. Elde edilen veriler ışığında kodlamalar arasında en az %80’nin üzerinde tutarlılık görüldüğünden ölçme aracının güvenilir olduğu söylenebilir. Ayrıca araştırmacının üzerinde mutabık olamadığı noktalar için alanında uzman bir kişiyle görüşülmüş ve ortak bir karara varılmıştır. Bu karar rubriğin daha net, anlaşılır ve belirgin sınırlara sahip olmasını sağlamıştır.

Ölçme aracının güvenilirliğinin belirlenmesi için ayrıca Cronbach alfa katsayısı da hesaplanmıştır. Bunun nedeni değerlendirmelerin sonucunda nicel veriler elde edilmesi ve verilerin ikiden daha fazla puan alması ile ilgilidir. Cronbach alfa katsayısı test sonuçlarının ikiden daha fazla olması durumunda iç tutarlılığı incelemek için kullanılır. Güvenirlik katsayısının .70'den yüksek olması testin güvenilirliği için kabul edilebilir bir değerdir (Büyüköztürk, 2019). İlkokul seviyeleri için Cronbach alfa katsayıları hesaplanmış ve Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 10

Eleştirel Düşünme Testinin İç Tutarlılık Analizine İlişkin Bulgular

Sınıf Seviyesi	Faktör Sayısı	Cronbach Alfa Katsayısı
İlkokul 1	8	,903
İlkokul 2	8	,903
İlkokul 3	8	,919
İlkokul 4	8	,922
İlkokul 1-4	8	,918

Tablo 6'da görüldüğü üzere EDT'nin iç tutarlılık analizi ilkokulun bütün sınıflarında ($\alpha = 0,91$) güvenilir düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte 1-4 sınıf seviyelerinin ayrı ayrı hesaplandığı sonuçların da güvenilir düzeyde olduğu söylenebilir. EDT değerlendirme sonuçları bulgular kısmında paylaşılrken öğrencilerin performanslarının ortalamaları alınarak verilmiştir. Hesaplanan ortalamaların alabileceği maksimum değerler 0 ve 2 arasındadır. Bu nedenle ortalamaların sınıflandırılması 0-2 aralığının üçe bölünmesi ile gerçekleştirilmiştir. Sınıflandırma düzeyleri; 0 ve 0,66 arası hiç EDB sergilemeyen, 0,66 ve 1,33 arası zayıf EDB sergileyen ve son olarak 1,33 ve 2 arası güçlü EDB sergileyen olarak sıralanmıştır.

Nitel Geçerlik ve Güvenirlik

Bu çalışmanın nitel kısmında hem betimsel hem de içerik analizi tekniğinin kullanılmıştır. Şekil 3'te de görüleceği üzere çalışmanın inandırıcılığına (iç geçerliliğine) yönelik araştırmacı üçlemesi gerçekleştirilmiş (Guion, Diehl, ve McDonald, 2011) ve öğrencilere görüşmeler teyit ettirilmiştir. Aktarılabilirliğine (dış geçerliliğine) yönelik görüşmede gerçekleştirilen ifadeler doğrudan referanslar verilerek detaylı ifadeler kullanılmıştır. Tutarlılığını (iç güvenirliliğini) kontrol etmek için aynı araştırmacı iki farklı zaman diliminde kodlama işlemini gerçekleştirmiş ve Miles ve Huberman modeline göre görüş birliği formülü kullanmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Bahsedilen formüle göre yapılan hesaplamada kodlamalar arasındaki tutarlılığın betimsel analiz için %92 olduğu görülürken içerik analizi için %86 olduğu görülmüştür. Kodlamalar arasında en az %80 tutarlılık olması durumunda çalışmanın kendi içerisinde tutarlı olduğu belirtilmektedir. Buna göre çalışmanın tutarlılığının yeterli düzeyde olduğu söylenebilir. Kodlamalar sırasında ortaya çıkan anlaşmazlıklar için fen bilimleri alanında biz uzman ile görüşülmüş ve kodlamalar konusunda ortak bir karara varılmıştır. Teyit edilebilirliği (dış güvenirliliği) sunabilmek için tüm aşamalar ayrıntılı şekilde aktarılmaya çalışılmıştır.

Inandırıcılık	Aktarılabilirlik	Tutarlık	Teyit Edilebilirlik
Araştırmacı Üçlemesi Uzman Görüşleri Katılımcı Onayı	Doğrudan Alıntılar	Değerlendirmeler Arası Tutarlık Betimsel Analizi %92 İçerik Analizi %86	Pilot ve Asıl Uygulama Adımlarına Ayrıntılı Şekilde Yer Verilmesi

Şekil 3. Nitel geçerlik ve güvenirlilik şablonu

BÖLÜM IV

BULGULAR

Araştırmanın amacı ilkökul öğrencilerinin EDB düzeylerinin tespit edilmesi ve bu durumun nedenlerinin keşfedilmesidir. Bulgular kısmında ilk olarak araştırmanın nicel problemleri ele alınmıştır. Sonrasında ise nicel bulguların daha iyi anlaşılması ve bu bulguların nedenlerinin keşfedilmesi için nitel problemlere yer verilmiştir.

Nicel Problem: İlkokul Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri Ne Düzeydedir?

Araştırmanın nicel problemi dört alt problemden oluşmaktadır. Bu alt problemler öğrencilerin ilkökul sınıf seviyelerindeki EDB düzeylerine ilişkin bulguları içermektedir. Sınıf seviyelerindeki EDB düzeyleri önce eleştirel düşünmenin bileşenleri olan sekiz kategori (amaç, problem, bilgi, kavram, varsayım, çıkarım, ima, bakış açısı) üzerinden detaylandırılmış ve sonrasında kategorileri oluşturan alt standartların betimsel verileri destekleyici olarak paylaşılmıştır.

Alt Problem 1. İlkokul 1. Sınıf Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Düzeyleri

İlkokul 1. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerini tespit etmek amacıyla öğrencilere EDT uygulanmıştır. Bu kısımda öğrencilerin EDT üzerinden aldıkları sonuçların bulguları ED rubriğinde yer alan sekiz kategori üzerinden sunulmuştur. Ayrıca öğrencilerin

sekiz kategorideki performanslarının daha iyi anlaşılması için kategorilerin alt standartlarına ilişkin bulgular betimsel veriler üzerinden paylaşılmıştır.

1.1. Amaç, Hedef ve Objektifler Kategorisi

Amaç kategorisi altında öğrencilerden beklenen metinde bulunan karakterlerin amaçlarını açık ve net bir şekilde ifade etmeleridir. Ayrıca bu amaçlar ifade edilirken testte yer alan diğer sorulara verilecek bütün cevapların kendi içinde tutarlı olması aranmaktadır. Tablo 11’de ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin amaç kategorisi altında sergilemiş olduğu performansları yer almaktadır.

Tablo 11

İlkokul 1. Sınıf Öğrencilerinin Amaç Kategorisi Performansı

İlkokul Düzeyi	Amaç, Hedef ve Objektifler Kategorisi		
	N	$\bar{x}$	SS
1. sınıf	1165	0,824	0,632

Tablo 11 incelendiğinde ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin zayıf EDB düzeyinde (0,82) performans sergiledikleri görülmüştür. Bu sonuca bakılarak öğrencilerin kendilerinin ve başkalarının amaçlarını belirleme ve ifade etmede istenilen düzeyde olmadıkları söylenebilir. Amaç kategorisi için EDB hesaplanırken beş alt standarda bakılmıştır. Tablo 12’de öğrencilerin amaç kategorisini oluşturan beş standarda ait performanslarının betimsel sonuçları yer almaktadır.

Tablo 12

İlkokul 1. Sınıf Amaç Kategorisi Betimsel Veriler

1. sınıf	Hiç EDB sergilemeyen (0 puan)		Zayıf EDB Sergileyen (1 puan)		Güçlü EDB Sergileyen (2 puan)	
Standartlar	f	%	f	%	f	%
Standart 1.1	51	22	176	75	6	3
Standart 1.3	37	16	188	81	8	3
Standart 1.6	72	31	121	52	40	17
Standart 1.8	54	23	129	55	50	21
Standart 1.9	139	60	50	21	44	19

Tablo 12’de 1. sınıf öğrencilerinin amaç kategorisinde yer alan eleştirel düşünme standartlarındaki performansları yer almaktadır. Standart 1.1’de öğrencilerin çoğunlukla (%75) zayıf EDB sergilediği, Standart 1.3’te öğrencilerin çoğunlukla (%81) zayıf EDB sergilediği, Standart 1.6’da öğrencilerin çoğunlukla (%52) zayıf EDB sergilediği görülmektedir. Standart 1.8’de öğrencilerin genelde eşit olarak dağıldığı görülürken çoğunluğun (%55) zayıf EDB sergilediği görülmüştür. Standart 1.9’da ise öğrencilerin çoğunluğunun (%60) hiç EDB sergileyemediği bulunmuştur.

Metindeki karakterlerin amaçlarını kendi sözcükleriyle ifade etme ile ilgili olan Standart 1.1’de öğrencilerin çoğunlukla (%75) zayıf EDB sergilediği görülmektedir. Bu alt standartta öğrenciden beklenen Ali ve Ayşe karakterlerinin metindeki amaçlarını açık ve net yansıtma ve EDT sonuçları incelendiğinde ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin zayıf EDB sergilemesinin nedenlerden birisi öğrencilerin sadece Ali veya sadece Ayşe’nin amacından bahsetmeleridir. Bu durum öğrencinin özellikle bir tarafı kuvvetli şekilde desteklediğinde ortaya çıkmaktadır. Örneğin öğrenci Ç.1.18 Ayşe için “Ayşe yavaş koştuğu için 20’ye 10’a kadar saymasını istiyormuş” diyerek yavaş koşmasından dolayı saymak istediğini belirtmektedir. Sonrasında Ali için “20’ye 10’a kadar saymak istemiyormuş” diyerek sanki Ali’nin amacını sadece Ayşe’ye karşı gelmek şeklinde yansıtmıştır. Bir önceki yanıtı ile bir sonraki yanıtı da bunu destekler şekildedir. Öğrenci neden oynamıyorlar sorusuna “Çünkü Ali oyunu bozuyormuş” ve sence kim haklı sorusuna “Ayşe çünkü doğruları söylemiş”

şeklinde yanıtlar vererek görüşünü desteklemiştir. Bunun haricinde öğrencilerin cevaplarında aşırı genel ifadelerin kullanılması bir diğer sorun olarak tespit edilmiştir. Örneğin Ç.1.9 Ali'nin amacı için “*oyun oynamak*” ve Ayşe'nin amacı için “*oyun oynamamak*” şeklinde yanıtladığı görülmüştür. Son olarak öğrenciler amacı belirtmek için kendi sözcükleri yerine metinden doğrudan alıntı yaptığı tespit edilmiştir.

Problemi kendi sözcükleriyle mantıklı bir şekilde ifade etmeyi içeren Standart 1.3'te öğrencilerin çoğunlukla (%81) zayıf EDB sergilediği görülmektedir. Öğrenciden bu alt standart özelinde istenilen problemi belirlerken kendi kurduğu mantık yürütme amacını özgün bir şekilde ifade etmesidir. Sonuçlara bakıldığında ise öğrencilerin farklı konularda sorun yaşadığı tespit edilmiştir. Bunlar; problemi eksik, yanlış, belirsiz veya üstü kapalı açıklama şeklinde sıralanabilir.

Problemi çözüme ulaştırırken gerçekçi sonuçları benimseme yeteneğini göstermeyi içeren Standart 1.6'da öğrencilerin yaklaşık yarısının (%52) zayıf EDB sergilediği görülmektedir. Bu alt standartta öğrenciden beklenen anlaşmazlığa çözüm bulması istendiğinde gerçekleşmesi mümkün olan çözümleri önermesidir. Birinci sınıf öğrencilerinin diğer sınıf düzeylerine göre daha fazla sorun yaşadığı nokta çözümün detaylandırılması kısmında olmuştur. Öğrencilerin çözüm üretirken verdikleri cevaplarda çoğunlukla bir çözümden ziyade çözümü isteme eğiliminde olduğu görülmüştür. Örneğin Y.1.2 çözüm önerisi olarak “*barışmaları olabilir*” şeklinde yanıt vermiştir. Öğrencinin verdiği yanıtta da görüldüğü üzere öğrenciler nasıl olması gerektiği konusunda detaya inmemektedir.

Problemi çözüme ulaştırabilmek adına test boyunca istikrarlı ilerlemeyi içeren Standart 1.8'de öğrencilerin genelde eşit olarak dağıldığı görülürken çoğunluğun (%55) zayıf EDB sergilediği görülmüştür. Öğrenciden bu alt standartta EDT'ye verdiği yanıtlarda tutarlı şekilde ilerlemesidir. Buradaki tutarlılıktan kasıt öğrencinin bir önceki cevabı ile bir sonraki cevabının örtüşmesidir. Eğer öğrenci çelişen bir cevap verdiyse de bu çelişkiyi makul ve mantıklı bir nedenle açıklaması beklenir. Birinci sınıf öğrencileri özellikle soruları cevaplarken savunduğu tarafa çözüm bulma konusunda sıkıntı yaşamıştır. Örneğin

P.1.13'ün yanıtlarında Ayşe'yi savunmakta ("*Ayşe haklı çünkü arkadaşları 20'ye kadar saydığı için*") ve Ali'nin hatalı olduğunu ("*Ali kuralları değiştiriyor Ayşe doğrusunu söylüyor*") vurgulamaktadır. Burada öğrenciden beklenti Ayşe'nin istediği veya isteyebileceği bir çözüm önerisi ile gelmesidir. Metinde Ayşe yakalamacadan başka oyun oynamak istemediğini belirtmiş fakat P.1.13 çözümün "*başka bir oyun oynamak*" şeklinde olması gerektiğini ifade etmiştir.

Problemi çözüme ulaştırmada herkesi düşünerek adil çözümler getirmeyi içeren Standart 1.9'da öğrencilerin çoğunluğunun (%60) hiç EDB sergileyemediği bulunmuştur. Bu alt standart ile öğrencinin anlaşmazlığı çözüme ulaştırmada her iki tarafın isteklerini dikkate alarak yaklaşması istenmektedir. Fakat bulgulara bakıldığında ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin bu standartı karşılayabilecek yanıtlar vermediği görülmüştür. Bunun en büyük sebebi öğrencilerin çözüm bulmada zorlanmalarıdır. Verilen cevaplarda boş veya ilgisiz yanıtların dışında öğrencilerin "birlikte oynamak" (K.1.10) "oyun oynamak" (K.1.11) gibi çok genel ifadeler kullandığı görülmüştür.

1.2. Sorular, Problemler ve Sorunlar Kategorisi

Bu kategori altında EDT içerisinde ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin beş farklı standart ile birlikte eleştirel düşünme becerilerini ne seviyede sergilediği belirlenmeye çalışılmıştır. Tablo 13'te ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin problem kategorisi altında sergilemiş olduğu performansları yer almaktadır.

Tablo 13

İlkokul 1. Sınıf Öğrencilerinin Problem Kategorisindeki Performansları

İlkokul Düzeyi	Sorular, Problemler ve Sorunlar Kategorisi		
	N	$\bar{x}$	SS
1. sınıf	1165	0,697	0,675

Tablo 13 incelendiğinde ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin problem kategorisinde zayıf EDB düzeyinde (0,69) performans sergiledikleri görülmüştür. Bu sonuca bakılarak

öğrencilerin kendilerinden ortadaki bir problemi tanımlama konusunda istenilen düzeyde olmadıkları söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin problem kategorisini oluşturan standartlarda göstermiş oldukları performansların betimsel sonuçları Tablo 14’te yer almaktadır.

Tablo 14

İlkokul 1. Sınıf Problem Kategorisi Betimsel Veriler

1. sınıf	Hiç EDB sergilemeyen (0 puan)		Zayıf EDB Sergileyen (1 puan)		Güçlü EDB Sergileyen (2 puan)	
Standartlar	f	%	f	%	f	%
Standart 2.1	53	23	179	76	1	1
Standart 2.4	53	23	180	77	0	0
Standart 2.7	52	22	42	18	139	60
Standart 2.8.a	107	46	124	53	2	1
Standart 2.8.b	230	99	3	1	0	0

Tablo 14’te ilkökul 1. sınıf öğrencilerinin problem kategorisinde yer alan eleştirel düşünme standartlarındaki performansları yer almaktadır. Standart 2.1’de öğrencilerin çoğunlukla zayıf EDB (%76) sergilediği, Standart 2.4’te öğrencilerin çoğunlukla (%77) zayıf EDB sergilediği, Standart 2.7’de öğrencilerin çoğunlukla (%60) güçlü EDB sergilediği görülmektedir. Standart 2.8.a’da öğrencilerin genelde eşit olarak dağıldığı görülürken çoğunluğun (%53) zayıf EDB sergilediği görülmektedir. İfade edilen varsayımları analiz edip değerlendirmeyi içeren Standart 2.8.b’de öğrencilerin çoğunlukla (%99) hiç EDB sergileyemediği görülmüştür.

Metindeki problemi kendi sözcükleriyle ifade etme ile ilgili olan Standart 2.1’de öğrencilerin çoğunlukla zayıf EDB (%76) sergilediği görülmektedir. Bu alt standartta öğrenciden metinde yaşanan anlaşmazlığı özgün, kapsamlı ve doğru bir şekilde aktarması beklenir. Bulgulara bakıldığında ise öğrencilerin bu seviyeye neredeyse ulaşamadığı görülmüştür. İlkokul birinci sınıf öğrencilerin bu konuda yaşadığı en büyük sorun problemi genel ifadeler kullanarak belirtmeleridir. Örneğin G.1.9 neden anlaşılmadıkları sorusuna “oyun için”

şeklinde bir yanıtla gelmiştir. Öğrencilerin özgün ve detaylı cevap vermede sıkıntı yaşadığı gözlemlenmiştir.

Problemi temel ve anlamlı şekilde ifade etmeyi içeren Standart 2.4'te öğrencilerin çoğunlukla (%77) zayıf EDB sergilediği görülmektedir. Bu alt standart ile öğrenciden beklenen her iki tarafın anlaşamama nedenini doğru bir şekilde aktarmasıdır. EDT sonuçları incelendiğinde öğrencilerin bu standartı karşılamada sorun yaşadığı görülmektedir. İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin bu standart altında zayıf EDB göstermelerinin en büyük nedeni olayı bir önceki standartta da olduğu gibi detaylandırmadan anlatmalarındır.

Problemi ifade ederken önemli problemleri önemsiz problemlerden ayırt etmeyi içeren Standart 2.7'de öğrencilerin çoğunlukla (%60) güçlü EDB sergilediği görülmektedir. Bu alt standartta öğrencinin problemi ifade ederken sadece önemli konulara değinmesidir. EDT'de kullanılan metin için önemli olan konu kural konusudur. Öğrencilerin metni anladıklarının en önemli göstergelerinden birisi bu standarttır. Çünkü bu standart altında metnin ana teması olan kural konusunda anlaşamamanın belirtilmesi gerekmektedir ve birinci sınıf öğrencileri metinde asıl problemi belirlemede sorun yaşamadığı gözlemlenmiştir. Buradan yola çıkarak öğrencilerin metni anladıkları söylenebilir. Örneğin S.1.7 *“Çünkü Ali oynadıkları oyunların kurallarını değiştirdiği için”* şeklinde yanıtlayarak anlaşamama nedeni olarak kural konusunu belirtmektedir.

Standart 2.8'in ilk kısmını oluşturan ve problemi belirtirken içerdiği varsayımlara dikkat etmeyi içeren Standart 2.8.a'da öğrencilerin genelde eşit olarak dağıldığı görülürken çoğunluğun (%53) zayıf EDB sergilediği görülmektedir. Alt standartın ilk parçası olan bu standartta öğrenciden beklenen problemlerin içerisinde yatan varsayımları anladığını ifade etmesidir. Buna gösterge olarak gerçekliği metin üzerinden kanıtlanamayan varsayımları objektif olarak yansıtmasıdır. Örneğin *“Ayşe, Ali'nin kuralları değiştirdiğini düşünüyor.”* şeklinde bir cevapta öğrenci kendi fikrini koymadan metinde yer alan Ayşe karakterinin bakış açısını anlatması objektif bir yaklaşım olarak kabul edilmiştir. Bulgulara bakıldığında

ise ilkököl birinci sınıfların bu standart altında yaşadıkları sorunun hatalı varsayımlara başvurma şeklinde olduğu bulunmuştur. Örneğin E.1.15'in neden anlaşımadıkları sorusuna verdiği yanıt “*Ali hep oyunun kurallarını değiştirdiği için anlaşıyorlar*” şeklindedir. Bu yanıt Ayşe'nin söylediği ve metin içerisinde kanıt verilmeyen bir varsayım (Ali'nin hep oyun kurallarını değiştirdiği varsayımı) içermektedir. Öğrencilerin metin içerisinde verilen bu ve benzeri varsayımları kullandıkları görülmüştür.

Standart 2.8'in ikinci kısmını oluşturan ve bir önceki standartta ortaya çıkartılan bu varsayımları değerlendirmeyi içeren Standart 2.8.b'de öğrencilerin çoğunlukla (%99) hiç EDB sergileyemediği görülmüştür. Alt standarttın ikinci parçası olan bu standartta öğrenciden istenilen objektif yaklaştığı varsayımları sonrasında değerlendirmesidir. Bulgulara bakıldığında öğrenciler bir önceki standartta bu varsayımları ortaya çıkartmada zorluk yaşadığından bu standart altında başarılı olamadığı söylenebilir.

1.3. Bilgi, Veri, Kanıt ve Tecrübe

Bu kategori altında EDT içerisinde ilkököl birinci sınıf öğrencilerinin sekiz farklı standart ile birlikte eleştirel düşünme becerilerini ne seviyede sergilediği belirlenmeye çalışılmıştır. Tablo 15'te ilkököl birinci sınıf öğrencilerinin bilgi kategorisi altında sergilemiş olduğu performansları yer almaktadır.

Tablo 15

İlkököl 1. Sınıf Öğrencilerinin Bilgi Kategorisindeki Performansları

İlkököl Düzeyi	Bilgi, Veri, Kanıt ve Tecrübe		
	N	$\bar{x}$	SS
1. sınıf	1864	0,192	0,491

Tablo 15 incelendiğinde ilkököl birinci sınıf öğrencilerinin bilgi kategorisinde hiç EDB sergilemeyen düzeyinde (0,19) performans sergiledikleri görülmüştür. Bu sonuca bakılarak öğrencilerin argümanlar ileri sürerken bilgidan yararlanma konusunda başarısız oldukları

söylenbilir. Ayrıca öğrencilerin bilgi kategorisini oluşturan standartlarda göstermiş oldukları performansların betimsel sonuçları Tablo 16’da yer almaktadır.

Tablo 16

İlkokul 1. Sınıf Bilgi Kategorisi Betimsel Veriler

1. sınıf	Hiç EDB sergilemeyen (0 puan)		Zayıf EDB Sergileyen (1 puan)		Güçlü EDB Sergileyen (2 puan)	
Standartlar	f	%	f	%	f	%
Standart 3.1	201	86	5	2	27	12
Standart 3.2	201	86	31	13	1	1
Standart 3.3	200	86	25	11	8	3
Standart 3.4	202	87	23	10	8	3
Standart 3.5	142	61	60	26	31	13
Standart 3.6.a	210	90	18	8	5	2
Standart 3.6.b	228	98	5	2	0	0
Standart 3.7	202	87	31	13	0	0

Tablo 16’da ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin bilgi kategorisinde yer alan eleştirel düşünme standartlarındaki performansları yer almaktadır. Standart 3.1’de öğrencilerin çoğunluğun (%86) hiç EDB sergilemediği, Standart 3.2’de öğrencilerin çoğunluğun (%86) hiç EDB sergilemediği, Standart 3.3’te öğrencilerin çoğunluğun (%86) hiç EDB sergilemediği, Standart 3.4’te öğrencilerin çoğunluğun (%87) hiç EDB sergilemediği, Standart 3.5’te öğrencilerin çoğunluğunun (%61) hiç EDB sergilemediği, Standart 3.6.a’da öğrencilerin çoğunluğun (%90) hiç EDB sergilemediği, Standart 3.6.b’de öğrencilerin çoğunluğun (%98) hiç EDB sergilemediği, Standart 3.7’de öğrencilerin çoğunluğun (%87) hiç EDB sergilemediği görülmektedir.

Karşıdaki kişiyi ikna ederken önemli bilgileri ifade etme ile ilgili olan Standart 3.1’de öğrencilerin çoğunluğun (%86) hiç EDB sergilemediği görülmektedir. Bu standartta öğrencilerden beklenen metindeki taraflardan en az birisini ikna etmek için kullanacağı bilgiyi kesin ve açık şekilde ifade etmesidir. İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin bir tarafı ikna

ederken bilgiyi kullanmada zorluk yaşadığı bulunmuştur. Öğrencilerin bilgiden daha çok eylemi betimlediğı görölmüştür. Örneğın K.1.10 Ali’yi ikna etmek için “*yalvarırım*” ve Ayşe’yi ikna etmek için “*ne olur derim*” şeklinde yanıtlar vermiştir. Bu ve benzeri yanıtlarda öğrencilerin ikna etmede bilgiyi kullanmayı tercih etmedikleri söylenebilir.

Konuyla ilgili bilgileri kullanırken farklı bilgi türlerinin farkında olmayı içeren Standart 3.2’de öğrencilerin çoğunluğun (%86) hiç EDB sergilemediğı görölmektedir. Öğrencilerden beklenen olgu, bilgi, deneyim, araştırma, veri veya kanıt gibi farklı kavramlardan en az ikisini kullanmalarıdır. Fakat bir önceki standartta da belirtildiğı üzere öğrencilerin bilgiyi kullanmadıkları gözlemlenmiştir.

Konuya ilişkin kanıtları açık ve adil şekilde ifade etmeyi içeren Standart 3.3’te öğrencilerin çoğunluğun (%86) hiç EDB sergilemediğı görölmektedir. Bu standart ile öğrenciden beklenen her iki taraf için de kanıtını sunması veya bir tarafı hem destekleyen hem de çürüten kanıtları ifade etmesidir. Standart 3.1’de belirtilen bilgiyi kullanmaması dışında zayıf EDB sergileyen öğrencilerin sadece tek tarafa ait kanıt sundukları görölmüştür. Bu durumda öğrencilerin kanıt ararken karşıt görüşleri görmezden geldiğı söylenebilir.

Karşıdaki kişiyi ikna ederken konuyla ilgisiz bilgileri göz ardı edip ilgili bilgileri kullanmayı içeren Standart 3.4’te öğrencilerin çoğunluğun (%87) hiç EDB sergilemediğı görölmektedir. Burada öğrenciden beklenen karşı tarafı ikna etmek için sadece ilgili bilgilere başvurmasıdır. Öğrencilerin ilgili veya ilgisiz bir bilgiye başvurmadığı görölmüştür.

Konuyla ilgili görüşünü paylaşırken sadece savunduğı tarafı değıl karşıt bilgileri de aktif olarak aramayı içeren Standart 3.5’te öğrencilerin çoğunluğunun (%61) hiç EDB sergilemediğı görölmektedir. Burada beklenen öğrencilerin EDT cevapları içerisinde kimi haklı buluyorsa haklı bulmadığı tarafla ilgili bilgileri de sunmasıdır. Öğrencilerin bilgiye başvurmada sorun yaşadıkları görölmüştür. Sorular cevaplanırken genel ve yüzeysel cevaplarla geçiştirmişlerdir.

Bilgiye dayalı çıkarımlarda bulunmayı içeren Standart 3.6.a’da öğrencilerin çoğunluğun (%90) hiç EDB sergilemediğı görölmektedir. Bu standartta öğrenciden beklenen yanıt

olarak bir bilgiden faydalanması ve bu bilginin üzerine çıkarımda bulunmasıdır. Verilen cevaplar incelendiğinde öğrencilerin bilgiden çıkarım yapma konusunda oldukça zorlandığı görülmüştür.

Bilgiye dayalı yapılan çıkarımları nesnel olarak analiz etme ve değerlendirmeyi içeren Standart 3.6.b’de öğrencilerin çoğunluğun (%98) hiç EDB sergilemediği görülmektedir. Bir önceki standartın devamı niteliğinde olan bu standartta öğrenciden bilgiden yararlanarak yaptıkları çıkarımları analiz etmesi ve değerlendirmesi beklenmektedir. Öğrencilerin yapılan çıkarımları analiz etme ve değerlendirme konusunda ciddi sorunlar yaşadığı görülmüştür.

Bilgi ve bilgiye dayalı çıkarımların arasındaki farkı anladığını göstermeyi içeren Standart 3.7’de öğrencilerin çoğunluğun (%87) hiç EDB sergilemediği görülmektedir. Bu standartta öğrenciden beklenen bir bilgi sunması ve sonrasında bu bilgiye dayalı çıkarımdan bahsetmesidir. Öğrencilerin bu standart altında hiç güçlü EDB sergileyemediği görülmüştür.

1.4. Kavramlar, Teoriler, Prensipler, Tanımlar ve Kanunlar

Bu kategori altında EDT içerisinde ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin altı farklı standart ile birlikte eleştirel düşünme becerilerini ne seviyede sergilediği belirlenmeye çalışılmıştır. Tablo 17’de ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin kavram kategorisi altında sergilemiş olduğu performansları yer almaktadır.

Tablo 17

İlkökul 1. Sınıf Öğrencilerinin Kavram Kategorisindeki Performansları

İlkökul Düzeyi	Kavramlar, Teoriler, Prensipler, Tanımlar, Kanunlar ve Aksiyomlar		
	N	$\bar{x}$	SS
1. sınıf	1398	0,566	0,698

Tablo 17 incelendiğinde ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin kavram kategorisinde hiç EDB sergilemeyen düzeyinde (0,56) performans sergiledikleri görülmüştür. Bu sonuca bakılarak öğrencilerin bir konu içerisinde kullandıkları kavramları tanımlama ve detaylandırma konusunda başarısız oldukları söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin kavram kategorisini

oluşturan standartlarda göstermiş oldukları performansların betimsel sonuçları Tablo 18’de yer almaktadır.

Tablo 18

İlkokul 1. Sınıf Kavram Kategorisi Betimsel Veriler

1. sınıf	Hiç EDB sergilemeyen (0 puan)		Zayıf EDB Sergileyen (1 puan)		Güçlü EDB Sergileyen (2 puan)	
Standartlar	f	%	f	%	f	%
Standart 4.1	127	55	106	45	0	0
Standart 4.4	218	94	12	5	3	1
Standart 4.5	144	62	19	8	70	30
Standart 4.6	128	55	46	20	59	25
Standart 4.7	127	55	106	45	0	0
Standart 4.9	31	13	165	71	37	16

Tablo 18’de ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin kavram kategorisinde yer alan eleştirel düşünme standartlarındaki performansları yer almaktadır. Standart 4.1’de öğrencilerin çoğunlukla (%55) hiç EDB sergileyemediği, Standart 4.4’te öğrencilerin çoğunlukla (%94) hiç EDB sergilemediği, Standart 4.5’te öğrencilerin çoğunlukla (%62) hiç EDB sergileyemediği, Standart 4.6’da öğrencilerin çoğunlukla (%55) hiç EDB sergileyemediği, Standart 4.7’de öğrencilerin çoğunluğunun (%55) hiç EDB sergileyemediği bulunmuştur. Standart 4.9’da öğrencilerin çoğunluğunun (%71) zayıf EDB sergilediği görülmüştür.

Metinde kullanılan bir kavramı tanımlayabilme, detaylandırabilme ve örneklendirebilmeyi içeren Standart 4.1’de öğrencilerin çoğunlukla (%55) hiç EDB sergileyemediği görülmektedir. Bu standart ile öğrenciden bir kavramı tanımlaması ve sonrasında onu detaylandırması veya örneklendirmesidir. Bulgulara bakıldığında öğrencilerin ya hiç EDB sergileyemediği ya da zayıf EDB sergilediği bulunmuştur. Öğrencilerin kavramı tanımlamada zorluklar yaşamaktadır. Örneğin M.1.18 “çok değişik bir şey” diyerek kural kelimesini tanımlamada güçlük yaşadığı görülmektedir. Yine bir diğer sorun ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin kuralı tanımlamak yerine kurala örnek vermeyi daha çok tercih

etmesidir. Örneğin E.1.16 kuralı “*mesela yerden yüksek kuralı ebe var bir kişi yükseğe çıkınca ebeleyemezsin*” şeklinde örnek vererek tanımlamayı tercih etmiştir.

Kullanılan kavramla ilgili olası sonuçları doğru şekilde ifade etmeyi içeren Standart 4.4’te öğrencilerin çoğunlukla (%94) hiç EDB sergilemediği görülmektedir. Burada öğrenciden kural kavramının olası etkilerinden bahsetmesi beklenmektedir. Bulgulara bakıldığında ilkokul birinci sınıf öğrencileri kullanılan kavramın olası etkilerinin farkında olmadığı sonucuna varılmıştır.

Metinde kullanılan kavramın standart kullanımı ile standart dışı kullanımı arasındaki farkı anlamayı içeren Standart 4.5’te öğrencilerin çoğunlukla (%62) hiç EDB sergileyemediği görülmektedir. Burada beklenen öğrencinin kural kavramını değiştiremeyen standart dışı kullanımı (yasa, yönetmelik veya mevzuat) yerine standart değiştirilebilir şekliyle ele almasıdır. Öğrencilerin yarısından çoğunun hiç EDB sergilemediği görülürken kalan öğrencilerin daha çok güçlü EDB sergilediği görülmüştür. Bu da öğrencilerin kavramı tanımlamada sorun yaşadığı fakat tanımlayabildikleri durumlarda da standart kullanımını tercih ettiği şeklinde yorumlanabilir.

Konu ile alakasız kavramların farkında olmayı ve kavramları işlevleriyle ilgili kullanmayı içeren Standart 4.6’da öğrencilerin çoğunlukla (%55) hiç EDB sergileyemediği görülmüştür. Bu standart içerisinde kural kavramı oyun içerisinde ele alındığından öğrencinin de kavramı oyun kapsamında ele almasıdır. Bulgulara bakıldığında öğrencilerin kural ile ilgili herhangi bir tanım yapmada zorlandığı görülmüştür.

Metinde kullanılan kavram ile ilgili derinlemesine düşünmeyi içeren Standart 4.7’de öğrencilerin çoğunluğunun (%55) hiç EDB sergileyemediği bulunmuştur. Öğrenciden beklenen kavramı tanımlaması ve sonrasında kavramı detaylandırmasıdır. Bulgular incelendiğinde hiçbir öğrencinin güçlü EDB düzeyinde performans sergileyemediği görülmüştür. Bu da öğrencilerin kavramlar hakkında derinlemesine düşünmede sorun yaşadığı şeklinde yorumlanabilir.

Son olarak kendi görüşünü değerlendirdiği gibi metinde yer alan karakterlerin görüşlerini de aynı standartlarda değerlendirmeyi içeren Standart 4.9’da öğrencilerin çoğunluğunun (%71) zayıf EDB sergilediği görülmüştür. Burada öğrenciden istenilen katıldığı veya katılmadığı görüşü yansıtırken objektif ve açık olmalarıdır. Bulgulara bakıldığında öğrencilerin genelde bir tarafın görüşünü yansıtmada sorun yaşadığı bulunmuştur. Özellikle bazı öğrencilerin karşı tarafı açık ve net şekilde yansıtabilirken savunduğu tarafı yansıtmada sorun yaşadığı fark edilmiştir. Örneğin S.1.26 Ali’nin haklı olduğunu savunmak için “*Bence Ali haklı çünkü oyunu yanlış da oynayabiliriz*” şeklinde bir cevap vermiştir.

1.5. Varsayımlar ve Ön varsayım

Bu kategori altında EDT içerisinde ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin yedi farklı standart ile birlikte eleştirel düşünme becerilerini ne seviyede sergilediği belirlenmeye çalışılmıştır. Tablo 19’da ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin varsayım kategorisi altında sergilemiş olduğu performansları yer almaktadır.

Tablo 19

İlkokul 1. Sınıf Öğrencilerinin Varsayım Kategorisindeki Performansları

İlkokul Düzeyi	Varsayımlar ve Ön varsayım		
	N	$\bar{x}$	SS
1. sınıf	1631	0,455	0,585

Tablo 19 incelendiğinde ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin varsayım kategorisinde hiç EDB sergilemeyen düzeyinde (0,45) performans sergiledikleri görülmüştür. Bu sonuca bakılarak öğrencilerin kendi varsayımlarını veya başkalarının varsayımlarını başarılı bir şekilde belirleme ve değerlendirme konusunda başarısız oldukları söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin varsayım kategorisini oluşturan standartlarda göstermiş oldukları performansların betimsel sonuçları Tablo 20’de yer almaktadır.

Tablo 20

İlkokul 1. Sınıf Varsayım Kategorisi Betimsel Veriler

1. sınıf	Hiç EDB sergilemeyen (0 puan)		Zayıf EDB Sergileyen (1 puan)		Güçlü EDB Sergileyen (2 puan)	
Standartlar	f	%	f	%	f	%
Standart 5.1	123	53	107	46	3	1
Standart 5.2	170	73	45	19	18	8
Standart 5.3	11	5	172	74	50	21
Standart 5.4	127	55	104	44	2	1
Standart 5.5	214	92	19	8	0	0
Standart 5.7	184	79	49	21	0	0
Standart 5.8	136	58	93	40	4	2

Tablo 20’de ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin varsayım kategorisinde yer alan eleştirel düşünme standartlarındaki performansları yer almaktadır. Standart 5.1’de öğrencilerin çoğunlukla (%53) hiç EDB sergileyemediği, Standart 5.2’de öğrencilerin çoğunlukla (%73) hiç EDB sergileyemediği, Standart 5.3’te öğrencilerin çoğunluğunun (%74) zayıf EDB sergilediği, Standart 5.4’te öğrencilerin genellikle (%55) hiç EDB sergilemediği, Standart 5.5’te öğrencilerin çoğunluğunun (%92) hiç EDB sergilemediği, Standart 5.7’de öğrencilerin çoğunluğunun (%79) hiç EDB sergilediği, Standart 5.8’de öğrencilerin çoğunluğunun (%58) hiç EDB sergileyemediği görülmektedir.

Metin içerisinde yer alan varsayımları veya kendi varsayımlarını doğru bir şekilde ifade etme ile ilgili olan Standart 5.1’de öğrencilerin yarısının (%53) hiç EDB sergileyemediği görülmektedir. Bu standart ile öğrenciden beklenen ya metindeki varsayımı ifade etmesi ya da kendi varsayımını dile getirmesidir. EDT sonuçlarına bakıldığında öğrencilerin varsayım üretemediği veya hatalı varsayımları yanıt olarak kullandıkları görülmüştür. Örneğin M.1.7 Ayşe’nin haklı olduğunu kanıtlamak için “*Ayşe haklı. Çünkü neredeyse tüm dünya 20’ye kadar sayarak oynuyor.*” şeklinde aşırı genelleme yaparak bir varsayımda bulunmuştur veya S.1.14 Ayşe’yi savunmak için “*Ayşe haklı çünkü Ali hep haksızlık yapıyor*” şeklinde Ali’nin durmadan haksızlık yaptığı varsayımında bulunmuştur.

Konuyla ilgili makul ve savunulabilir varsayımda bulunmayı içeren Standart 5.2’de öğrencilerin çoğunlukla (%73) hiç EDB sergileyemediği görülmektedir. Burada öğrenciden beklenen her iki taraf için de makul ve savunulabilir varsayımlarda bulunmasıdır. İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin genellikle akıl dışı ve savunulamaz varsayımları tercih ettiği görülmüştür. Bunun olmasındaki en büyük neden öğrencilerin metin içerisinde bir tarafı haklı buldukları andan itibaren diğer taraf için yazılan haksız varsayımları yanıt olarak kullanmalarındır. Araştırmacının bu düşünceye varmasındaki unsur öğrencilerin kendi savundukları tarafın hatalı varsayımlarını görmezden gelerek yanıtlarda bahsetmemeleridir. Test boyunca birbiriyle tutarlı varsayımlarda bulunmayı içeren Standart 5.3’te öğrencilerin çoğunluğunun (%74) zayıf EDB sergilediği görülmektedir. Bu alt standartta öğrenciden EDT sorularına verdiği yanıtlar içerisinde kendi içerisinde tutarlı varsayımlarda bulunması beklenmektedir. Bulgular incelendiğinde öğrencilerin ortaya koydukları varsayımları takip etmede zorlandıkları görülmüştür. Bunun en sık karşılaşılan şekli bir önceki sorunun cevabı için kullanılan varsayım bir sonraki sorunun cevabında tam tersi şekilde kullanılmasıdır. Örneğin P.1.5’in de yaptığı gibi önce neden oynamadıklarına ilişkin “*Ali kural uydurduğu için*” yanıtını vererek Ali’nin kuralı uydurduğu varsayımında bulunmuş sonrasındaki cevapta kimin haklı olduğuna ilişkin “*Ali haklı çünkü doğru olanı söyledi*” yanıtı ile Ali’nin doğruyu söylediği varsayımıyla devam etmiştir.

Metin içerisindeki veya kendi önyargı, çarpıklık veya stereotipleri doğru bir şekilde tanımlamayı içeren Standart 5.4’te öğrencilerin yarısının (%55) hiç EDB sergilemediği görülmektedir. Öğrenciden istenilen metinde kullanılan önyargı veya çarpıtmaları farkında olması ve bunları tanımlamaya yönelik ifadelerde bulunmasıdır. Bulgular incelendiğinde öğrencilerin yarısının hiç EDB sergilemediği bulunmuştur. Bunun bir nedeni öğrencilerin yanıtlar içerisinde ne önyargı ve çarpıtmaları kullanmış ne de önyargı ve çarpıtmaları tanımlamaya yönelik ifadeler kullanmış olmasıdır. Özellikle diğer sınıf düzeylerinden ayrı olarak ilkokul birinci sınıf öğrencilerinde çok az kelimeye başvurarak cevap verme eğilimi

görülmektedir. Bu durum da sınıf seviyeleri göz önünde bulundurulduğunda kabul edilebilir bir sonuç olarak yorumlanmıştır.

Çıkarımların altında yatan varsayımları belirlemeyi ve bu varsayımları değerlendirmeyi içeren Standart 5.5'te öğrencilerin çoğunluğunun (%92) hiç EDB sergilemediği görülmektedir. Bu alt standartta öğrenciden istenilen metinde verilen çıkarımlardaki varsayımları belirlemesi ve bunu değerlendirmesidir. Bulgulara bakıldığında öğrencilerin değerlendirme aşamasına hiç ulaşamadıkları görülürken çok az öğrenci bu çıkarımların altındaki varsayımları belirleyebilmiştir.

Metindeki karakterlerin amaçlarına ulaşmak için haksız varsayımları kullandığını kabul etmeyi içeren Standart 5.7'de öğrencilerin çoğunluğunun (%79) hiç EDB sergilediği görülmektedir. Öğrenciden istenilen metinde verilen haksız varsayımları belirlemesi ve bu varsayımın neden haksız olduğunu belirtmesidir. Bulgulara bakıldığında öğrencilerin çoğunlukla bu standartta karşılayacak cevap vermediği görülmüştür.

Metindeki haksız varsayımları eleştirmeyi içeren Standart 5.8'de öğrencilerin çoğunluğunun (%58) hiç EDB sergileyemediği görülmektedir. Bu standartta öğrenciden beklenen metin içerisinde Ali'nin veya Ayşe'nin haksız varsayımlarını eleştirmeleridir. Bunun dışında öğrenci iki tarafı da objektif bir şekilde yansıttığında da güçlü EDB sergilemiş olarak kabul edilmiştir. Öğrencilerin yarısının bu standartı karşılayacak bir veri sunmadığı görülmüştür. Diğer yarısının da metinde yer alan ve tarafların kendilerini savunmak için sunduğu haksız varsayımları yanıt olarak kullandığı görülmüştür.

1.6. Çıkarımlar ve Yorumlar

Bu kategori altında EDT içerisinde ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin yedi farklı standart ile birlikte eleştirel düşünme becerilerini ne seviyede sergilediği belirlenmeye çalışılmıştır. Tablo 21'de ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin çıkarım kategorisi altında sergilemiş olduğu performansları yer almaktadır.

Tablo 21

İlkokul 1. Sınıf Öğrencilerinin Çıkarım Kategorisindeki Performansları

İlkokul Düzeyi	Çıkarımlar ve Yorumlar		
	N	$\bar{x}$	SS
1. sınıf	1629	0,728	0,458

Tablo 21 incelendiğinde ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin çıkarım kategorisinde zayıf EDB düzeyinde (0,72) performans sergiledikleri görülmüştür. Bu sonuca bakılarak öğrencilerin mantıklı ve savunulabilir çıkarımda bulunma ve başkalarının çıkarımlarını değerlendirme konusunda zayıf düzeyde oldukları söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin çıkarım kategorisini oluşturan standartlarda göstermiş oldukları performansların betimsel sonuçları Tablo 22’de yer almaktadır.

Tablo 22

İlkokul 1. Sınıf Çıkarım Kategorisi Betimsel Veriler

1. sınıf	Hiç EDB sergilemeyen (0 puan)		Zayıf EDB Sergileyen (1 puan)		Güçlü EDB Sergileyen (2 puan)	
Standartlar	f	%	f	%	f	%
Standart 6.1	37	16	195	84	0	0
Standart 6.2	37	16	195	84	0	0
Standart 6.3	37	16	189	81	7	3
Standart 6.4	37	16	196	84	0	0
Standart 6.6	37	16	196	84	0	0
Standart 6.8.a	37	16	193	83	3	1
Standart 6.8.b	230	99	3	1	0	0

Tablo 22’de ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin çıkarım kategorisinde yer alan eleştirel düşünme standartlarındaki performansları yer almaktadır. Standart 6.1’de öğrencilerin çoğunlukla (%84) zayıf EDB sergilediği, Standart 6.2’de öğrencilerin çoğunlukla (%84) zayıf EDB sergilediği, Standart 6.3’te öğrencilerin çoğunluğunun (%81) zayıf EDB sergilediği, Standart 6.4’te öğrencilerin çoğunluğunun (%84) zayıf EDB sergilediği, Standart 6.6’da öğrencilerin çoğunluğunun (%84) zayıf EDB sergilediği, Standart 6.8.a’da öğrencilerin

çoğunluğunun (%83) zayıf EDB sergilediği, Standart 6.8.b’de öğrencilerin çoğunluğunun (%99) hiç EDB sergileyemediği görülmektedir.

Çıkarımları belirleme, detaylandırma ve örneklendirme ile ilgili olan Standart 6.1’de öğrencilerin çoğunlukla (%84) zayıf EDB sergilediği görülmektedir. Bu standart ile öğrenciden beklenen öncelikle bir çıkarımda bulunması ve sonrasında bu çıkarımı detaylandırmasıdır. Bulgular incelendiğinde öğrencilerin çıkarımda bulunabildiği görülmüştür. Fakat bu çıkarımı detaylandırma konusunda başarısız oldukları söylenebilir.

Çıkarımlar ile sonuçlar arasında ayırım yapabilmeyi içeren Standart 6.2’de öğrencilerin çoğunlukla (%84) zayıf EDB sergilediği görülmektedir. Bu alt standart çıkarım ve sonuç arasında ayırım yapabilme becerisini ölçmektedir. Öğrencilerin bu ayırımı yapabildiği ancak öğrenci bir çıkarım yaptığı ve bu çıkarımı takip eden bir sonuçtan bahsettiğinde anlaşılabilir. Teste bakıldığında öğrencilerin ya bir çıkarımdan bahsettiği veya bir sonuçtan bahsettiği durumlarla karşılaşmıştır. İlkokul birinci sınıf düzeyinde hiçbir öğrencinin çıkarımlardan sonuca ulaşamadığı söylenebilir.

Açık ve belirsiz çıkarımları ayırt edebilmeyi içeren Standart 6.3’te öğrencilerin çoğunluğunun (%81) zayıf EDB sergilediği görülmektedir. Bu alt standartta öğrenci açık ve net olarak çıkarımları ortaya koyduğunda güçlü EDB sergilediği söylenmektedir. Bulgulara bakıldığında öğrencilerin çoğunluğunun çıkarımlarında belirsizlik olduğu görülmüştür. Örneğin M.1.1 Ayşe’nin neden oynamadığı sorusuna “Çünkü yavaş koştuğu için” cevabını verdiği görülmüştür. Aslında Ayşe, Ali hızlı koştuğu ve kuralı olmadan yakalanma ihtimali daha fazla olduğu için oynamak istemediği metinde belirtilmektedir. Yavaş koşma bu nedenin bir parçasıdır ama tek parçası değildir. Doğrudan bir neden sonuç ilişkisi barındırmamaktadır. Çünkü Ayşe 20’ye kadar sayıldığında oynadığı belirtilmektedir. Bu durumda tek neden yavaş koşmak olmamaktadır.

Sadece sunulan kanıt veya gerekçeleri takip eden çıkarımda bulunmayı içeren Standart 6.4’te öğrencilerin çoğunluğunun (%84) zayıf EDB sergilediği görülmektedir. Metinde sunulan kanıt ve gerekçeleri kullanarak çıkarımda bulunan öğrenci bu standartta güçlü EDB

sergilemiştir. Bulgulara bakıldığında ise öğrencilerin çoğunlukla metinde kanıtlanamayan ve herhangi gerekçesi olmayan çıkarımları yanıt olarak kullandığı görülmüştür. Örneğin yine Ayşe'nin neden oynamıyor sorusunda G.1.24 “Çünkü Ali hep oyunun kuralını değiştirdiği için” şeklinde bir çıkarımda bulunmuştur. Burada önemli olan hep kelimesinin metinde bir karşılığının olmamasıdır.

İlgili ve önemli bilgileri göz önünde bulundurarak mantıklı çıkarımda bulunmayı içeren Standart 6.6'da öğrencilerin çoğunluğunun (%84) zayıf EDB sergilediği görülmektedir. Metinde kural ve hız konusu ilgili ve önemli konular olarak seçilmiştir ve öğrencinin bu konuları kullanarak mantıklı bir çıkarımda bulunması beklenmektedir. EDT sonuçlarına bakıldığında ise öğrencilerin ilgisiz veya önemsiz konulara daha fazla odaklandığı söylenebilir.

Çıkarımların altında yatan varsayımları ortaya çıkarmayı içeren Standart 6.8.a'da öğrencilerin çoğunluğunun (%83) zayıf EDB sergilediği görülmektedir. Bu alt standartta öğrenciden beklenen metinde yer alan çıkarımların içerdiği varsayımlardan bir tanesini tanımlamasıdır. Bulgulara bakıldığında ise öğrencilerin metinde yer alan çıkarımlardaki varsayımlara karşı duyarsız kaldıkları tespit edilmiştir. Bu bulguya öğrencilerin metinde yer alan haksız varsayımlardan yola çıkılarak yapılmış çıkarımları yanıtlarda argüman olarak kullanmaları nedeniyle ulaşılmıştır. Buna örnek olarak standart 6.4'te de hep oyun kuralını değiştirdiği haksız varsayımının belirlenememesi verilebilir.

Çıkarımlarda bulunan varsayımları değerlendirmeyi içeren Standart 6.8.b'de öğrencilerin çoğunluğunun (%99) hiç EDB sergileyemediği görülmektedir. Burada da öğrenciden çıkarımlarda yer alan varsayımları belirledikten sonra bunları doğru bir şekilde değerlendirme becerisini sergilemesi beklenmektedir. Bulgulara bakıldığında ise öğrencilerin neredeyse tamamı bu konuda başarısız olmuş ve hiç EDB sergileyememiştir.

1.7. İmalar ve Sonuçları

Bu kategori altında EDT içerisinde ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin beş farklı standart ile birlikte eleştirel düşünme becerilerini ne seviyede sergilediği belirlenmeye çalışılmıştır. Tablo 23'te ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin ima kategorisi altında sergilemiş olduğu performansları yer almaktadır.

Tablo 23

İlkokul 1. Sınıf Öğrencilerinin İmalar Kategorisindeki Performansları

İlkokul Düzeyi	İmalar ve Sonuçları		
	N	$\bar{x}$	SS
1. sınıf	1165	0,515	0,746

Tablo 23 incelendiğinde ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin imalar kategorisinde hiç EDB sergilemeyen düzeyinde (0,51) performans sergiledikleri görülmüştür. Bu sonuca bakılarak öğrencilerin bir konuya ilişkin imalarda bulunma ve bu imaları takip eden sonuçları değerlendirme konusunda başarısız oldukları söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin imalar kategorisini oluşturan standartlarda göstermiş oldukları performansların betimsel sonuçları Tablo 24'te yer almaktadır.

Tablo 24

İlkokul 1. Sınıf İmalar Kategorisi Betimsel Veriler

1. Sınıf	Hiç EDB sergilemeyen (0 puan)		Zayıf EDB Sergileyen (1 puan)		Güçlü EDB Sergileyen (2 puan)	
Standartlar	f	%	f	%	f	%
Standart 7.3	72	31	93	40	68	29
Standart 7.4	135	58	57	24	41	18
Standart 7.5	133	57	48	21	52	22
Standart 7.6	233	100	0	0	0	0
Standart 7.7	170	73	45	19	18	8

Tablo 24'te 1. sınıf öğrencilerinin ima kategorisinde yer alan eleştirel düşünme standartlarındaki performansları yer almaktadır. Standart 7.3'te öğrencilerin çoğunlukla

(%40) zayıf EDB sergilediği, Standart 7.4'te öğrencilerin çoğunlukla (%58) hiç EDB sergilemediği, Standart 7.5'te öğrencilerin çoğunluğunun (%57) hiç EDB sergilemediği görülmektedir. Standart 7.6 için öğrencilerden veri elde edilememiştir. Standart 7.7'de öğrencilerin çoğunluğunun (%73) hiç EDB sergilemediği görülmektedir.

Probleme çözüm önerirken açık ve net ima ve sonuçlarda bulunma ile ilgili olan Standart 7.3'te öğrencilerin yarısına yakınının (%40) zayıf EDB sergilediği görülmektedir. Bu alt standartta öğrenciden beklenen probleme çözümün açık ve net bir şekilde belirtmesidir. Bulgulara bakıldığında öğrencilerin bu standart özelinde dengeli bir dağılım gösterdiği söylenebilir. Öğrencilerin en çok yaşadığı sorun imaların belirsiz olmasıdır. Örneğin Y.1.24 çözüm önerisi olarak "*Ali'nin fikri en iyi çözüm*" cevabını vermiştir. Fakat metin içerisinde Ali iki farklı çözüm önermektedir. Öğrencinin hangi çözümü kastettiği anlaşılmamaktadır. Bir diğer sorun da öğrencilerin Y.1.14'ün de belirttiği "*Ali ve Ayşe barışsınlar*" gibi eyleme yönelik çözüm önerirken bunun nasıl gerçekleştirileceğine dair detaya inmemeleridir.

Probleme çözüm önerirken olumlu ve olumsuz sonuçları göz önünde bulundurmaya içeren Standart 7.4'te öğrencilerin yarısından fazlasının (%58) hiç EDB sergilemediği görülmektedir. Bu alt standartta öğrenciden beklenen çözüm önerdiğinde veya önerilen çözümler üzerine yorum yaptığında olası sonuçlarından bahsetmeleridir. Testin sonuçlarına bakıldığında öğrencilerin çözüm üretme konusunda sorun yaşadıkları görülmektedir. Çözüm üretememe durumu doğal olarak çözümün olası sonuçlarından bahsedememe durumuna yol açmaktadır.

Probleme çözüm önerirken mümkün olan ve olmayan imaları ve sonuçları ayırt edebilmeyi içeren Standart 7.5'te öğrencilerin yarısından fazlasının (%57) hiç EDB sergilemediği görülmektedir. Öğrenci çözüm önerirken uygulanması mümkün olan sonuçları belirtmesi güçlü EDB sergilediğinin kanıtı olmaktadır. Bir önceki standartta da bahsedildiği üzere öğrenciler çözüm üretirken sorun yaşamaktadır.

Metinde ve kendi kullandığı dilin etkilerini incelemeyi içeren Standart 7.6 için öğrencilerden veri elde edilememiştir. Bu alt standartta beklenen öğrencilerin metin içerisinde taraflardan

birisinin kullandığı dilin (konuşma şekli) etkilerine değinmesidir. İlkokul birinci sınıf öğrencileri EDT yanıtlarında bu standartı karşılayacak bir yanıtta bulunmadığı görülmüştür. Metin ile ilgili soruları cevaplandırırken çıkarımlar üzerinden yanıtlamayı içeren Standart 7.7’de öğrencilerin çoğunluğunun (%73) hiç EDB sergilemediği görülmektedir. Bu alt standartta öğrenciden beklenen verdikleri sekiz yanıt içerisinde sağlam gerekçelere dayalı doğru çıkarımlarda bulunmasıdır. Bunun içinde doğrudan çıkarım yapmasını gerektirecek soruların iki olduğuna karar verildiğinden üç ve daha fazla çıkarımda bulunan öğrencilerin güçlü EDB sergilediği kabul edilmiştir. Bulgulara bakıldığında ise ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin çıkarımda bulunabildiği fakat doğru çıkarımda bulunmada zorlandıkları söylenebilir.

1.8. Bakış Açısı ve Referans Çerçeveleri

Bu kategori altında EDT içerisinde ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin üç farklı standart ile birlikte eleştirel düşünme becerilerini ne seviyede sergilediği belirlenmeye çalışılmıştır. Tablo 25’te ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin bakış açısı kategorisi altında sergilemiş olduğu performansları yer almaktadır.

Tablo 25

İlkokul 1. Sınıf Bakış Açısı Kategorisindeki Betimsel Veriler

İlkokul Düzeyi	Bakış Açısı ve Referans Çerçeveleri		
	N	$\bar{x}$	SS
1. sınıf	669	0,709	0,646

Tablo 25 incelendiğinde ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin bakış açısı kategorisinde zayıf EDB düzeyinde (0,71) performans sergiledikleri görülmüştür. Bu sonuca bakılarak öğrencilerin empati yapabilme ve karşıt olduğu görüşü ifade edebilme konusunda zayıf düzeyde oldukları söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin bakış açısı kategorisini oluşturan standartlarda göstermiş oldukları performansların betimsel sonuçları Tablo 26’da yer almaktadır.

Tablo 26

İlkokul 1. Sınıf Bakış Açısı Kategorisi Betimsel Veriler

1. sınıf	Hiç EDB sergilemeyen (0 puan)		Zayıf EDB Sergileyen (1 puan)		Güçlü EDB Sergileyen (2 puan)	
Standartlar	f	%	f	%	f	%
Standart 8.1	215	92	18	8	0	0
Standart 8.3	31	13	165	71	37	16
Standart 8.5	31	13	165	71	37	16

Tablo 26’da ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin bakış açısı kategorisinde yer alan eleştirel düşünme standartlarındaki performansları yer almaktadır. Standart 8.1’de öğrencilerin çoğunlukla (%92) hiç EDB sergilemediği, Standart 8.3’te öğrencilerin çoğunlukla (%71) zayıf EDB sergilediği, Standart 8.5’te öğrencilerin çoğunluğunun (%71) zayıf EDB sergilediği görülmektedir.

Metindeki bakış açılarını tanımlayabilme, detaylandırabilme ve örneklendirebilme ile ilgili olan Standart 8.1’de öğrencilerin neredeyse tamamının (%92) hiç EDB sergilemediği görülmektedir. Bu standartta öğrenciden istenilen her iki tarafın da bakış açısını yansıtması ve bunu detaylandırmasıdır. Bulgulara bakıldığında öğrencilerin daha çok tek tarafın bakış açısını yansıtabildikleri görülmüştür. Özellikle öğrenciler kendi desteklediği tarafı yansıtmayı tercih etmektedir.

Metin içinde bulunan taraflardan katılmadığı görüşle empati yapabilme ve doğru temsil edebilmeyi içeren Standart 8.3’te öğrencilerin çoğunlukla (%71) zayıf EDB sergilediği görülmektedir. Burada öğrenciden beklenen savunmadığı görüşteki tarafı doğru şekilde temsil etmesidir. Ayrıca iki tarafı da savunan bir öğrencinin de her iki tarafı doğru şekilde temsil etmesi beklenmiştir. Bulgulara bakıldığında bir önceki standarttın sonucu ile örtüşmektedir. Öğrenciler kendilerine karşıt görüşteki bakış açısını yansıtmada zorlanmaktadır. Bu durumu Ali’yi haklı bulan S.1.14 Ayşe’nin neden haklı olabileceğine ilişkin “Doğruları bilmiyor, yanlış biliyor. Yanlış kuralı doğru sanıyor.” yanıtını vererek Ayşe’ye herhangi bir haklılık payı tanımamıştır.

Kendi görüşünü test süresince geliştirebildiğini göstermeyi içeren Standart 8.5'te öğrencilerin çoğunluğunun (%71) zayıf EDB sergilediği görülmektedir. Burada öğrenciden istenilen savunduğu görüşün dışındaki görüşleri de aynı standartta yansıtabilmesidir. Bir önceki standartta oldukça paralel bir sonuç elde edilmiştir. Öğrenciler kendi düşünceleri dışındaki düşüncelere girmede sorun yaşadığı belirlenmiştir.

Alt Problem 2. İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Düzeyleri

İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerini tespit etmek amacıyla öğrencilere EDT uygulanmıştır. Bu kısımda öğrencilerin EDT üzerinden aldıkları sonuçların bulguları ED rubriğinde yer alan sekiz kategori üzerinden sunulmuştur. Ayrıca öğrencilerin sekiz kategorideki performanslarının daha iyi anlaşılması için kategorilerin alt standartlarına ilişkin bulgular betimsel veriler üzerinden paylaşılmıştır.

2.1. Amaç, Hedef ve Objektifler Kategorisi

Amaç kategorisi altında öğrencilerden beklenen metinde bulunan karakterlerin amaçlarını açık ve net bir şekilde ifade etmeleridir. Ayrıca bu amaçların ifade edilirken testte yer alan diğer sorulara verilecek bütün cevaplarda kendi içinde tutarlı olması aranmaktadır. Tablo 27'de ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin amaç kategorisi altında sergilemiş olduğu performansları yer almaktadır.

Tablo 27

İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Amaç Kategorisi Performansı

İlkokul Düzeyi	Amaç, Hedef ve Objektifler Kategorisi		
	N	$\bar{x}$	SS
2. Sınıf	1345	0,972	0,657

Tablo 27 incelendiğinde ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin zayıf EDB düzeyinde (0,97) performans sergiledikleri görülmüştür. Bu sonuca bakılarak öğrencilerin kendilerinin ve

başkalarının amaçlarını belirleme ve ifade etmede istenilen düzeyde olmadıkları söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin amaç kategorisini oluşturan alt standartlarda göstermiş oldukları performansların betimsel sonuçları Tablo 28’de yer almaktadır.

Tablo 28

İlkokul 2. Sınıf Amaç Kategorisi Betimsel Veriler

2. sınıf	Hiç EDB sergilemeyen (0 puan)		Zayıf EDB Sergileyen (1 puan)		Güçlü EDB Sergileyen (2 puan)	
Standartlar	f	%	f	%	f	%
Standart 1.1	68	25	190	71	11	4
Standart 1.3	40	15	216	80	13	5
Standart 1.6	37	14	138	51	94	35
Standart 1.8	22	8	178	66	69	26
Standart 1.9	142	53	42	16	85	31

Tablo 28’de ilkök 2. sınıf öğrencilerinin amaç kategorisinde yer alan eleştirel düşünme standartlarındaki performansları yer almaktadır. Standart 1.1’de öğrencilerin çoğunlukla (%71) zayıf EDB sergilediği, Standart 1.3’te öğrencilerin çoğunlukla (%80) zayıf EDB sergilediği, Standart 1.6’da öğrencilerin çoğunlukla (%51) zayıf EDB sergilediği, Standart 1.8’de öğrencilerin çoğunluğunun (%66) zayıf EDB sergilediği görülmüştür. Son olarak Standart 1.9’da öğrencilerin çoğunluğunun (%53) hiç EDB sergileyemediği bulunmuştur.

Öğrencilerin metindeki karakterlerin amaçlarını kendi sözcükleriyle ifade etme ile ilgili olan Standart 1.1’de çoğunlukla (%71) zayıf EDB sergilediği görülmektedir. Bu alt standartta öğrenciden beklenen Ali ve Ayşe karakterlerinin metindeki amaçlarını açık ve net yansıtmasıdır. EDT sonuçları incelendiğinde en sık karşılaşılan problemin karakterlerin amacını aşırı genel ve yüzeysel ifade etmeleri olduğu keşfedilmiştir. Örneğin S.2.8 Ali’nin amacı için “*oyun oynamak*” derken Ayşe’nin amacı için “*oyun oynamamak*” diyerek karakterlerin isteklerinin basit düzeyde yansıtmaktadır.

Problemi kendi sözcükleriyle mantıklı bir şekilde ifade etmeyi içeren Standart 1.3’te öğrencilerin çoğunlukla (%80) zayıf EDB sergilediği görülmektedir. Öğrenciden bu alt standart özelinde istenilen problemi belirlerken kendi kurduğu mantık yürütme amacını

özgün bir şekilde ifade etmesidir. Bulgular incelendiğinde ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin mantık yürütmedeki süreci yansıtmaktan ziyade çıkarımlarının sonuçlarını paylaşmaya daha çok meyilli olduğu söylenebilir. Örneğin E.2.11 Ayşe'nin neden oynamak istemediğine ilişkin “*Ali oyunbozanlık yaptığı için*” şeklinde yanıtlayarak Ali'nin oyunbozan olduğu sonucuna ulaştığı görülmektedir. Fakat bu sonuca ulaşmasını sağlayan sürece dair bir gösterge bulunmadığından öğrencilerin zayıf EDB düzeyinde olduğu söylenebilir.

Problemi çözüme ulaştırırken gerçekçi sonuçları benimseme yeteneğini göstermeyi içeren Standart 1.6'da öğrencilerin yarısının (%51) zayıf EDB sergilediği görülmektedir. Bu alt standartta öğrenciden beklenen anlaşmazlığa çözüm bulması istendiğinde gerçekleşmesi mümkün olan çözümleri önermesidir. Bulgular incelendiğinde ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin genellikle üstü kapalı çözüm önerdikleri görülmektedir. Bu üstü kapalı çözüme örnek olarak K.2.6 kodlu öğrencinin anlaşmazlığa çözüm olarak sunduğu “*konusup anlaşmak*” gösterilebilir.

Problemi çözüme ulaştırabilmek adına test boyunca istikrarlı ilerlemeyi içeren Standart 1.8'de öğrencilerin genelde eşit olarak dağıldığı görülürken çoğunluğun (%66) zayıf EDB sergilediği görülmüştür. Öğrenciden bu alt standartta EDT'ye verdiği yanıtlarda tutarlı şekilde ilerlemesidir. Buradaki tutarlılıktan kasıt öğrencinin bir önceki cevabı ile bir sonraki cevabının örtüşmesidir. Eğer öğrenci çelişen bir cevap verdiyse de bu çelişkiyi makul ve mantıklı bir nedenle açıklaması beklenir. Bulgulara bakıldığında ilkokul birinci sınıf seviyesine paralel bir sonuç ile karşılaşmıştır. Öğrencilerin birbirleriyle çelişen ifadelerde bulundukları gözlemlenmiştir.

Problemi çözüme ulaştırmada herkesi düşünerek adil çözümler getirmeyi içeren Standart 1.9'da öğrencilerin yarısının (%53) hiç EDB sergileyemediği bulunmuştur. Bu alt standart ile öğrencinin anlaşmazlığı çözüme ulaştırmada her iki tarafın isteklerini dikkate alarak yaklaşması istenmektedir. Bulgulara bakıldığında farklı bir sonuç ile karşılaşmıştır. Öğrencilerin yarısının bu standartta yönelik bir yanıt veremezken %31'lik bir kısmının güçlü EDB sergilediği görülmüştür. EDT sonuçlarına bakıldığında standartta karşılayacak yanıt

olmamasının başlıca nedeni yüzeysel çözüm önerileri sunmalarıdır. Örneğin A.2.5 kodlu öğrenci en iyi çözümün ne olabileceği sorusuna “barışmaları” şeklinde yanıt vermiştir.

2.2. Sorular, Problemler ve Sorunlar Kategorisi

Bu kategori altında EDT içerisinde ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin beş farklı standart ile birlikte eleştirel düşünme becerilerini ne seviyede sergilediği belirlenmeye çalışılmıştır. Tablo 29’da ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin problem kategorisi altında sergilemiş olduğu performansları yer almaktadır.

Tablo 29

İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Problem Kategorisindeki Performansları

İlkokul Düzeyi	Sorular, Problemler ve Sorunlar Kategorisi		
	N	$\bar{x}$	SS
2. sınıf	1345	0,763	0,684

Tablo 29 incelendiğinde ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin problem kategorisinde zayıf EDB düzeyinde (0,76) performans sergiledikleri görülmüştür. Bu sonuca bakılarak öğrencilerin kendilerinden ortadaki bir problemi tanımlama konusunda istenilen düzeyde olmadıkları söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin problem kategorisini oluşturan standartlarda göstermiş oldukları performansların betimsel sonuçları Tablo 30’da yer almaktadır.

Tablo 30

İlkokul 2. Sınıf Problem Kategorisi Betimsel Veriler

2. sınıf	Hiç EDB sergilemeyen (0 puan)		Zayıf EDB Sergileyen (1 puan)		Güçlü EDB Sergileyen (2 puan)	
Standartlar	f	%	f	%	f	%
Standart 2.1	38	14	225	84	6	2
Standart 2.4	38	14	228	85	3	1
Standart 2.7	36	13	51	19	182	68
Standart 2.8.a	132	49	135	50	2	1
Standart 2.8.b	267	99	2	1	0	0

Tablo 30’da ilkököl 2. sınıf öğrencilerinin problem kategorisinde yer alan eleştirel düşünme standartlarındaki performansları yer almaktadır. Standart 2.1’de öğrencilerin çoğunlukla (%84) zayıf EDB sergilediği, Standart 2.4’te öğrencilerin çoğunlukla (%85) zayıf EDB sergilediği, Standart 2.7’de öğrencilerin çoğunlukla (%68) güçlü EDB sergilediği, Standart 2.8.a’da öğrencilerin çoğunluğunun (%50) zayıf EDB sergilediği, Standart 2.8.b’de öğrencilerin tamamına yakını (%99) hiç EDB sergilemediği görülmüştür.

Metindeki problemi kendi sözcükleriyle ifade etme ile ilgili olan Standart 2.1’de öğrencilerin çoğunlukla zayıf EDB (%84) sergilediği görülmektedir. Bu alt standartta öğrenciden metinde yaşanan anlaşmazlığı özgün, kapsamlı ve doğru bir şekilde aktarması beklenir. Bulgulara bakıldığında ise öğrencilerin bu seviyeye neredeyse ulaşamadığı görülmüştür. EDT sonuçlarına bakıldığında bu alt standartta yaşanan problemin eksik ifadeler olduğu söylenebilir. Örneğin A.2.7 kodlu öğrenci neden anlaşılamadıkları sorusuna “*Çünkü Ali kuralları değiştiriyor*” şeklinde yanıt vermiştir. Bu cevap doğru olsa da problemin tamamını yansıtmadığından zayıf EDB olarak sayılmıştır.

Problemi temel ve anlamlı şekilde ifade etmeyi içeren Standart 2.4’te öğrencilerin çoğunlukla (%85) zayıf EDB sergilediği görülmektedir. Bu alt standart ile öğrenciden beklenen her iki tarafı anlaşılamama nedenini doğru bir şekilde aktarmasıdır. EDT sonuçları incelendiğinde öğrencilerin problemi tek taraflı yansıtmaya eğiliminde olduğu görülmüştür. Bir önceki standartta verilen örnekte olduğu gibi senaryodaki anlaşılamama durumunda sadece Ali veya Ayşe odaklı probleme yönelik tanımlamalar yapıldığı söylenebilir.

Problemi ifade ederken önemli problemleri önemsiz problemlerden ayırt etmeyi içeren Standart 2.7’de öğrencilerin çoğunlukla (%68) güçlü EDB sergilediği görülmektedir. Bu alt standartta öğrencinin problemi ifade ederken sadece önemli konulara değinmesidir. EDT’de kullanılan metin için önemli olan konu kural konusudur. Öğrencilerin metni anladıklarının en önemli göstergelerinden birisi bu standarttır. Çünkü bu standart altında metnin ana teması olan kural konusunda anlaşılamamanın belirtilmesi gerekmektedir. Sonuçlara bakıldığında

ikinci sınıf öğrencilerinin metinde asıl problemi belirlemede sorun yaşamadığı gözlemlenmiştir.

Standart 2.8'in ilk kısmını oluşturan ve problemi belirtirken içerdiği varsayımlara dikkat etmeyi içeren Standart 2.8.a'da öğrencilerin genelde eşit olarak dağıldığı görülürken çoğunluğun (%50) zayıf EDB sergilediği görülmektedir. Alt standartın ilk parçası olan bu standartta öğrenciden beklenen problemlerin içerisinde yatan varsayımları anladığını ifade etmesidir. Buna gösterge olarak gerçekliği metin üzerinden kanıtlanamayan varsayımları objektif olarak yansıtmasıdır. Örneğin “*Ayşe, Ali'nin kuralları değiştirdiğini düşünüyor.*” şeklinde bir cevapta öğrencinin kendi fikrini ortaya koymadan metinde yer alan Ayşe karakterinin bakış açısını anlatması objektif bir yaklaşım olarak kabul edilmiştir. Bulgulara bakıldığında ise öğrencilerin yarısının hatalı varsayımları farkında olmadan yanıt olarak kullandığı görülmüştür. Diğer yarısının da bu standartı karşılayacak bir yanıt vermediği bulunmuştur.

Standart 2.8'in ikinci kısmını oluşturan ve bir önceki standartta ortaya çıkartılan bu varsayımları değerlendirmeyi içeren Standart 2.8.b'de öğrencilerin çoğunlukla (%99) hiç EDB sergileyemediği görülmüştür. Alt standartın ikinci parçası olan bu standartta öğrenciden istenilen objektif yaklaştığı varsayımları sonrasında değerlendirmesidir. Bulgulara bakıldığında öğrencilerin bu standartı karşılayacak bir yanıt vermediği görülmüştür.

2.3. Bilgi, Veri, Kanıt ve Tecrübe

Bu kategori altında EDT içerisinde ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin sekiz farklı standart ile birlikte eleştirel düşünme becerilerini ne seviyede sergilediği belirlenmeye çalışılmıştır. Tablo 31'de ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin bilgi kategorisi altında sergilemiş olduğu performansları yer almaktadır.

Tablo 31

İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Bilgi Kategorisindeki Performansları

İlkokul Düzeyi	Bilgi, Veri, Kanıt ve Tecrübe		
	N	$\bar{x}$	SS
2. sınıf	2152	0,269	0,562

Tablo 31 incelendiğinde ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin bilgi kategorisinde hiç EDB sergilemeyen düzeyinde (0,27) performans sergiledikleri görülmüştür. Bu sonuca bakılarak öğrencilerin argümanlar ileri sürerken bilgidен yararlanma konusunda başarısız oldukları söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin bilgi kategorisini oluşturan standartlarda göstermiş oldukları performansların betimsel sonuçları Tablo 32’de yer almaktadır.

Tablo 32

İlkokul 2. Sınıf Bilgi Kategorisi Betimsel Veriler

2. sınıf	Hiç EDB sergilemeyen (0 puan)		Zayıf EDB Sergileyen (1 puan)		Güçlü EDB Sergileyen (2 puan)	
Standartlar	f	%	f	%	f	%
Standart 3.1	208	77	16	6	45	17
Standart 3.2	221	83	44	16	4	1
Standart 3.3	208	77	53	20	8	3
Standart 3.4	209	78	40	15	20	7
Standart 3.5	167	62	62	23	40	15
Standart 3.6.a	216	80	43	16	10	4
Standart 3.6.b	259	96	10	4	0	0
Standart 3.7	214	79	53	20	2	1

Tablo 32’de ilkokul 2. sınıf öğrencilerinin bilgi kategorisinde yer alan eleştirel düşünme standartlarındaki performansları yer almaktadır. Standart 3.1’de genel olarak öğrencilerin (%77) hiç EDB sergilemediği, Standart 3.2’de öğrencilerin çoğunluğunun hiç EDB (%83) sergilemediği, Standart 3.3’te genel olarak öğrencilerin (%77) öğrencilerin hiç EDB sergilemediği, Standart 3.4’te öğrencilerin büyük çoğunluğun hiç EDB (%78) sergilemediği, Standart 3.5’te öğrencilerin çoğunluğunun (%62) hiç EDB sergilemediği, Standart 3.6.a’da

genel olarak öğrencilerin (%80) hiç EDB sergilemediği, Standart 3.6.b’de öğrencilerin tamamına yakını (%96) hiç EDB sergilemediği, Standart 3.7’de genel olarak öğrencilerin (%80) hiç EDB sergilemediği görülmektedir.

Karşıdaki kişiyi ikna ederken önemli bilgileri ifade etme ile ilgili olan Standart 3.1’de öğrencilerin çoğunluğun (%77) hiç EDB sergilemediği görülmektedir. Bu standartta öğrencilerden beklenen metindeki taraflardan en az birisini ikna etmek için kullanacağı bilgiyi kesin ve açık şekilde ifade etmesidir. İlkokul ikinci sınıf öğrencilerinin bir tarafı ikna etmek için bilgiyi kullanmada zorluk yaşadığı görülmüştür. Öğrencilerin birinci sınıf düzeyinden farklı olarak üstü kapalı ifadelerde bulunduğu görülmüştür. Örneğin P.2.6 Ali’yi ikna etmek için “*onunla konuşarak*” ve Ayşe’yi ikna etmek için “*onunla düzgün bir dille konuşarak*” şeklinde yanıtlar vermiştir. Buradaki yanıt incelendiğinde öğrencinin ikna etmek için yapacağı konuşmaya ilişkin detaylarını vermediğinden standartı karşılamadığı düşünülmüştür.

Konuyla ilgili bilgileri kullanırken farklı bilgi türlerinin farkında olmayı içeren Standart 3.2’de öğrencilerin çoğunluğun (%83) hiç EDB sergilemediği görülmektedir. Öğrencilerden beklenen olgu, bilgi, deneyim, araştırma, veri veya kanıt gibi farklı kavramlardan en az ikisini kullanmalarıdır. Fakat bir önceki standartta da belirtildiği üzere öğrencilerin bilgiyi kullanmadıkları gözlemlenmiştir.

Konuya ilişkin kanıtları açık ve adil şekilde ifade etmeyi içeren Standart 3.3’te öğrencilerin çoğunluğun (%77) hiç EDB sergilemediği görülmektedir. Bu standart ile öğrenciden beklenen her iki taraf için de kanıtını sunması veya bir tarafı hem destekleyen hem de çürüten kanıtları ifade etmesidir. Standart 3.1’de belirtilen bilgiyi kullanmaması dışında zayıf EDB sergileyen öğrencilerin sadece tek tarafa ait kanıt sundukları görülmüştür. Bu durumda öğrencilerin kanıt ararken karşıt görüşleri görmezden geldiği söylenebilir.

Karşıdaki kişiyi ikna ederken konuyla ilgisiz bilgileri göz ardı edip ilgili bilgileri kullanmayı içeren Standart 3.4’te öğrencilerin çoğunluğunun (%78) hiç EDB sergilemediği görülmektedir. Burada öğrenciden beklenen karşı tarafı ikna etmek için sadece ilgili

bilgilere başvurusudur. Öğrencilerin ilgili veya ilgisiz bir bilgiye başvurmadiğı görülmüştür.

Konuyla ilgili görüşünü paylaşırken sadece savunduğı tarafı değil karşıt bilgileri de aktif olarak aramayı içeren Standart 3.5'te öğrencilerin çoğunluğunun (%62) hiç EDB sergilemediğı görülmektedir. Burada beklenen öğrencilerin EDT cevapları içerisinde kimi haklı buluyorsa haklı bulmadığı tarafla ilgili bilgileri de sunmasıdır. Öğrencilerin bilgiye başvurmada sorun yaşadıkları görülmüştür. Sorular cevaplanırken genel ve yüzeysel cevaplarla geçiştirilmiştir.

Bilgiye dayalı çıkarımlarda bulunmayı içeren Standart 3.6.a'da öğrencilerin çoğunluğun (%80) hiç EDB sergilemediğı görülmektedir. Bu standartta öğrenciden beklenen yanıt olarak bir bilgiden faydalanması ve bu bilginin üzerine çıkarımda bulunmasıdır. Verilen cevaplar incelendiğinde öğrencilerin bilgiye başvurmadıkları görülmüştür. Bundan dolayı bu standarttı karşılamadıkları söylenebilir.

Bilgiye dayalı yapılan çıkarımları nesnel olarak analiz etme ve değerlendirmeyi içeren Standart 3.6.b'de öğrencilerin çoğunluğun (%96) hiç EDB sergilemediğı görülmektedir. Bir önceki standartın devamı niteliğinde olan bu standartta öğrenciden bilgiden yararlanarak yaptıkları çıkarımları analiz etmesi ve değerlendirmesi beklenmektedir. İlkokul ikinci sınıf öğrencileri bilgiye dayalı çıkarımda bulunmadıkları için bu standartta da hiç EDB sergileyememişlerdir.

Bilgi ve bilgiye dayalı çıkarımların arasındaki farkı anladığını göstermeyi içeren Standart 3.7'de öğrencilerin çoğunluğun (%79) hiç EDB sergilemediğı görülmektedir. Bu standartta öğrenciden beklenen bir bilgi sunması ve sonrasında bu bilgiye dayalı çıkarımdan bahsetmesidir. EDT sonuçlarına bakıldığında bilgi kategorisindeki diğer alt standartlarda da olduğu gibi yanıt verirken bilginin kullanılmaması hiç EDB sergilenmemesindeki ana faktördür.

2.4. Kavramlar, Teoriler, Prensipler, Tanımlar ve Kanunlar

Bu kategori altında EDT içerisinde ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin altı farklı standart ile birlikte eleştirel düşünme becerilerini ne seviyede sergilediği belirlenmeye çalışılmıştır. Tablo 33'te ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin kavram kategorisi altında sergilemiş olduğu performansları yer almaktadır.

Tablo 33

İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Kavram Kategorisindeki Performansları

İlkokul Düzeyi	Kavramlar, Teoriler, Prensipler, Tanımlar, Kanunlar ve Aksiyomlar		
	N	$\bar{x}$	SS
2. sınıf	1613	0,765	0,741

Tablo 33 incelendiğinde ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin kavram kategorisinde zayıf EDB düzeyinde (0,76) performans sergiledikleri görülmüştür. Bu sonuca bakılarak öğrencilerin bir konu içerisinde kullandıkları kavramları tanımlama ve detaylandırma konusunda istenilen düzeyde olmadıkları söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin kavram kategorisini oluşturan standartlarda göstermiş oldukları performansların betimsel sonuçları Tablo 34'te yer almaktadır.

Tablo 34

İlkokul 2. Sınıf Kavram Kategorisi Betimsel Veriler

2. sınıf	Hiç EDB sergilemeyen (0 puan)		Zayıf EDB Sergileyen (1 puan)		Güçlü EDB Sergileyen (2 puan)	
	f	%	f	%	f	%
Standartlar						
Standart 4.1	102	38	165	61	2	1
Standart 4.4	248	92	11	4	10	4
Standart 4.5	112	42	16	6	141	52
Standart 4.6	102	38	83	31	84	31
Standart 4.7	99	37	169	62	1	1
Standart 4.9	13	5	195	72	60	23

Tablo 34'te ilkokul 2. sınıf öğrencilerinin kavram kategorisinde yer alan eleştirel düşünme standartlarındaki performansları yer almaktadır. Standart 4.1'de öğrencilerin çoğunlukla

(%61) zayıf EDB sergilediği, Standart 4.4'te öğrencilerin çoğunlukla (%92) hiç EDB sergileyemediği, Standart 4.5'te öğrencilerin yarısından fazlasının (%52) güçlü EDB sergilediği görölmektedir. Standart 4.6'da öğrencilerin eğit düzeyde dağıldığı bulunurken hiç EDB sergilemeyen (%38) öğrencilerin daha fazla olduğu gözlemlenmiştir. Standart 4.7'de öğrencilerin çoğunluğunun (%62) zayıf EDB sergilediği bulunmuştur. Son olarak Standart 4.9'da öğrencilerin çoğunluğunun (%72) zayıf EDB sergilediği görölmüştür.

Metinde kullanılan bir kavramı tanımlayabilme, detaylandırabilme ve örneklendirebilmeyi içeren Standart 4.1'de öğrencilerin çoğunlukla (%61) zayıf EDB sergilediği görölmektedir. Bu standart ile öğrenciden beklenen bir kavramı tanımlaması ve sonrasında onu detaylandırması veya örneklendirmesidir. Bulgulara bakıldığında öğrencilerin zayıf EDB sergilemesinin en büyük nedeninin kavramları yüzeysel tanımlamaları olduğu görölmüştür. Kullanılan kavramla ilgili olası sonuçları doğru şekilde ifade etmeyi içeren Standart 4.4'te öğrencilerin neredeyse tamamına yakınının (%92) hiç EDB sergilemediği görölmektedir. Burada öğrenciden kural kavramının olası etkilerinden bahsetmesi beklenmektedir. Bulgular incelendiğinde ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin kullanılan kavramın olası etkilerinin farkında olmadığı sonucuna varılmıştır.

Metinde kullanılan kavramın standart kullanımı ile standart dışı kullanımı arasındaki farkı anlamayı içeren Standart 4.5'te öğrencilerin yarısından fazlasının (%52) güçlü EDB sergilediği görölmektedir. Burada beklenen öğrencinin kural kavramını değiştirilemeyen standart dışı kullanımı (yasa, yönetmelik veya mevzuat) yerine standart değiştirilebilir şekliyle ele almasıdır. İlkokul ikinci sınıf öğrencilerinin kural kavramını standart kullanımı kapsamında ele alabildiği söylenebilir.

Konu ile alakasız kavramların farkında olmayı ve kavramları işlevleriyle ilgili kullanmayı içeren Standart 4.6'da öğrencilerin eğit düzeyde dağıldığı bulunurken hiç EDB sergilemeyen (%38) öğrencilerin daha fazla olduğu gözlemlenmiştir. Bu standart içerisinde kural kavramı oyun içerisinde ele alındığından öğrencinin de kavramı oyun kapsamında ele almasıdır. Bulgulara bakıldığında öğrencilerin yarısından fazlasının kural kavramını bir şekilde

tamamlayabildiği görülmektedir. Fakat bunların sadece %30'luk kısmı kural kavramını oyun çerçevesinde ele almayı tercih etmiştir.

Metinde kullanılan kavram ile ilgili derinlemesine düşünmeyi içeren Standart 4.7'de öğrencilerin çoğunluğunun (%62) zayıf EDB sergilediği bulunmuştur. Öğrenciden beklenen kavramı tanımlaması ve sonrasında kavramı detaylandırmasıdır. Bulgular incelendiğinde sadece bir öğrencinin güçlü EDB düzeyinde performans sergileyebildiği görülmüştür. Bu da öğrencilerin kavramlar hakkında derinlemesine düşünmede sorun yaşadığı şeklinde yorumlanabilir.

Son olarak kendi görüşünü değerlendirdiği gibi metinde yer alan karakterlerin görüşlerini de aynı standartlarda değerlendirmeyi içeren Standart 4.9'da öğrencilerin çoğunluğunun (%72) zayıf EDB sergilediği görülmüştür. Burada öğrenciden istenilen katıldığı veya katılmadığı görüşü yansıtırken objektif ve açık olmalarıdır. Bulgulara bakıldığında ilkökul ikinci sınıf öğrencilerin katılmadığı tarafın görüşünü yansıtmada sorun yaşadığı bulunmuştur. Örneğin G.2.29 kodlu öğrenciye Ayşe'nin haklı olabileceği yer sorulduğunda "*Ayşe haksız çünkü oyunda mızıkçılık yapıyor*" yanıtını verdiği görülmüştür. Öğrencinin yanıtı incelendiğinde "*mızıkçılık yapan*" birinin haksız olduğu çıkarımı yer almaktadır. Öğrencinin sorudaki Ayşe'nin haklı olduğu kısmı belirtmek yerine (kendince) haksız olduğu yeri vurgulaması olaya tek taraflı yaklaştığını göstermektedir. Bu durum da öğrenci zayıf EDB olarak değerlendirilmiştir.

2.5. Varsayımlar ve Ön varsayım

Bu kategori altında EDT içerisinde ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin yedi farklı standart ile birlikte eleştirel düşünme becerilerini ne seviyede sergilediği belirlenmeye çalışılmıştır. Tablo 35'te ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin varsayım kategorisi altında sergilemiş olduğu performansları yer almaktadır.

Tablo 35

İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Varsayım Kategorisindeki Performansları

İlkokul Düzeyi	Varsayımlar ve Ön varsayım		
	N	$\bar{x}$	SS
2. sınıf	1883	0,621	0,668

Tablo 35 incelendiğinde ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin varsayım kategorisinde hiç EDB sergilemeyen düzeyinde (0,62) performans sergiledikleri görülmüştür. Bu sonuca bakılarak öğrencilerin kendi varsayımlarını veya başkalarının varsayımlarını başarılı bir şekilde belirleme ve değerlendirme konusunda başarısız oldukları söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin varsayım kategorisini oluşturan standartlarda göstermiş oldukları performansların betimsel sonuçları Tablo 36’da yer almaktadır.

Tablo 36

İlkokul 2. Sınıf Varsayım Kategorisi Betimsel Veriler

2. sınıf	Hiç EDB sergilemeyen (0 puan)		Zayıf EDB Sergileyen (1 puan)		Güçlü EDB Sergileyen (2 puan)	
Standartlar	f	%	f	%	f	%
Standart 5.1	69	26	191	71	9	3
Standart 5.2	177	66	53	20	39	14
Standart 5.3	12	4	188	70	69	26
Standart 5.4	75	28	185	69	8	3
Standart 5.5	238	88	31	12	0	0
Standart 5.7	206	77	62	22	1	1
Standart 5.8	91	34	160	59	18	7

Tablo 36’da ilkokul 2. sınıf öğrencilerinin varsayım kategorisinde yer alan eleştirel düşünme standartlarındaki performansları yer almaktadır. Standart 5.1’de öğrencilerin çoğunlukla (%71) zayıf EDB sergilediği, Standart 5.2’de öğrencilerin çoğunlukla (%66) hiç EDB sergileyemediği, Standart 5.3’te öğrencilerin çoğunluğunun (%70) zayıf EDB sergilediği, Standart 5.4’te öğrencilerin çoğunluğunun (%69) zayıf EDB sergilediği, Standart 5.5’te

öğrencilerin çoğunluğunun (%88) hiç EDB sergilemediği, Standart 5.7’de öğrencilerin çoğunluğunun (%77) hiç EDB sergilemediği, Standart 5.8’de öğrencilerin çoğunluğunun (%59) zayıf EDB sergilediği görülmektedir.

Metin içerisinde yer alan varsayımları veya kendi varsayımlarını doğru bir şekilde etme ile ilgili olan Standart 5.1’de öğrencilerin çoğunlukla (%71) zayıf EDB sergilediği görülmektedir. Bu standart ile öğrenciden beklenen ya metindeki varsayımı ifade etmesi ya da kendi varsayımını dile getirmesidir. EDT sonuçlarına bakıldığında ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin metinde yer verilen eksik veya üstü kapalı varsayımları yanıt olarak kullandıkları görülmüştür. Örneğin S.2.5 kodlu öğrenci Ayşe’nin haklı olduğunu kanıtlamak için “*Ayşe (haklı) çünkü Ali bütün oyunların kurallarını değiştiriyor*” şeklinde Ayşe’nin metin içerisinde söylediği hep kuralları değiştirme repliğine göndermede bulunmuştur. Ali’nin diğer oyunlarda kuralı değiştirmek isteyip istemediği bilinemediğinden ve bu olay tek Ayşe’nin tarafından dile getirilmiş olmasından dolayı varsayımın eksik olduğu söylenebilir.

Konuyla ilgili makul ve savunulabilir varsayımda bulunmayı içeren Standart 5.2’de öğrencilerin çoğunlukla (%66) hiç EDB sergileyemediği görülmektedir. Burada öğrenciden beklenen her iki taraf için de makul ve savunulabilir varsayımlarda bulunmasıdır. İlkokul ikinci sınıf öğrencilerinin akıl dışı ve savunulamaz varsayımlar üzerine yanıtlar verdiği veya metinde yer alan savunulamaz varsayımları ifade ettiği görülmüştür. Bunun olmasındaki en büyük neden öğrencilerin metin içerisinde bir tarafı haklı buldukları andan itibaren diğer taraf için yazılan haksız varsayımları yanıt olarak kullanmalarıdır. Bir önceki alt standartta verilen örnekte de görüldüğü üzere Ayşe’yi haklı bulan öğrenci doğruluğuna emin olmadığı veya olamayacağı varsayım üzerinden argümanını ileri sürmektedir.

Test boyunca birbiriyle tutarlı varsayımlarda bulunmayı içeren Standart 5.3’te öğrencilerin çoğunluğunun (%70) zayıf EDB sergilediği görülmektedir. Bu alt standartta öğrenciden EDT sorularına verdiği yanıtlar içerisinde kendi içerisinde tutarlı varsayımlarda bulunması beklenmektedir. Bulgular incelendiğinde öğrencilerin ortaya koydukları varsayımları takip

etmede zorlandıkları görülmüştür. Bunun en sık karşılaşılan şekli bir önceki sorunun cevabı için kullanılan varsayım bir sonraki sorunun cevabında tam tersi şekilde kullanılmasıdır. Bu açıdan buradaki sonuçlar ilkökul birinci sınıf sonuçları ile paralellik göstermektedir.

Metin içerisindeki veya kendi önyargı, çarpıklık veya stereotipleri doğru bir şekilde tanımlamayı içeren Standart 5.4'te öğrencilerin çoğunluğunun (%69) zayıf EDB sergilediği görülmektedir. Öğrenciden istenilen metinde kullanılan önyargı veya çarpıtmaların farkında olması ve bunları tanımlamaya yönelik ifadelerde bulunmasıdır. Bulgular incelendiğinde öğrencilerin yarısından fazlasının zayıf EDB sergilediği bulunmuştur. Bunun başlıca nedeni alt standart 5.1 ve 5.2'de bahsedilen kendisine karşıt görüşte olan tarafa yönelik argümanları tercih ederken çarpıtmaları kanıt olarak sunmalarıdır. Örneğin Ç.2.17 kodlu öğrenci Ayşe'nin haklı olduğunu savunmak için "*Bence Ayşe haklı. Çünkü Ali hep hile yapıyor*" şeklinde bir yanıt vererek Ayşe'nin sözlerini temel alarak sonuca varmıştır.

Çıkarımların altında yatan varsayımları belirlemeyi ve bu varsayımları değerlendirmeyi içeren Standart 5.5'te öğrencilerin çoğunluğunun (%88) hiç EDB sergilemediği görülmektedir. Bu alt standartta öğrenciden istenilen metinde verilen çıkarımlardaki varsayımları belirlemesi ve bunu değerlendirmesidir. Bulgulara bakıldığında öğrencilerin değerlendirme aşamasına hiç ulaşamadıkları görülürken çok az öğrenci bu çıkarımların altındaki varsayımları belirleyebilmiştir.

Metindeki karakterlerin amaçlarına ulaşmak için haksız varsayımları kullandığını kabul etmeyi içeren Standart 5.7'de öğrencilerin çoğunluğunun (%77) hiç EDB sergilediği görülmektedir. Öğrenciden istenilen metinde verilen haksız varsayımları belirlemesi ve bu varsayımın neden haksız olduğunun belirtilmesidir. Bulgulara bakıldığında öğrencilerin çoğunlukla bu standartı karşılayacak cevap vermediği görülmüştür.

Metindeki haksız varsayımları eleştirmeyi içeren Standart 5.8'de öğrencilerin çoğunluğunun (%59) zayıf EDB sergilediği görülmektedir. Bu standartta öğrenciden beklenen metin içerisinde Ali'nin veya Ayşe'nin haksız varsayımlarını eleştirmeleridir. Bunun dışında öğrenci iki tarafı da objektif bir şekilde yansıttığında da güçlü EDB sergilemiş olarak kabul

edilmiştir. Bir önceki alt standartlarda belirtilen metinde yer alan ve tarafların kendilerini savunmak için sunduğu haksız varsayımları yanıt olarak kullanma sorunu burada da görülmektedir.

2.6. Çıkarımlar ve Yorumlar

Bu kategori altında EDT içerisinde ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin yedi farklı standart ile birlikte eleştirel düşünme becerilerini ne seviyede sergilediği belirlenmeye çalışılmıştır. Tablo 37’de ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin çıkarım kategorisi altında sergilemiş olduğu performansları yer almaktadır.

Tablo 37

İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Çıkarım Kategorisindeki Performansları

İlkokul Düzeyi	Çıkarımlar ve Yorumlar		
	N	$\bar{x}$	SS
2. sınıf	1883	0,749	0,464

Tablo 37 incelendiğinde ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin çıkarım kategorisinde zayıf EDB düzeyinde (0,75) performans sergiledikleri görülmüştür. Bu sonuca bakılarak öğrencilerin mantıklı ve savunulabilir çıkarımda bulunma ve başkalarının çıkarımlarını değerlendirme konusunda zayıf düzeyde oldukları söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin çıkarım kategorisini oluşturan standartlarda göstermiş oldukları performansların betimsel sonuçları Tablo 38’de yer almaktadır.

Tablo 38

İlkokul 2. Sınıf Çıkarım Kategorisi Betimsel Veriler

2. Sınıf	Hiç EDB sergilemeyen (0 puan)		Zayıf EDB Sergileyen (1 puan)		Güçlü EDB Sergileyen (2 puan)	
Standartlar	f	%	f	%	f	%
Standart 6.1	39	14	225	84	5	2
Standart 6.2	39	14	227	85	3	1
Standart 6.3	39	14	219	81	11	5
Standart 6.4	39	14	229	85	1	1
Standart 6.6	39	14	230	86	0	0
Standart 6.8.a	39	14	224	84	6	2
Standart 6.8.b	263	98	6	2	0	0

Tablo 38’de ilkokul 2. sınıf öğrencilerinin çıkarım kategorisinde yer alan eleştirel düşünme standartlarındaki performansları yer almaktadır. Standart 6.1’de öğrencilerin çoğunlukla (%84) zayıf EDB sergilediği, Standart 6.2’de öğrencilerin çoğunlukla (%85) zayıf EDB sergilediği, Standart 6.3’te öğrencilerin çoğunlukla (%81) zayıf EDB sergilediği, Standart 6.4’te öğrencilerin çoğunluğunun (%85) zayıf EDB sergilediği, Standart 6.6’da öğrencilerin çoğunluğunun (%86) zayıf EDB sergilediği, Standart 6.8.a’da öğrencilerin çoğunluğunun (%84) zayıf EDB sergilediği, Standart 6.8.b’de öğrencilerin tamamına yakınının (%98) hiç EDB sergileyemediği görülmektedir.

Çıkarımları belirleme, detaylandırma ve örneklendirme ile ilgili olan Standart 6.1’de öğrencilerin çoğunlukla (%84) zayıf EDB sergilediği görülmektedir. Bu standart ile öğrenciden beklenen öncelikle bir çıkarımda bulunması ve sonrasında bu çıkarımı detaylandırmasıdır. Bulgular incelendiğinde öğrencilerin çıkarımda bulunabildiği görülmüştür. Fakat bu çıkarımı detaylandırma konusunda başarısız oldukları söylenebilir.

Çıkarımlar ile sonuçlar arasında ayırım yapabilmeyi içeren Standart 6.2’de öğrencilerin çoğunlukla (%85) zayıf EDB sergilediği görülmektedir. Bu alt standart çıkarım ve sonuç arasında ayırım yapabilme becerisini ölçmektedir. Öğrencinin bu ayırımı yapabilmesi ancak

öğrenci bir çıkarım yaptığında ve bu çıkarımı takip eden bir sonuçtan bahsettiğinde anlaşılabilir. Teste bakıldığında öğrencilerin ya bir çıkarımdan bahsettiği veya bir sonuçtan bahsettiği durumlarla karşılaşmıştır.

Açık ve belirsiz çıkarımları ayırt edebilmeyi içeren Standart 6.3'te öğrencilerin çoğunluğunun (%81) zayıf EDB sergilediği görülmektedir. Bu alt standartta öğrenci açık ve net olarak çıkarımları ortaya koyduğunda güçlü EDB sergilediği söylenmektedir. Bulgulara bakıldığında öğrencilerin çoğunluğunun çıkarımlarında belirsizlik olduğu görülmüştür.

Sadece sunulan kanıt veya gerekçeleri takip eden çıkarımda bulunmayı içeren Standart 6.4'te öğrencilerin çoğunluğunun (%85) zayıf EDB sergilediği görülmektedir. Metinde sunulan kanıt ve gerekçeleri kullanarak çıkarımda bulunan öğrenci bu standartta güçlü EDB sergilemiştir. Bulgulara bakıldığında ise öğrencilerin çoğunlukla metinde kanıtlanamayan ve herhangi gerekçesi olmayan çıkarımları yanıt olarak kullandığı görülmüştür.

İlgili ve önemli bilgileri göz önünde bulundurarak mantıklı çıkarımda bulunmayı içeren Standart 6.6'da öğrencilerin çoğunluğunun (%86) zayıf EDB sergilediği görülmektedir. Metinde kural ve hız konusu, ilgili ve önemli konular olarak seçilmiştir ve öğrencinin bu konuları kullanarak mantıklı bir çıkarımda bulunması beklenmektedir. EDT sonuçlarına bakıldığında ise öğrencilerin sadece kural veya sadece hız konusuna odaklandıkları söylenebilir.

Çıkarımların altında yatan varsayımları ortaya çıkarmayı içeren Standart 6.8.a'da öğrencilerin çoğunluğunun (%84) zayıf EDB sergilediği görülmektedir. Bu alt standartta öğrenciden beklenen metinde yer alan çıkarımların içerdiği varsayımlardan bir tanesini tanımlamasıdır. Bulgulara bakıldığında ise öğrencilerin metinde yer alan çıkarımlardaki varsayımlara karşı duyarsız kaldıkları tespit edilmiştir. Bu bulguya varılmasının nedeni öğrencilerin metinde yer alan haksız varsayımlardan yola çıkılarak yapılmış çıkarımları yanıtlarda argüman olarak kullanmalarıdır.

Çıkarımlarda bulunan varsayımları değerlendirmeyi içeren Standart 6.8.b'de öğrencilerin çoğunluğunun (%98) hiç EDB sergileyemediği görülmektedir. Burada da öğrencilerin

çıkarımlarda yer alan varsayımları belirledikten sonra bunları doğru bir şekilde değerlendirme becerisini sergilemesi beklenmektedir. Bulgulara bakıldığında ise öğrencilerin neredeyse tamamı bu konuda başarısız olmuş ve hiç EDB sergileyememiştir.

2.7. İmalar ve Sonuçları

Bu kategori altında EDT içerisinde ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin beş farklı standart ile birlikte eleştirel düşünme becerilerini ne seviyede sergilediği belirlenmeye çalışılmıştır. Tablo 39’da ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin ima kategorisi altında sergilemiş olduğu performansları yer almaktadır.

Tablo 39

İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin İmalar Kategorisindeki Performansları

İlkokul Düzeyi	İmalar ve Sonuçları		
	N	$\bar{x}$	SS
2. sınıf	1345	0,673	0,833

Tablo 39 incelendiğinde ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin imalar kategorisinde zayıf EDB düzeyinde (0,67) performans sergiledikleri görülmüştür. Bu sonuca bakılarak öğrencilerin bir konuya ilişkin imalarda bulunma ve bu imaları takip eden sonuçları değerlendirme konusunda zayıf düzeyde oldukları söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin imalar kategorisini oluşturan standartlarda göstermiş oldukları performansların betimsel sonuçları Tablo 40’ta yer almaktadır.

Tablo 40

İlkokul 2. Sınıf İma Kategorisi Betimsel Veriler

2. sınıf	Hiç EDB sergilemeyen (0 puan)		Zayıf EDB Sergileyen (1 puan)		Güçlü EDB Sergileyen (2 puan)	
Standartlar	f	%	f	%	f	%
Standart 7.3	37	14	123	46	109	40
Standart 7.4	142	52	42	16	85	32
Standart 7.5	134	50	49	18	86	32
Standart 7.6	269	100	0	0	0	0
Standart 7.7	177	66	53	20	39	14

Tablo 40'ta ilköğretim 2. sınıf öğrencilerinin ima kategorisinde yer alan eleştirel düşünme standartlarındaki performansları yer almaktadır. Standart 7.3'te öğrencilerin çoğunlukla (%46) zayıf EDB sergilediği, Standart 7.4'te öğrencilerin çoğunlukla (%53) hiç EDB sergilemediği, Standart 7.5'te öğrencilerin çoğunluğunun (%50) hiç EDB sergilemediği görülmektedir. Standart 7.6 için öğrencilerden veri elde edilememiştir. Standart 7.7'de öğrencilerin çoğunluğunun (%66) hiç EDB sergileyemediği görülmektedir.

Probleme çözüm önerirken açık ve net ima ve sonuçlarda bulunma ile ilgili olan Standart 7.3'te öğrencilerin çoğunlukla (%46) zayıf EDB sergilediği görülmektedir. Bu alt standartta öğrenciden beklenen probleme çözümün açık ve net bir şekilde belirtilmesidir. Bulgulara bakıldığında öğrencilerin bu standart özelinde dengeli bir dağılım gösterdiği söylenebilir. Öğrencilerin en çok yaşadığı sorun imaların belirsiz olmasıdır. Örneğin G.2.13 kodlu öğrenci çözüm önerisi olarak “Ayşe'nin dediği gibi oynamalıydı” cevabını vermiştir. Fakat metin içerisinde Ayşe iki farklı çözüm önermektedir. Öğrencinin hangi çözümü kastettiği anlaşılmamaktadır. Bir diğer sorun da öğrencilerin E.2.9 kodlu öğrencinin de belirttiği “ikisinin barışması” gibi eyleme yönelik çözüm önerirken bunun nasıl gerçekleştirileceğine dair detaya inmemeleridir.

Probleme çözüm önerirken olumlu ve olumsuz sonuçları göz önünde bulundurmayı içeren Standart 7.4'te öğrencilerin çoğunlukla (%53) hiç EDB sergilemediği görülmektedir. Bu alt standartta öğrenciden beklenen çözüm önerdiğinde veya önerilen çözümler üzerine yorum

yaptığında olası sonuçlarından bahsetmesidir. Testin sonuçlarına bakıldığında öğrencilerin bir önceki alt standartta da belirtildiği gibi çözüm üretirken detaya inmedikleri görülmüştür. Probleme çözüm önerirken mümkün olan ve olmayan imaları ve sonuçları ayırt edebilmeyi içeren Standart 7.5'te öğrencilerin yarısının (%50) hiç EDB sergilemediği görülmektedir. Öğrencinin çözüm önerirken uygulanması mümkün olan sonuçları belirtmesi güçlü EDB sergilediğinin kanıtı olmaktadır. Bir önceki standartta da bahsedildiği üzere öğrenciler ürettikleri çözümleri yüzeysel ve üstü kapalı bir şekilde yansıtmaktadır. Bu durum da öğrencilerin bu alt standartta hiç EDB sergilememesine yol açmaktadır.

Metinde ve kendi kullandığı dilin etkilerini incelemeyi içeren Standart 7.6 için öğrencilerden veri elde edilememiştir. Bu alt standartta beklenen öğrencilerin metin içerisinde taraflardan birisinin kullandığı dilin (konuşma şekli) etkilerine değinmesidir. İlkokul ikinci sınıf öğrencilerinin EDT sonuçlarında bu standartı karşılayacak bir yanıtta bulunmadıkları görülmüştür.

Metin ile ilgili soruları cevaplandırırken çıkarımlar üzerinden yanıtlamayı içeren Standart 7.7'de öğrencilerin çoğunluğunun (%66) hiç EDB sergilemediği görülmektedir. Bu alt standartta öğrenciden beklenen verdikleri sekiz yanıt içerisinde sağlam gerekçelere dayalı doğru çıkarımlarda bulunmasıdır. Bunun içinde doğrudan çıkarım yapmasını gerektirecek soruların iki olduğuna karar verildiğinden üç ve daha fazla çıkarımda bulunan öğrencilerin güçlü EDB sergilediği kabul edilmiştir. Bulgulara bakıldığında ise ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin çıkarımda bulunabildiği fakat doğru çıkarımda bulunmada zorlandıkları söylenebilir.

2.8. Bakış Açısı ve Referans Çerçevesi

Bu kategori altında EDT içerisinde ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin üç farklı standart ile birlikte eleştirel düşünme becerilerini ne seviyede sergilediği belirlenmeye çalışılmıştır.

Tablo 41’de ilkököl ikinci sınıf öğrencilerinin bakış açısı kategorisi altında sergilemiş oldukları performansları yer almaktadır.

Tablo 41

İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Bakış Açısı Kategorisindeki Performansları

İlkokul Düzeyi	Bakış Açısı ve Referans Çerçeveleri		
	N	$\bar{x}$	SS
2. sınıf	805	0,838	0,668

Tablo 41 incelendiğinde ilkököl ikinci sınıf öğrencilerinin bakış açısı kategorisinde zayıf EDB düzeyinde (0,83) performans sergiledikleri görülmüştür. Bu sonuca bakılarak öğrencilerin empati yapabilme ve karşıt olduğu görüşü ifade edebilme konusunda zayıf düzeyde oldukları söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin bakış açısı kategorisini oluşturan standartlarda göstermiş oldukları performansların betimsel sonuçları Tabloda 42’de yer almaktadır.

Tablo 42

İlkokul 2. Sınıf Bakış Açısı Kategorisi Betimsel Veriler

2. sınıf	Hiç EDB sergilemeyen (0 puan)		Zayıf EDB Sergileyen (1 puan)		Güçlü EDB Sergileyen (2 puan)	
Standartlar	f	%	f	%	f	%
Standart 8.1	229	85	35	13	5	2
Standart 8.3	13	5	195	72	60	23
Standart 8.5	13	5	195	72	60	23

Tablo 42’de ilkököl 2. sınıf öğrencilerinin bakış açısı kategorisinde yer alan eleştirel düşünme standartlarındaki performansları yer almaktadır. Standart 8.1’de öğrencilerin çoğunlukla (%85) hiç EDB sergileyemediği, Standart 8.3’te öğrencilerin çoğunlukla (%72) zayıf EDB sergilediği, Standart 8.5’te öğrencilerin çoğunluğunun (%72) zayıf EDB sergilediği görülmektedir.

Metindeki bakış açılarını tanımlayabilme, detaylandırabilme ve örneklendirebilme ile ilgili olan Standart 8.1’de öğrencilerin çoğunlukla (%85) hiç EDB sergilemediği görülmektedir. Bu standartta öğrenciden istenilen her iki tarafın da bakış açısını yansıtması ve bunu

detaylandırmasıdır. Bulgulara bakıldığında öğrencilerin daha çok tek tarafın bakış açısını yansıtabildikleri görülmüştür. Özellikle ilkokul ikinci sınıf öğrencileri kendi desteklediği tarafı yansıtmayı tercih etmektedir.

Metin içinde bulunan taraflardan katılmadığı görüşle empati yapabilme ve doğru temsil edebilmeyi içeren Standart 8.3'te öğrencilerin çoğunlukla (%72) zayıf EDB sergilediği görülmektedir. Burada öğrenciden beklenen savunmadığı görüşteki tarafı doğru şekilde temsil etmesidir. Ayrıca iki tarafı da savunan bir öğrencinin her iki tarafı doğru şekilde temsil etmesi beklenmiştir. Bulgulara bakıldığında bir önceki standartın sonucu ile Standart 8.3'teki sonuçların örtüştüğü görülmektedir. Öğrenciler kendilerine karşıt görüşteki bakış açısını yansıtmada zorlanmaktadır. Bu durumu Ali'yi haklı bulan P.2.27 kodlu öğrenci Ayşe'nin neden haklı olabileceğine ilişkin *“Ayşe haklı olduğunu düşünüyor çünkü haksızlık yaptığı için”* yanıtını vererek Ayşe'ye herhangi bir haklılık payı tanımamıştır.

Kendi görüşünü test süresince geliştirebildiğini göstermeyi içeren Standart 8.5'te öğrencilerin çoğunluğunun (%72) zayıf EDB sergilediği görülmektedir. Burada öğrenciden istenilen savunduğu görüşün dışındaki görüşleri de aynı standartta yansıtabilmesidir. Bir önceki standartta elde edilen sonuca oldukça paralel bir sonuç elde edilmiştir. Öğrencilerin kendi düşünceleri dışındaki düşüncelere girmede sorun yaşadığı belirlenmiştir.

Alt Problem 3. İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Düzeyleri

İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerini tespit etmek amacıyla öğrencilere EDT uygulanmıştır. Bu kısımda öğrencilerin EDT üzerinden aldıkları sonuçların bulguları ED rubriğinde yer alan sekiz kategori üzerinden sunulmuştur. Ayrıca öğrencilerin sekiz kategorideki performanslarının daha iyi anlaşılması için kategorilerin alt standartlarına ilişkin bulgular betimsel veriler üzerinden paylaşılmıştır.

3.1. Amaç, Hedef ve Objektifler Kategorisi

Amaç kategorisi altında öğrencilerden beklenen metinde bulunan karakterlerin amaçlarını açık ve net bir şekilde ifade etmeleridir. Ayrıca bu amaçların ifade edilirken testte yer alan diğer sorulara verilecek bütün cevaplarda kendi içinde tutarlı olması aranmaktadır. Tablo 43'te ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin amaç kategorisi altında sergilemiş olduğu performansları yer almaktadır.

Tablo 43

İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Amaç Kategorisindeki Performansı

İlkokul Düzeyi	Amaç, Hedef ve Objektifler Kategorisi		
	N	$\bar{x}$	SS
3. sınıf	1480	1,021	0,645

Tablo 43 incelendiğinde ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin zayıf EDB düzeyinde (1,02) performans sergiledikleri görülmüştür. Bu sonuca bakılarak öğrencilerin; kendilerinin ve başkalarının amaçlarını belirleme ve ifade etmede istenilen düzeyde olmadıkları söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin amaç kategorisini oluşturan standartlarda göstermiş oldukları performansların betimsel sonuçları Tablo 44'te yer almaktadır.

Tablo 44

İlkokul 3. Sınıf Amaç Kategorisi Betimsel Veriler

3. sınıf	Hiç EDB sergilemeyen (0 puan)		Zayıf EDB Sergileyen (1 puan)		Güçlü EDB Sergileyen (2 puan)	
Standartlar	f	%	f	%	f	%
Standart 1.1	58	20	222	75	16	5
Standart 1.3	35	12	247	83	14	5
Standart 1.6	47	16	139	47	110	37
Standart 1.8	26	9	182	61	88	30
Standart 1.9	126	43	74	25	96	32

Tablo 44'te ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin amaç kategorisinde yer alan eleştirel düşünme standartlarındaki performansları yer almaktadır. Standart 1.1'de öğrencilerin çoğunlukla (%75) zayıf EDB sergilediği, Standart 1.3'te öğrencilerin çoğunlukla (%83) zayıf EDB

sergilediği, Standart 1.6’da öğrencilerin çoğunlukla (%47) zayıf EDB sergilediği, Standart 1.8’de öğrencilerin çoğunluğunun (%72) zayıf EDB sergilediği görülmüştür. Son olarak Standart 1.9’da öğrencilerin çoğunluğunun (%43) hiç EDB sergileyemediği bulunmuştur. Öğrencilerin metindeki karakterlerin amaçlarını kendi sözcükleriyle ifade etme ile ilgili olan Standart 1.1’de öğrencilerin çoğunlukla (%75) zayıf EDB sergilediği görülmektedir. Bu alt standartta öğrenciden beklenen Ali ve Ayşe karakterlerinin metindeki amaçlarını açık ve net yansıtmalardır. Bulgulara bakıldığında ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin metindeki karakterlerin amaçlarını ifade ederken eksik, belirsiz veya hatalı şekilde ifade ettiği görülmektedir. Örneğin M.3.4 kodlu öğrenci Ali’nin amacı için “*Ali’nin amacı yakalamacada 20’ye kadar saymaya gerek olmadığını söylüyor*” ifadesini kullanmıştır. Bu ifade kısmen doğru sayılsa da kitaptan öğrendiği kuralla yönelik herhangi bir yanıt içermediği için zayıf EDB sergilediğine karar verilmiştir. Bir başka örnekte M.3.22 kodlu öğrenci Ayşe’nin amacı için “*Ayşe’nin amacı ebenin 20’ye kadar saymasını istiyor*” şeklinde görüşünü dile getirmiştir. Burada da bir önceki Ali’nin amacında olduğu gibi kısmen doğru olsa da bunu istemesindeki neden olan Ali’den daha yavaş koştuğu gerekçesini hesaba katmadığı için yanıt eksik bulunmuştur.

Problemi kendi sözcükleriyle mantıklı bir şekilde ifade etmeyi içeren Standart 1.3’te öğrencilerin çoğunlukla (%83) zayıf EDB sergilediği görülmektedir. Öğrenciden bu alt standart özelinde istenilen problemi belirlerken kendi kurduğu mantık yürütme amacını özgün bir şekilde ifade etmesidir. Bulgular incelendiğinde ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin ikinci sınıf öğrencileri gibi mantık yürütmedeki süreci yansıtmaktan ziyade çıkarımlarının sonuçlarını paylaşmaya daha çok meyilli olduğu söylenebilir. Örneğin E.3.25 kodlu öğrencinin Ayşe’nin neden oynamak istemediğine ilişkin soruyu “*Ali hile yaptığı için*” şeklinde yanıtlayarak Ali’nin hile yaptığı sonucuna ulaştığı görülmektedir. Bir başka örnekte de benzer şekilde K.3.5 kodlu öğrencinin aynı soruya “*Çünkü Ali oyunda mızıkçılık yaptığı için oynamıyor*” şeklinde yanıt vererek Ali’nin yapmış olduğu eylemlerin sonucunda mızıkçı olduğu sonucuna vardığı görülmektedir. Fakat bu sonuçlara ulaşmasını sağlayan sürece dair

bir gösterge bulunmadığından her iki öğrencinin de zayıf EDB düzeyinde olduğu söylenebilir.

Problemi çözüme ulaştırırken gerçekçi sonuçları benimseme yeteneğini göstermeyi içeren Standart 1.6’da öğrencilerin çoğunlukla (%47) zayıf EDB sergilediği görülmektedir. Bu alt standartta öğrenciden beklenen anlaşmazlığa çözüm bulması istendiğinde gerçekleşmesi mümkün olan çözümleri önermesidir. Bulgular incelendiğinde ilkokul üçüncü sınıf güçlü ve zayıf EDB sergileyen öğrencilerin birbirine yakın olduğu görülmüştür. Zayıf EDB sergileyen öğrencilerin EDT sonuçlarına bakıldığında sıklıkla yaptığı hatanın üstü kapalı çözüm önerileri olduğu görülmektedir. Bu üstü kapalı çözüme örnek olarak Y.3.26 kodlu öğrencinin anlaşmazlığa çözüm olarak sunduğu “oyunu kuralına göre oynamaları” gösterilebilir. Burada öğrencinin oyun kuralından kastettiğinin ne olduğu bilinemez durumdadır. Yine bir başka örnek Y.3.36 kodlu öğrenci “*oyuna daha adaletli kurallar konulabilir*” şeklinde bir yanıt vermiş fakat adaletli kurala örnek vermediği için üstü kapalı bir öneri olarak kabul edilmiştir.

Problemi çözüme ulaştırabilmek adına test boyunca istikrarlı ilerlemeyi içeren Standart 1.8’de öğrencilerin genelde eşit olarak dağıldığı görülürken çoğunluğun (%61) zayıf EDB sergilediği görülmüştür. Öğrenciden beklenen bu alt standartta EDT’ye verdiği yanıtlarda tutarlı şekilde ilerlemesidir. Buradaki tutarlılıktan kasıt öğrencinin bir önceki cevabı ile bir sonraki cevabının örtüşmesidir. Eğer öğrenci çelişen bir cevap verdiyse de bu çelişkiyi makul ve mantıklı bir nedenle açıklaması beklenir. Bulgulara bakıldığında ilkokul birinci ve ikinci sınıf seviyesinde paralel bir sonuç ile karşılaşmıştır. Öğrencilerin birbirleriyle çelişen ifadelerde bulundukları gözlemlenmiştir.

Problemi çözüme ulaştırmada herkesi düşünerek adil çözümler getirmeyi içeren Standart 1.9’da öğrencilerin çoğunluğunun (%43) hiç EDB sergileyemediği bulunmuştur. Bu alt standart ile öğrencinin anlaşmazlığı çözüme ulaştırmada her iki tarafın isteklerini dikkate alarak yaklaşması istenmektedir. Bulgulara bakıldığında ilkokul ikinci sınıf öğrencileri ile benzer bir sonuç ile karşılaşmıştır. Öğrencilerin yarısına yakını bu standartta yönelik bir

yanıt veremezken %32'lik bir grubun güçlü EDB sergilediği görülmüştür. EDT sonuçlarına bakıldığında standartı karşılayacak yanıt olmamasının başlıca nedeninin üstü kapalı çözüm önerileri olduğu görülmektedir. Örneğin G.3.11 kodlu öğrenci en iyi çözümün ne olabileceği sorusuna “kurallara uyulması” şeklinde yanıt vermiştir.

3.2. Sorular, Problemler ve Sorunlar Kategorisi

Bu kategori altında EDT içerisinde ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin beş farklı standart ile birlikte eleştirel düşünme becerilerini ne seviyede sergilediği belirlenmeye çalışılmıştır. Tablo 45'te ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin problem kategorisi altında sergilemiş olduğu performansları yer almaktadır.

Tablo 45

İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Problem Kategorisindeki Performansları

İlkokul Düzeyi	Sorular, Problemler ve Sorunlar Kategorisi		
	N	$\bar{x}$	SS
3. sınıf	1480	0,742	0,689

Tablo 45 incelendiğinde ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin problem kategorisinde zayıf EDB düzeyinde (0,74) performans sergiledikleri görülmüştür. Bu sonuca bakılarak öğrencilerin kendilerinden ortadaki bir problemi tanımlama konusunda istenilen düzeyde olmadıkları söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin problem kategorisini oluşturan standartlarda göstermiş oldukları performansların betimsel sonuçları Tablo 46'da yer almaktadır.

Tablo 46

İlkokul 3. Sınıf Problem Kategorisi Betimsel Veriler

3.sınıf	Hiç EDB sergilemeyen (0 puan)		Zayıf EDB Sergileyen (1 puan)		Güçlü EDB Sergileyen (2 puan)	
Standartlar	f	%	f	%	f	%
Standart 2.1	40	14	248	84	8	2
Standart 2.4	40	14	252	85	4	1
Standart 2.7	40	14	63	21	193	65
Standart 2.8.a	181	61	110	37	5	2
Standart 2.8.b	291	98	5	2	0	0

Tablo 46’da ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin problem kategorisinde yer alan eleştirel düşünme standartlarındaki performansları yer almaktadır. Standart 2.1’de öğrencilerin çoğunlukla (%84) zayıf EDB sergilediği, Standart 2.4’te öğrencilerin çoğunlukla (%85) zayıf EDB sergilediği, Standart 2.7’de öğrencilerin çoğunlukla (%65) güçlü EDB sergilediği, Standart 2.8.a’da öğrencilerin yarısından fazlasının (%61) hiç EDB sergileyemediği, Standart 2.8.b’de öğrencilerin tamamına yakınının (%98) hiç EDB sergileyemediği görülmüştür.

Metindeki problemi kendi sözcükleriyle ifade etme ile ilgili olan Standart 2.1’de öğrencilerin çoğunlukla zayıf EDB (%84) sergilediği görülmektedir. Bu alt standartta öğrenciden metinde yaşanan anlaşmazlığı özgün, kapsamlı ve doğru bir şekilde aktarması beklenir. Bulgulara bakıldığında ise öğrencilerin bu seviyeye neredeyse ulaşamadığı görülmüştür. EDT sonuçlarına bakıldığında bu alt standartta yaşanan problemin eksik ifadeler olduğu söylenebilir. Örneğin G.3.7 kodlu öğrenci neden anlaşılmadıkları sorusuna “*Ali kuralları değiştirdiği için*” şeklinde yanıt vermiştir. Bu cevap doğru olsa da problemin tamamını yansıtmadığından zayıf EDB olarak sayılmıştır.

Problemi temel ve anlamlı şekilde ifade etmeyi içeren Standart 2.4’te öğrencilerin çoğunlukla (%85) zayıf EDB sergilediği görülmektedir. Bu alt standart ile öğrenciden beklenen her iki tarafı anlaşılamama nedenini doğru bir şekilde aktarmasıdır. EDT sonuçları incelendiğinde öğrencilerin problemi tek taraflı yansıtma eğiliminde olduğu görülmüştür.

Bir önceki standartta verilen örnekte olduğu gibi öğrencilerin anlaşılamama problemini sadece Ali veya Ayşe odaklı tanımladıkları söylenebilir.

Problemi ifade ederken önemli problemleri önemsiz problemlerden ayırt etmeyi içeren Standart 2.7’de öğrencilerin çoğunlukla (%65) güçlü EDB sergilediği görülmektedir. Bu alt standartta beklenen öğrencinin problemi ifade ederken sadece önemli konulara değinmesidir. EDT’de kullanılan metin için önemli olan konu “kural” konusudur. Öğrencilerin metni anladıklarının en önemli göstergelerinden birisi bu standarttır. Çünkü bu standart altında metnin ana teması olan kural konusunda anlaşılamamanın belirtilmesi gerekmektedir. Sonuçlara bakıldığında üçüncü sınıf öğrencilerinin metinde asıl problemi belirlemede sorun yaşamadığı gözlemlenmiştir.

Standart 2.8’in ilk kısmını oluşturan ve problemi belirtirken içerdiği varsayımlara dikkat etmeyi içeren Standart 2.8.a’da öğrencilerin yarısından fazlasının (%61) hiç EDB sergileyemediği görülmüştür. Standart 2.8.a’da öğrenciden beklenen problemlerin içerisinde yatan varsayımları anladığını ifade etmesidir. Buna gösterge olarak öğrencinin gerçekliği metin üzerinden kanıtlanamayan varsayımları objektif olarak yansıtması gerekmektedir. Örneğin “*Ayşe, Ali’nin kuralları değiştirdiğini düşünüyor.*” şeklinde bir cevapta öğrencinin kendi fikrini koymadan metinde yer alan Ayşe karakterinin bakış açısını anlatması objektif bir yaklaşım olarak kabul edilmiştir. Bulgulara bakıldığında ise öğrencilerin yarısından fazlasının bu standartı karşılayacak bir yanıt vermediği görülmüştür. EDT uygulamasında öğrencilerin yüzeysel ve kısa yanıt verme eğiliminde olmaları bu durumun temel sebebi olabilir. Örneğin E.3.23 kodlu öğrenci Ali ve Ayşe’nin neden anlaşılamadıkları sorusuna “*oyun kurallarında anlaşıyorlar*” şeklinde cevap vermiştir. Burada öğrencinin Ali ve Ayşe’nin hangi kurallarda ve neden anlaşılamadıkları konusunda detaya inemediği söylenebilir.

Standart 2.8’in ikinci kısmını oluşturan ve bir önceki standartta ortaya çıkartılan bu varsayımları değerlendirmeyi içeren Standart 2.8.b’de öğrencilerin çoğunlukla (%98) hiç EDB sergileyemediği görülmüştür. Standart 2.8.b’de öğrenciden istenilen objektif yaklaştığı

varsayımları sonrasında değerlendirmesidir. Bulgulara bakıldığında öğrencilerin bu standartı karşılayacak bir yanıt vermediği bulunmuştur.

3.3. Bilgi, Veri, Kanıt ve Tecrübe

Bu kategori altında EDT içerisinde ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin sekiz farklı standart ile birlikte eleştirel düşünme becerilerini ne seviyede sergilediği belirlenmeye çalışılmıştır. Tablo 47’de ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin bilgi kategorisi altında sergilemiş olduğu performansları yer almaktadır.

Tablo 47

İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Bilgi Kategorisindeki Performansları

İlkokul Düzeyi	Bilgi, Veri, Kanıt ve Tecrübe		
	N	$\bar{x}$	SS
3. sınıf	2368	0,410	0,651

Tablo 47 incelendiğinde ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin bilgi kategorisinde hiç EDB sergilemeyen düzeyinde (0,41) performans sergiledikleri görülmüştür. Bu sonuca bakılarak öğrencilerin argümanlar ileri sürerken bilgidен yararlanma konusunda başarısız oldukları söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin bilgi kategorisini oluşturan standartlarda göstermiş oldukları performansların betimsel sonuçları Tablo 48’de yer almaktadır.

Tablo 48

İlkokul 3. Sınıf Bilgi Kategorisi Betimsel Veriler

3.sınıf	Hiç EDB sergilemeyen (0 puan)		Zayıf EDB Sergileyen (1 puan)		Güçlü EDB Sergileyen (2 puan)	
Standartlar	f	%	f	%	f	%
Standart 3.1	189	64	29	10	78	26
Standart 3.2	189	64	103	35	4	1
Standart 3.3	189	64	85	29	22	7
Standart 3.4	190	64	80	27	26	9
Standart 3.5	154	52	81	27	61	21
Standart 3.6.a	222	75	54	18	20	7
Standart 3.6.b	277	94	18	5	1	1
Standart 3.7	203	69	89	30	4	1

Tablo 48’de ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin bilgi kategorisinde yer alan eleştirel düşünme standartlarındaki performansları yer almaktadır. Standart 3.1’de genel olarak öğrencilerin (%64) hiç EDB sergileyemediği, Standart 3.2’de öğrencilerin çoğunluğunun hiç EDB (%64) sergileyemediği, Standart 3.3’te genel olarak öğrencilerin (%64) hiç EDB sergileyemediği, Standart 3.4’te öğrencilerin çoğunluğunun hiç EDB (%64) sergileyemediği, Standart 3.5’te öğrencilerin çoğunluğunun (%52) hiç EDB sergileyemediği, Standart 3.6.a’da öğrencilerin çoğunluğunun (%75) hiç EDB sergileyemediği, Standart 3.6.b’de öğrencilerin tamamına yakınının (%94) EDB sergileyemediği, Standart 3.7’de öğrencilerin yarısından fazlasının (%69) EDB sergileyemediği görülmektedir.

Karşıdaki kişiyi ikna ederken önemli bilgileri ifade etme ile ilgili olan Standart 3.1’de öğrencilerin çoğunluğun (%64) hiç EDB sergilemediği görülmektedir. Bu standartta öğrencilerden beklenen metindeki taraflardan en az birisini ikna etmek için kullanacağı bilgiyi kesin ve açık şekilde ifade etmesidir. EDT sonuçlarına bakıldığında ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin, ikinci sınıf öğrencilerine benzer şekilde bir tarafı ikna etmek için bilgiyi kullanmada zorluk yaşadığı görülmüştür. Örneğin S.3.3 kodlu öğrencinin Ali’yi ikna etmek

için “Ayşe’ye bu kuralların daha iyi olduğunu açıklarım” ve Ayşe’yi ikna etmek için “eski kuralların daha iyi olduğunu söyledim” şeklinde yanıt verdiği ve öğrencinin bu yanıtlar içerisinde neden eski veya yeni kuralların iyi olabileceğine ilişkin bilgiyi kanıt olarak sunmakta yetersiz kaldığı görülmektedir.

Konuyla ilgili bilgileri kullanırken farklı bilgi türlerinin farkında olmayı içeren Standart 3.2’de öğrencilerin çoğunluğun (%64) hiç EDB sergilemediği görülmektedir. Öğrencilerden beklenen olgu, bilgi, deneyim, araştırma, veri veya kanıt gibi farklı kavramlardan en az ikisini kullanmalarıdır. Fakat bir önceki standartta da belirtildiği üzere öğrencilerin soruları yanıtlarken bilgiye başvurmadıkları gözlemlenmiştir.

Konuya ilişkin kanıtları açık ve adil şekilde ifade etmeyi içeren Standart 3.3’te öğrencilerin çoğunluğun (%64) hiç EDB sergilemediği görülmektedir. Bu standart ile öğrenciden beklenen her iki taraf için de kanıtını sunması veya bir tarafı hem destekleyen hem de çürüten kanıtları ifade etmesidir. Standart 3.1’de belirtilen bilgiyi kullanmaması dışında zayıf EDB sergileyen öğrencilerin sadece tek tarafa ait kanıt sundukları görülmüştür. Bu durumda öğrencilerin kanıt ararken karşıt görüşleri görmezden geldiği söylenebilir.

Karşıdaki kişiyi ikna ederken konuyla ilgisiz bilgileri göz ardı edip ilgili bilgileri kullanmayı içeren Standart 3.4’te öğrencilerin çoğunluğunun (%64) hiç EDB sergilemediği görülmektedir. Burada öğrenciden beklenen karşı tarafı ikna etmek için sadece ilgili bilgilere başvurmasıdır. Önceki standartlarda da görülen kendi görüşünü savunurken veya bir tarafı ikna etmek için verilen yanıtlarda bilgiye başvurulmadığı görülmüştür.

Konuyla ilgili görüşünü paylaşırken sadece savunduğu tarafı değil karşıt bilgileri de aktif olarak aramayı içeren Standart 3.5’te öğrencilerin yaklaşık yarısının (%52) hiç EDB sergilemediği görülmektedir. Burada beklenen öğrencilerin EDT cevapları içerisinde kimi haklı buluyorsa haklı bulmadığı tarafla ilgili bilgileri de sunmasıdır. Öğrencilerin bilgiye başvurmada sorun yaşadıkları görülmüştür. Sorular cevaplanırken genel ve yüzeysel cevaplar verilmiştir.

Bilgiye dayalı çıkarımlarda bulunmayı içeren Standart 3.6.a'da öğrencilerin çoğunluğun (%75) hiç EDB sergilemediği görülmektedir. Bu standartta öğrenciden beklenen yanıt olarak bir bilgiden faydalanması ve bu bilginin üzerine çıkarımda bulunmasıdır. Verilen cevaplar incelendiğinde öğrencilerin bilgiye başvurmadıkları görülmüştür. Bundan dolayı öğrencilerin bu standartı karşılamadığı söylenebilir.

Bilgiye dayalı yapılan çıkarımları nesnel olarak analiz etme ve değerlendirmeyi içeren Standart 3.6.b'de öğrencilerin çoğunluğun (%94) hiç EDB sergilemediği görülmektedir. Bir önceki standartın devamı niteliğinde olan bu standartta öğrenciden bilgiden yararlanarak yaptıkları çıkarımları analiz etmesi ve değerlendirmesi beklenmektedir. İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin bilgiye dayalı çıkarımda bulunmadıkları için bu standartta da hiç EDB sergileyememişlerdir.

Bilgi ve bilgiye dayalı çıkarımların arasındaki farkı anladığını göstermeyi içeren Standart 3.7'de öğrencilerin çoğunluğun (%69) hiç EDB sergilemediği görülmektedir. Bu standartta öğrenciden beklenen bir bilgi sunması ve sonrasında bu bilgiye dayalı çıkarımdan bahsetmesidir. EDT sonuçlarına bakıldığında bilgi kategorisindeki diğer alt standartlarda da olduğu gibi yanıt verirken bilginin kullanılmaması hiç EDB sergilenmemesindeki ana faktör olarak değerlendirilebilir.

3.4. Kavramlar, Teoriler, Prensipler, Tanımlar ve Kanunlar

Bu kategori altında EDT içerisinde ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin altı farklı standart ile birlikte eleştirel düşünme becerilerini ne seviyede sergilediği belirlenmeye çalışılmıştır. Tablo 49'da ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin kavram kategorisi altında sergilemiş olduğu performansları yer almaktadır.

Tablo 49

İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Kavram Kategorisindeki Performansları

İlkokul Düzeyi	Kavramlar, Teoriler, Prensipler, Tanımlar, Kanunlar ve Aksiyomlar		
	N	$\bar{x}$	SS
3. sınıf	1774	0,808	0,738

Tablo 49 incelendiğinde ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin kavram kategorisinde zayıf EDB düzeyinde (0,81) performans sergiledikleri görülmüştür. Bu sonuca bakılarak öğrencilerin bir konu içerisinde kullandıkları kavramları tanımlama ve detaylandırma konusunda istenilen düzeyde olmadıkları söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin kavram kategorisini oluşturan standartlarda göstermiş oldukları performansların betimsel sonuçları Tablo 50’de yer almaktadır.

Tablo 50

İlkokul 3. Sınıf Kavram Kategorisi Betimsel Veriler

3.sınıf	Hiç EDB sergilemeyen (0 puan)		Zayıf EDB Sergileyen (1 puan)		Güçlü EDB Sergileyen (2 puan)	
	f	%	f	%	f	%
Standartlar						
Standart 4.1	101	34	186	63	9	3
Standart 4.4	260	88	16	5	20	7
Standart 4.5	110	37	50	17	136	46
Standart 4.6	102	34	109	37	85	29
Standart 4.7	101	34	191	65	2	1
Standart 4.9	11	3	191	65	94	32

Tablo 50’de ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin kavram kategorisinde yer alan eleştirel düşünme standartlarındaki performansları yer almaktadır. Standart 4.1’de öğrencilerin çoğunlukla (%63) zayıf EDB sergilediği, Standart 4.4’te öğrencilerin çoğunlukla (%88) hiç EDB sergileyemediği, Standart 4.5’te öğrencilerin çoğunlukla (%46) güçlü EDB sergilediği görülmektedir. Standart 4.6’da öğrencilerin eşit olarak dağıldığı bulunurken zayıf (%37) EDB sergileyen öğrencilerin daha fazla olduğu görülmektedir. Standart 4.7’de öğrencilerin

çoğunluğunun (%65) zayıf EDB sergilediği bulunmuştur. Son olarak Standart 4.9'da öğrencilerin çoğunluğunun (%65) zayıf EDB sergilediği görülmüştür.

Metinde kullanılan bir kavramı tanımlayabilme, detaylandırabilme ve örneklendirebilmeyi içeren Standart 4.1'de öğrencilerin çoğunlukla (%63) zayıf EDB sergilediği görülmektedir. Bu standart ile öğrenciden beklenen bir kavramı tanımlaması ve sonrasında onu detaylandırması veya örneklendirmesidir. Bulgulara bakıldığında öğrencilerin zayıf EDB sergilemesinin en büyük nedeninin kavramları yüzeysel tanımlamaları olduğu görülmüştür. Örneğin M.3.23 kodlu öğrenci kural kavramını tanımlarken “*Bence kural oyununda yapılmaması gereken ve konulan şey*” şeklinde bir yanıt vermiştir. Fakat verilen cevapta kurallara yönelik veya uygulandığı oyunlara yönelik detaylandırmaların eksik olduğu görülmektedir.

Kullanılan kavramla ilgili olası sonuçları doğru şekilde ifade etmeyi içeren Standart 4.4'te öğrencilerin neredeyse tamamına yakınının (%88) hiç EDB sergilemediği görülmektedir. Burada öğrenciden kural kavramının olası etkilerinden bahsetmesi beklenmektedir. Bulgular incelendiğinde ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinden benzer şekilde bir sonuç alındığı, ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin kullanılan kavramın olası etkilerine değinmediği sonucuna varılmıştır.

Metinde kullanılan kavramın standart kullanımı ile standart dışı kullanımı arasındaki farkı anlamayı içeren Standart 4.5'te öğrencilerin yarısına yakınının (%46) güçlü EDB sergilediği görülmektedir. Burada beklenen öğrencinin kural kavramını değiştiremeyen standart dışı kullanımı (yasa, yönetmelik veya mevzuat) yerine standart değiştirilebilir şekliyle ele almasıdır. İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin kural kavramını standart kullanımı kapsamında ele alabildiği söylenebilir. Örneğin Ç.3.22 kodlu öğrenci kuralı “*Kural bir oyunun karışık olmaması için hile yapılmaması için konulur*” şeklinde tanımlayarak metindeki kullanımıyla örtüşen bir tanımlama yapmıştır.

Konu ile alakasız kavramların farkında olmayı ve kavramları işlevleriyle ilgili kullanmayı içeren Standart 4.6'da öğrencilerin eşit düzeyde dağıldığı bulunurken hiç EDB sergilemeyen

(%37) öğrencilerin daha fazla olduğu gözlemlenmiştir. Bu standart içerisinde kural kavramı oyun içerisinde ele alındığından öğrencinin de kavramı oyun kapsamında ele alması beklenmektedir. Bulgulara bakıldığında öğrencilerin birbirine yakın performanslar sergilediği görülmektedir. Kural kavramını tanımlarken öğrencilerin ya oyun kapsamında tanımlamadığı ya da oyundaki kurallara yönelik örnek vermediği söylenebilir.

Metinde kullanılan kavram ile ilgili derinlemesine düşünmeyi içeren Standart 4.7’de öğrencilerin çoğunluğunun (%65) zayıf EDB sergilediği bulunmuştur. Öğrenciden beklenen kavramı tanımlaması ve sonrasında kavramı detaylandırmasıdır. Bulgular incelendiğinde sadece iki öğrencinin güçlü EDB düzeyinde performans sergileyebildiği görülmüştür. Bu da öğrencilerin kavramlar hakkında derinlemesine düşünmede sorun yaşadığı şeklinde yorumlanabilir.

Son olarak kendi görüşünü değerlendirdiği gibi metinde yer alan karakterlerin görüşlerini de aynı standartlarda değerlendirmeyi içeren Standart 4.9’da öğrencilerin çoğunluğunun (%65) zayıf EDB sergilediği görülmüştür. Burada öğrencilerden istenilen katıldığı veya katılmadığı görüşü yansıtırken objektif ve açık olmalarıdır. Bulgulara bakıldığında ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin sonuçlarına benzer şekilde katılmadığı tarafın görüşünü yansıtmada sorun yaşadığı görülmektedir. Örneğin Ç.3.13 kodlu öğrenciye Ayşe’nin haklı olduğunu düşündüğü nokta sorulduğunda “*kuralları Ali gibi önemsemiyor ve kural istemiyor*” şeklinde bir cevap vererek Ayşe’nin kendini savunmak için ileri sürdüğü argümanları yok saydığı görülmüştür.

3.5. Varsayımlar ve Ön varsayım

Bu kategori altında EDT içerisinde ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin sekiz farklı standart ile birlikte eleştirel düşünme becerilerini ne seviyede sergilediği belirlenmeye çalışılmıştır. Tablo 51’de ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin varsayım kategorisi altında sergilemiş olduğu performansları yer almaktadır.

Tablo 51

İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Varsayım Kategorisindeki Performansları

İlkokul Düzeyi	Varsayımlar ve Ön varsayım		
	N	$\bar{x}$	SS
3. sınıf	2072	0,707	0,651

Tablo 51 incelendiğinde ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin varsayım kategorisinde zayıf EDB düzeyinde (0,71) performans sergiledikleri görülmüştür. Bu sonuca bakılarak öğrencilerin kendi varsayımlarını veya başkalarının varsayımlarını başarılı bir şekilde belirleme ve değerlendirme konusunda yeterli düzeyde olmadıkları söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin varsayım kategorisini oluşturan standartlarda göstermiş oldukları performansların betimsel sonuçları Tablo 52’de yer almaktadır.

Tablo 52

İlkokul 3. Sınıf Varsayım Kategorisi Betimsel Veriler

3.sınıf	Hiç EDB sergilemeyen (0 puan)		Zayıf EDB Sergileyen (1 puan)		Güçlü EDB Sergileyen (2 puan)	
Standartlar	f	%	f	%	f	%
Standart 5.1	56	19	221	75	19	6
Standart 5.2	168	57	69	23	59	20
Standart 5.3	7	2	201	68	88	30
Standart 5.4	63	22	211	71	22	7
Standart 5.5	250	84	45	15	1	1
Standart 5.7	218	74	78	26	0	0
Standart 5.8	71	24	189	64	36	12

Tablo 52’de ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin varsayım kategorisinde yer alan eleştirel düşünme standartlarındaki performansları yer almaktadır. Standart 5.1’de öğrencilerin çoğunlukla (%75) zayıf EDB sergilediği, Standart 5.2’de öğrencilerin çoğunlukla (%57) zayıf EDB sergilediği, Standart 5.3’te öğrencilerin çoğunluğunun (%68) zayıf EDB sergilediği, Standart 5.4’te öğrencilerin çoğunluğunun (%71) zayıf EDB sergilediği, Standart 5.5’te öğrencilerin çoğunluğunun (%84) hiç EDB sergileyemediği, Standart 5.7’de öğrencilerin

çoğunluğunun (%74) hiç EDB sergileyemediği, Standart 5.8’de öğrencilerin çoğunluğunun (%64) zayıf EDB sergilediği görülmektedir.

Metin içerisinde yer alan varsayımları veya kendi varsayımlarını doğru bir şekilde etme ile ilgili olan Standart 5.1’de öğrencilerin çoğunlukla (%75) zayıf EDB sergilediği görülmektedir. Bu standart ile öğrenciden beklenen ya metindeki varsayımı ifade etmesi ya da kendi varsayımını dile getirmesidir. EDT sonuçlarına bakıldığında üçüncü sınıf öğrencilerinin de ikinci sınıf öğrencilerinin sonuçlarına benzer şekilde metinde yer verilen eksik veya üstü kapalı varsayımları yanıt olarak kullandıkları görülmüştür. Örneğin M.3.20 kodlu öğrenci Ayşe’nin haklı olduğunu kanıtlamak için “*Ayşe haklı çünkü Ali hep oyunlara kural koyuyor*” şeklinde Ayşe’nin metin içerisinde söylediği Ali’nin hep kuralları değiştirdiği repliğine göndermede bulunmuştur. Ali’nin diğer oyunlarda kuralları değiştirdiğinin kesin olarak bilinmemesi veya bu olayın tek Ayşe’nin tarafından dile getirilmiş olması eksik bir varsayım olarak nitelendirilebilir.

Konuyla ilgili makul ve savunulabilir varsayımda bulunmayı içeren Standart 5.2’de öğrencilerin çoğunlukla (%57) hiç EDB sergileyemediği görülmektedir. Burada öğrenciden beklenen her iki taraf için de makul ve savunulabilir varsayımlarda bulunmasıdır. İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin akıl dışı ve savunulamaz varsayımlar üzerine yanıtlar verdiği veya metinde yer alan savunulamaz varsayımları ifade ettiği görülmüştür. Bunun olmasındaki en büyük neden öğrencilerin metin içerisinde bir tarafı haklı buldukları andan itibaren diğer taraf için yazılan haksız varsayımları yanıt olarak kullanmalarıdır. Bir önceki alt standartta verilen örnekte de görüldüğü üzere Ayşe’yi haklı bulan öğrenci doğruluğuna emin olmadığı veya olamayacağı varsayım üzerinden argümanını ileri sürmektedir.

Test boyunca birbiriyle tutarlı varsayımlarda bulunmayı içeren Standart 5.3’te öğrencilerin çoğunluğunun (%68) zayıf EDB sergilediği görülmektedir. Bu alt standartta öğrencilerden EDT sorularına verdiği yanıtlarda kendi içerisinde tutarlı varsayımların bulunması beklenmektedir. Bulgular incelendiğinde öğrencilerin ortaya koydukları varsayımları takip etmede zorlandıkları görülmüştür. Bunun en sık karşılaşılan şekli bir önceki sorunun cevabı

için kullanılan varsayımın bir sonraki sorunun cevabında tam tersi şekilde kullanılmasıdır. Bu açıdan ilkökul birinci ve ikinci sınıf sonuçları benzerlik göstermektedir.

Metin içerisindeki veya kendi önyargı, çarpıklık veya stereotipleri doğru bir şekilde tanımlamayı içeren Standart 5.4'te öğrencilerin çoğunluğunun (%71) zayıf EDB sergilediği görülmektedir. Bu standart için öğrenciden istenilen metinde kullanılan önyargı veya çarpıtmaların farkında olması ve bunları tanımlamaya yönelik ifadelerde bulunmasıdır. Bulgular incelendiğinde öğrencilerin çoğunlukla zayıf EDB sergilediği görülmüştür. Bunun başlıca nedeni öğrencilerin alt standart 5.1 ve 5.2'de bahsedilen kendisine karşıt görüşte olan tarafa yönelik argümanları tercih ederken çarpıtmaları kanıt olarak sunmalarıdır. Örneğin K.3.2 kodlu öğrenci Ayşe'nin haklı olduğunu savunmak için "*Ayşe haklı. Çünkü Ali hep haksızlık yapıyor*" şeklinde bir yanıt vererek Ayşe'nin sözlerini temel alarak sonuca varmıştır.

Çıkarımların altında yatan varsayımları belirlemeyi ve bu varsayımları değerlendirmeyi içeren Standart 5.5'te öğrencilerin çoğunluğunun (%84) hiç EDB sergilemediği görülmektedir. Bu alt standartta öğrenciden istenilen metinde verilen çıkarımlardaki varsayımları belirlemesi ve bunu değerlendirmesidir. Bulgulara bakıldığında öğrencilerin değerlendirme aşamasına hiç ulaşamadıkları görülürken çok az öğrenci bu çıkarımların altındaki varsayımları belirleyebilmiştir.

Metindeki karakterlerin amaçlarına ulaşmak için haksız varsayımları kullandığını kabul etmeyi içeren Standart 5.7'de öğrencilerin çoğunluğunun (%74) hiç EDB sergileyemediği görülmektedir. Öğrenciden istenilen metinde verilen haksız varsayımları belirlemesi ve bu varsayımın neden haksız olduğunu belirtmesidir. Bulgulara bakıldığında öğrencilerin çoğunlukla bu standartı karşılayacak cevap vermediği görülmüştür.

Metindeki haksız varsayımları eleştirmeyi içeren Standart 5.8'de öğrencilerin çoğunluğunun (%64) zayıf EDB sergilediği görülmektedir. Bu standartta öğrenciden beklenen metin içerisinde Ali'nin veya Ayşe'nin haksız varsayımlarını eleştirmesidir. Bunun dışında öğrenci iki tarafı da objektif bir şekilde yansıttığında da güçlü EDB sergilemiş olarak kabul

edilmiştir. Bir önceki alt standartlarda belirtilen metinde yer alan ve tarafların kendilerini savunmak için sunduğu haksız varsayımları yanıt olarak kullanma sorunu burada da görülmektedir.

3.6. Çıkarımlar ve Yorumlar

Bu kategori altında EDT içerisinde ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin yedi farklı standart ile birlikte eleştirel düşünme becerilerini ne seviyede sergilediği belirlenmeye çalışılmıştır. Tablo 53'te ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin çıkarım kategorisi altında sergilemiş olduğu performansları yer almaktadır.

Tablo 53

İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Çıkarım Kategorisindeki Performansları

İlkokul Düzeyi	Çıkarımlar ve Yorumlar		
	N	$\bar{x}$	SS
3. sınıf	2072	0,783	0,463

Tablo 53 incelendiğinde ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin çıkarım kategorisinde zayıf EDB düzeyinde (0,78) performans sergiledikleri görülmüştür. Bu sonuca bakılarak öğrencilerin mantıklı ve savunulabilir çıkarımda bulunma ve başkalarının çıkarımlarını değerlendirme konusunda zayıf düzeyde oldukları söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin çıkarım kategorisini oluşturan standartlarda göstermiş oldukları performansların betimsel sonuçları Tablo 54'te yer almaktadır.

Tablo 54

İlkokul 3. Sınıf Çıkarım Kategorisi Betimsel Veriler

3.sınıf	Hiç EDB sergilemeyen (0 puan)		Zayıf EDB Sergileyen (1 puan)		Güçlü EDB Sergileyen (2 puan)	
Standartlar	f	%	f	%	f	%
Standart 6.1	35	12	247	83	14	5
Standart 6.2	35	12	259	87	2	1
Standart 6.3	35	12	243	82	18	6
Standart 6.4	35	12	260	87	1	1
Standart 6.6	35	12	260	87	1	1
Standart 6.8.a	35	12	250	84	11	4
Standart 6.8.b	286	97	10	3	0	0

Tablo 54’te ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin çıkarım kategorisinde yer alan eleştirel düşünme standartlarındaki performansları yer almaktadır. Standart 6.1’de öğrencilerin çoğunlukla (%83) zayıf EDB sergilediği, Standart 6.2’de öğrencilerin çoğunluğunun (%87) zayıf EDB sergilediği, Standart 6.3’te öğrencilerin çoğunluğunun (%82) zayıf EDB sergilediği, Standart 6.4’te öğrencilerin çoğunluğunun (%87) zayıf EDB sergilediği, Standart 6.6’da öğrencilerin çoğunluğunun (%87) zayıf EDB sergilediği, Standart 6.8.a’da öğrencilerin çoğunluğunun (%84) zayıf EDB sergilediği, Standart 6.8.b’de öğrencilerin çoğunluğunun (%97) hiç EDB sergileyemediği görülmektedir.

Çıkarımları belirleme, detaylandırma ve örneklendirme ile ilgili olan Standart 6.1’de öğrencilerin çoğunlukla (%83) zayıf EDB sergilediği görülmektedir. Bu standart ile öğrenciden beklenen öncelikle bir çıkarımda bulunması ve sonrasında bu çıkarımı detaylandırmasıdır. Bulgular incelendiğinde öğrencilerin çıkarımda bulunabildiği görülmüştür. Fakat bu çıkarımı detaylandırma konusunda başarısız oldukları söylenebilir. Elde edilen sonuçların ilkokul ikinci sınıfların göstermiş oldukları performansa yakın olduğu söylenebilir.

Çıkarımlar ile sonuçlar arasında ayırım yapabilmeyi içeren Standart 6.2’de öğrencilerin çoğunlukla (%87) zayıf EDB sergilediği görülmektedir. Bu alt standart çıkarım ve sonuç arasında ayırım yapabilme becerisini ölçmektedir. Öğrencinin bu ayırımı yapabildiği ancak öğrenci bir çıkarım yaptığı ve bu çıkarımı takip eden bir sonuçtan bahsettiğinde anlaşılabilir. Teste bakıldığında öğrencilerin ya bir çıkarımdan bahsettiği veya bir sonuçtan bahsettiği durumlarla karşılaşmıştır.

Açık ve belirsiz çıkarımları ayırt edebilmeyi içeren Standart 6.3’te öğrencilerin çoğunluğunun (%82) zayıf EDB sergilediği görülmektedir. Bu alt standartta öğrenci açık ve net olarak çıkarımları ortaya koyduğunda güçlü EDB sergilediği söylenmektedir. Bulgulara bakıldığında öğrencilerin çoğunluğunun çıkarımlarında belirsizlik olduğu görülmüştür. Örneğin K.3.23 kodlu öğrenci Ayşe’nin neden oynamadığına yönelik soruya “*Kuralları değiştirdiği için*” yanıtını vermiştir. Öğrencinin yanıtı incelendiğinde kimin kuralları değiştirdiği anlaşılmamaktadır. Eğer ki öğrencinin cevabına göre Ayşe’nin kuralları değiştirdiğini varsayarsak ilk kuralın Ali’nin kitaptan öğrendiği kurallar olduğu ve kuralları Ayşe’nin değiştirdiği çıkarımında bulunduğu söylenebilir. Ancak bunun gibi farklı yorumlanabilecek çıkarımlar açık ve net olmadığından zayıf EDB olarak değerlendirilmiştir. Sadece sunulan kanıt veya gerekçeleri takip eden çıkarımda bulunmayı içeren Standart 6.4’te öğrencilerin çoğunluğunun (%87) zayıf EDB sergilediği görülmektedir. Metinde sunulan kanıt ve gerekçeleri kullanarak çıkarımda bulunan öğrenci bu standartta güçlü EDB sergilemiştir. Bulgulara bakıldığında ise öğrencilerin çoğunlukla metinde kanıtlanamayan ve herhangi gerekçesi olmayan çıkarımları yanıt olarak kullandığı görülmüştür. Örneğin G.3.7 kodlu öğrenci “*çünkü Ali hep oyunların kurallarını değiştiriyor*” yanıtını vererek Ayşe’nin neden oynamadığına ilişkin argümanını ileri sürmüştür. Önceki standartlarda da bahsedilen Ali’nin sürekli kuralları değiştirdiği veya birden fazla oyunda bunu yapmaya çalıştığına dair kanıt bulunmamaktadır.

İlgili ve önemli bilgileri göz önünde bulundurarak mantıklı çıkarımda bulunmayı içeren Standart 6.6’da öğrencilerin çoğunluğunun (%87) zayıf EDB sergilediği görülmektedir.

Metinde “kural” ve “hız konusu” ilgili ve önemli konular olarak seçilmiştir ve öğrencinin bu konuları kullanarak mantıklı bir çıkarımda bulunması beklenmektedir. EDT sonuçlarına bakıldığında ise öğrencilerin sadece kural veya sadece hız konusuna odaklandıkları söylenebilir. Örneğin P.3.22 kodlu öğrenci Ayşe’nin oynamama nedeni olarak “*Ali 20’ye kadar saymadığı için*” argümanını ileri sürmüştür. Bu yanıt kısmen doğru olsa da tek başına yeterli değildir çünkü Ayşe 20’ye kadar sayılmasını Ali’den yavaş olduğunu düşündüğü için istemektedir. Bundan dolayı hız konusu önemli bir bilgi olduğundan eksik bırakılması zayıf EDB sergilenmesine neden olmaktadır.

Çıkarımların altında yatan varsayımları belirlemeyi içeren Standart 6.8.a’da öğrencilerin çoğunluğunun (%84) zayıf EDB sergilediği görülmektedir. Bu alt standartta öğrenciden beklenen metinde yer alan çıkarımların içerdiği varsayımlardan bir tanesini tanımlamasıdır. Bulgulara bakıldığında öğrencilerin metinde yer alan çıkarımlardaki varsayımlara karşı duyarsız kaldıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin metinde yer alan haksız varsayımlardan yola çıkılarak yapılmış çıkarımları yanıtlarda argüman olarak kullanmaları bulguya ulaşılmasını sağlamıştır. Örneğin A.3.30 kodlu öğrenci kimin haklı olduğuna yönelik “*bence Ali haklı çünkü trafik kuralları nasıl değişmiyorsa oyun kuralları da değişmez*” yanıtını vermiştir. EDT’de öğrenciler için bırakılan hatalı varsayımlardan birisi olan oyunun kurallarının değişmeyeceği varsayımının öğrenci tarafından kullanıldığı görülmektedir.

Çıkarımlarda bulunan varsayımları değerlendirmeyi içeren Standart 6.8.b’de öğrencilerin neredeyse tamamının (%97) hiç EDB sergileyemediği görülmektedir. Bu standartta öğrencilerin çıkarımlarda yer alan varsayımları belirledikten sonra bunları doğru bir şekilde değerlendirme becerisini sergilemesi beklenmektedir. Bulgulara bakıldığında ise öğrencilerin neredeyse tamamının varsayımları doğru şekilde tanımlama konusunda sıkıntı yaşamalarından dolayı bu alt standartta hiç EDB sergileyemedikleri görülmüştür.

3.7. İmalar ve Sonuçları

Bu kategori altında EDT içerisinde ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin beş farklı standart ile birlikte eleştirel düşünme becerilerini ne seviyede sergilediği belirlenmeye çalışılmıştır. Tablo 55'te ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin ima kategorisi altında sergilemiş olduğu performansları yer almaktadır.

Tablo 55

İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin İmalar Kategorisindeki Performansları

İlkokul Düzeyi	İmalar ve Sonuçları		
	N	$\bar{x}$	SS
3. sınıf	1480	0,762	0,857

Tablo 55 incelendiğinde ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin imalar kategorisinde zayıf EDB düzeyinde (0,76) performans sergiledikleri görülmüştür. Bu sonuca bakılarak öğrencilerin bir konuya ilişkin imalarda bulunma ve bu imaları takip eden sonuçları değerlendirme konusunda zayıf düzeyde oldukları söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin imalar kategorisini oluşturan standartlarda göstermiş oldukları performansların betimsel sonuçları Tablo 56'da yer almaktadır.

Tablo 56

İlkokul 3. Sınıf İma Kategorisi Betimsel Veriler

3.sınıf	Hiç EDB sergilemeyen (0 puan)		Zayıf EDB Sergileyen (1 puan)		Güçlü EDB Sergileyen (2 puan)	
Standartlar	f	%	f	%	f	%
Standart 7.3	48	16	93	32	155	52
Standart 7.4	124	42	75	25	97	33
Standart 7.5	126	43	71	24	99	33
Standart 7.6	296	100	0	0	0	0
Standart 7.7	168	57	69	23	59	20

Tablo 56'da ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin ima kategorisinde yer alan eleştirel düşünme standartlarındaki performansları yer almaktadır. Standart 7.3'te öğrencilerin yarısından fazlasının (%52) güçlü EDB sergilediği, Standart 7.4'te öğrencilerin çoğunlukla (%42) hiç

EDB sergilemediği, Standart 7.5'te öğrencilerin çoğunluğunun (%43) hiç EDB sergilemediği görülmektedir. Standart 7.6 için öğrencilerden veri elde edilememiştir. Standart 7.7'de öğrencilerin çoğunluğunun (%57) hiç EDB sergileyemediği görülmektedir. Probleme çözüm önerirken açık ve net ima ve sonuçlarda bulunma ile ilgili olan Standart 7.3'te öğrencilerin yarısının (%52) güçlü EDB sergilediği görülmektedir. Bu alt standartta öğrenciden beklenen probleme çözümün açık ve net bir şekilde belirtmesidir. Bulgulara bakıldığında ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin ima ve sonuçları belirtmede açık ve net olduğu söylenebilir. Örneğin S.3.1 kodlu öğrenci çözüm önerisi olarak “*En iyi çözüm: 1) Ayşe'yi oyunda geliştirmek, 2) İkisi(nin) hiç oyun oynamamaları*” cevabını vermiştir. Öğrenci Ayşe'nin oyunda geliştirilmesi kısmında hız konusuna bir çözüm olarak kabul edilmiştir. İkinci önerisi olan hiç oynamamaları her ne kadar olumsuz bir çözüm önerisi gibi gözükse de bu alt standartta imanın açık ve net olması arandığından bu kriteri karşıladığı için öğrencinin güçlü EDB sergilediği düşünülmüştür.

Probleme çözüm önerirken olumlu ve olumsuz sonuçları göz önünde bulundurmaya içeren Standart 7.4'te öğrencilerin yaklaşık yarısının (%44) hiç EDB sergilemediği görülmektedir. Bu alt standartta öğrenciden beklenen çözüm önerdiğinde veya önerilen çözümler üzerine yorum yaptığında olası sonuçlarından bahsetmeleridir. Testin sonuçlarına bakıldığında öğrenciler önerdikleri çözümlerin olası sonuçlarını takip etme konusunda sorun yaşamaktadır. Bir önceki alt standartta örneği verilen hiç oynamamaları gibi bir önerinin doğuracağı olumsuz sonuçlara değinilmemektedir.

Probleme çözüm önerirken mümkün olan ve olmayan imaları ve sonuçları ayırt edebilmeyi içeren Standart 7.5'te öğrencilerin yaklaşık yarısının (%43) hiç EDB sergilemediği görülmektedir. Öğrencinin çözüm önerirken uygulanması mümkün olan sonuçları belirtmesi güçlü EDB sergilediğinin kanıtı olmaktadır. İlkokul ikinci sınıfta görülen probleme benzer sorunla burada da karşılaşmaktadır. Öğrenciler ürettikleri çözümleri yüzeysel ve üstü kapalı bir şekilde yansıtmaktadır. Bu durum da öğrencilerin bu alt standartta hiç EDB sergilememesine yol açmaktadır. Örneğin S.3.13 kodlu öğrencinin çözüm önerisi olarak

“birbirini dinlemelidir” yanıtını verdiği ancak bu yanıt ile sorunu çözüme nasıl kavuşturulacağı anlaşılamadığından öğrencinin hiç EDB göstermediğine karar verilmiştir.

Metinde ve kendi kullandığı dilin etkilerini incelemeyi içeren Standart 7.6 için öğrencilerden veri elde edilememiştir. Bu alt standartta beklenen öğrencilerin metin içerisinde taraflardan birisinin kullandığı dilin (konuşma şekli) etkilerine değinmesidir. İlkokul birinci ve ikinci sınıf öğrencilerine benzer şekilde üçüncü sınıf öğrencilerinde de EDT sonuçlarında bu standartı karşılayacak bir yanıtın bulunmadığı görülmüştür.

Metin ile ilgili soruları cevaplandırırken çıkarımlar üzerinden yanıtlamayı içeren Standart 7.7’de öğrencilerin çoğunluğunun (%57) hiç EDB sergilemediği görülmektedir. Bu alt standartta öğrenciden beklenen verdikleri sekiz yanıt içerisinde sağlam gerekçelere dayalı doğru çıkarımlarda bulunmasıdır. Bunun içinde doğrudan çıkarım yapmasını gerektirecek soruların iki olduğuna karar verildiğinden üç ve daha fazla çıkarımda bulunan öğrencilerin güçlü EDB sergilediği kabul edilmiştir. Bulgulara bakıldığında ise ilkököl birinci ve ikinci sınıf öğrencilerine benzer şekilde üçüncü sınıf öğrencilerinin çıkarımda bulunabildiği fakat doğru çıkarımda bulunmada zorlandıkları söylenebilir.

3.8. Bakış Açısı ve Referans Çerçevesi

Bu kategori altında EDT içerisinde ilkököl üçüncü sınıf öğrencilerinin üç farklı standart ile birlikte eleştirel düşünme becerilerini ne seviyede sergilediği belirlenmeye çalışılmıştır. Tablo 57’de ilkököl 3. sınıf öğrencilerinin bakış açısı kategorisi altında sergilemiş olduğu performansları yer almaktadır.

Tablo 57

İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Bakış Açısı Kategorisindeki Performansları

İlkokul Düzeyi	Bakış Açısı ve Referans Çerçevesi		
	N	$\bar{x}$	SS
3. sınıf	888	0,925	0,709

Tablo 57 incelendiğinde ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin bakış açısı kategorisinde zayıf EDB düzeyinde (0,92) performans sergiledikleri görülmüştür. Bu sonuca bakılarak öğrencilerin empati yapabilme ve karşıt olduğu görüşü ifade edebilme konusunda zayıf düzeyde oldukları söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin bakış açısı kategorisini oluşturan standartlarda göstermiş oldukları performansların betimsel sonuçları Tablo 58’de yer almaktadır.

Tablo 58

İlkokul 3. Sınıf Bakış Açısı Kategorisi Betimsel Veriler

3.sınıf	Hiç EDB sergilemeyen (0 puan)		Zayıf EDB Sergileyen (1 puan)		Güçlü EDB Sergileyen (2 puan)	
Standartlar	f	%	f	%	f	%
Standart 8.1	237	80	55	19	4	1
Standart 8.3	11	4	191	65	94	31
Standart 8.5	11	4	191	65	94	31

Tablo 58’de ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin bakış açısı kategorisinde yer alan eleştirel düşünme standartlarındaki performansları yer almaktadır. Standart 8.1’de öğrencilerin çoğunlukla (%80) hiç EDB sergileyemediği, Standart 8.3’te öğrencilerin çoğunlukla (%65) zayıf EDB sergilediği, Standart 8.5’te öğrencilerin çoğunluğunun (%65) zayıf EDB sergilediği görülmektedir.

Metindeki bakış açılarını tanımlayabilme, detaylandırabilme ve örneklendirebilme ile ilgili olan Standart 8.1’de öğrencilerin çoğunlukla (%80) hiç EDB sergilemediği görülmektedir. Bu standartta öğrenciden istenilen her iki tarafın da bakış açısını yansıtması ve bunu detaylandırmasıdır. Bulgulara bakıldığında öğrencilerin daha çok tek tarafın bakış açısını yansıtabildikleri görülmüştür. İlkokul ikinci sınıf öğrencilerinin yaşadığı sorunun ilkokul üçüncü sınıfta da bulunduğu görülmüştür. Öğrencilerin karşı tarafı yansıtmada konusunda başarısız olduğu söylenebilir. Örneğin Ayşe’yi savunan E.3.23 kodlu öğrenci önce Ali’nin amacına yönelik “*Ali’nin amacı oyunu bozmak*” şeklinde yanıt vermiştir. Sonrasında Ayşe’nin neden oynamadığına ilişkin “*Ali hile yaptığı için*” cevabını vermiş ve son olarak

Ali'nin kendini neden haklı bulduğuna ilişkin soruya “*Ali haklı olduğunu düşünüyor çünkü kuralları kendine göre koyuyor*” şeklinde yanıt vermiştir. Bu yanıtlardan da anlaşılacağı üzere öğrenciler karşıt görüşü yansıtmada zorluk yaşamaktadır.

Metin içinde bulunan taraflardan katılmadığı görüşle empati yapabilme ve doğru temsil edebilmeyi içeren Standart 8.3'te öğrencilerin çoğunlukla (%65) zayıf EDB sergilediği görülmektedir. Burada öğrenciden beklenen savunmadığı görüşteki tarafı doğru şekilde temsil etmesidir. Ayrıca iki tarafı da savunan bir öğrencinin de her iki tarafı doğru şekilde temsil etmesi beklenmiştir. Bulgulara bakıldığında burada elde edilen sonuçların bir önceki standartın sonucu ile örtüştüğü görülmektedir. Öğrenciler kendilerine karşıt görüşteki bakış açısını yansıtmada zorlanmaktadır. Örneğin Ali'yi haklı bulan S.3.27 kodlu öğrenci Ayşe'nin neden haklı olabileceğine ilişkin “*Ayşe haklı olduğunu düşünüyor çünkü oyunları yanlış oynuyor.*” yanıtını vermiş ve Ayşe'nin haklı olmasını yanlış oynamasına bağlamıştır. Bu sonuç Ayşe'nin haklı olduğunu düşündüğü konular arasında yer almadığından öğrencinin karşıt görüşü yansıtmada zayıf düzeyde performans sergilediği söylenebilir.

Kendi görüşünü test süresince geliştirebildiğini göstermeyi içeren Standart 8.5'te öğrencilerin çoğunluğunun (%65) zayıf EDB sergilediği görülmektedir. Burada öğrenciden istenilen savunduğu görüşün dışındaki görüşleri de aynı standartta yansıtabilmesidir. Bu standart için de bir önceki standartta elde edilen sonuca oldukça benzer bir sonuç elde edilmiştir. Öğrenciler kendi düşünceleri dışındaki düşüncelere girmede sorun yaşadığı belirlenmiştir.

Alt Problem 4. İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Düzeyleri

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerini tespit etmek amacıyla öğrencilere EDT uygulanmıştır. Bu kısımda öğrencilerin EDT üzerinden aldıkları sonuçların bulguları ED rubriğinde yer alan sekiz kategori üzerinden sunulmuştur. Ayrıca öğrencilerin

sekiz kategorideki performanslarının daha iyi anlaşılması için kategorilerin alt standartlarına ilişkin bulgular betimsel veriler üzerinden paylaşılmıştır.

4.1. Amaç, Hedef ve Objektifler Kategorisi

Amaç kategorisi altında öğrencilerden beklenen metinde bulunan karakterlerin amaçlarını açık ve net bir şekilde ifade etmeleridir. Ayrıca bu amaçların ifade edilirken testte yer alan diğer sorulara verilecek bütün cevaplarda kendi içinde tutarlı olması aranmaktadır. Tablo 59’da ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin amaç kategorisi altında sergilemiş olduğu performansları yer almaktadır.

Tablo 59

İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Amaç Kategorisindeki Performansı

İlkokul Düzeyi	Amaç, Hedef ve Objektifler Kategorisi		
	N	$\bar{x}$	SS
4. sınıf	1245	0,979	0,678

Tablo 59 incelendiğinde ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin zayıf EDB düzeyinde (0,97) performans sergiledikleri görülmüştür. Bu sonuca bakılarak öğrencilerin kendilerinin ve başkalarının amaçlarını belirleme ve ifade etmede istenilen düzeyde olmadıkları söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin amaç kategorisini oluşturan standartlarda göstermiş oldukları performansların betimsel sonuçları Tablo 60’ta yer almaktadır.

Tablo 60

İlkokul 4. Sınıf Amaç Kategorisi Betimsel Veriler

4.sınıf	Hiç EDB sergilemeyen (0 puan)		Zayıf EDB Sergileyen (1 puan)		Güçlü EDB Sergileyen (2 puan)	
Standartlar	f	%	f	%	f	%
Standart 1.1	73	29	164	66	12	5
Standart 1.3	34	14	207	83	8	3
Standart 1.6	38	15	119	48	92	37
Standart 1.8	43	17	122	49	84	34
Standart 1.9	111	45	60	24	78	31

Tablo 60'ta ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin amaç kategorisinde yer alan eleştirel düşünme standartlarındaki performansları yer almaktadır. Standart 1.1'de öğrencilerin çoğunlukla (%66) zayıf EDB sergilediği, Standart 1.3'te öğrencilerin çoğunlukla (%83) zayıf EDB sergilediği, Standart 1.6'da öğrencilerin çoğunlukla (%48) zayıf EDB sergilediği, Standart 1.8'de öğrencilerin çoğunluğunun (%49) zayıf EDB sergilediği görülmüştür. Son olarak Standart 1.9'da öğrencilerin çoğunluğunun (%45) hiç EDB sergileyemediği bulunmuştur.

Metindeki karakterlerin amaçlarını kendi sözcükleriyle ifade etme ile ilgili olan Standart 1.1'de öğrencilerin çoğunlukla (%66) zayıf EDB sergilediği görülmektedir. Bu alt standartta öğrenciden beklenen Ali ve Ayşe karakterlerinin metindeki amaçlarını açık ve net yansıtmaıdır. Üçüncü sınıf öğrencilerinin EDT'de yaptığı benzer hataları dördüncü sınıf öğrencilerinin de yaptığı bulunmuştur. Bunların arasında başlıca sorunun birinci sınıf öğrencilerinde de sıkça karşılaşılan yüzeysel cevaplar olduğu görülmüştür. Örneğin P.4.5, kodlu öğrenci Ali'nin amacı için “*Ali'nin amacı oyun oynamak*” ifadesini kullanırken benzer şekilde A.4.28 kodlu öğrenci “*Ali'nin amacı oyun oynamaktır*” yanıtını vermiştir. Bu ifade kısmen doğru sayılsa da kitaptan öğrendiği kuralla yönelik herhangi bir yanıt içermediği için zayıf EDB sergilediğine karar verilmiştir. Bir başka örnekte Ç.4.1 kodlu öğrenci Ayşe'nin amacı için “*Ayşe'nin amacı kendi kurallarına göre oynamak*” şeklinde görüşünü dile getirmiştir. Burada da bir önceki Ali'nin amacında olduğu gibi kısmen doğru olsa da bunu

istemesindeki neden olan Ali'den daha yavaş koştuğu gerekçesini hesaba katmadığı için yanıt eksik bulunmuştur.

Problemi kendi sözcükleriyle mantıklı bir şekilde ifade etmeyi içeren Standart 1.3'te öğrencilerin çoğunlukla (%83) zayıf EDB sergilediği görülmektedir. Öğrenciden bu alt standart özelinde istenilen problemi belirlerken kendi kurduğu mantık yürütme amacını özgün bir şekilde ifade etmesidir. Bulgular incelendiğinde ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin ikinci ve üçüncü sınıf öğrencileri gibi mantık yürütmedeki süreci yansıtmaktan ziyade çıkarımlarının sonuçlarını paylaşmaya daha çok meyilli olduğu söylenebilir. Örneğin Ç.4.18 kodlu öğrenci Ayşe'nin neden oynamak istemediğine ilişkin soruyu “*Ali oyunu daha kötü yaptığı için*” şeklinde yanıtlayarak kendi ulaştığı çıkarımı yansıtmaktadır. Fakat bu çıkarıma nasıl ulaştığına dair dönüt alınamamıştır. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yaşadığı bir diğer sorun ise ulaştığı çıkarımlarda mantıklı bir temelinin olmamasıdır. Örneğin yine Ayşe'nin neden oynamadığına ilişkin M.4.11 kodlu öğrencinin “*çünkü Ali hep yeni bir kural uyduruyor*” yanıtını verdiği görülmüştür. Fakat sürekli yeni kural uydurma çıkarımına nasıl ulaştığı ve neye dayanarak bunu ifade ettiğine ilişkin veri bulunamamıştır.

Problemi çözüme ulaştırırken gerçekçi sonuçları benimseme yeteneğini göstermeyi içeren Standart 1.6'da öğrencilerin yaklaşık yarısının (%48) zayıf EDB sergilediği görülmektedir. Bu alt standartta öğrenciden beklenen anlaşmazlığa çözüm bulması istendiğinde gerçekleşmesi mümkün olan çözümleri önermesidir. Bulgular incelendiğinde zayıf EDB sergileyen öğrencilerin sıklıkla yaşadıkları sorunun anlaşmazlığa önerdikleri üstü kapalı çözümler olduğu görülmektedir. Bu üstü kapalı çözüme örnek olarak M.4.7 kodlu öğrencinin anlaşmazlığa çözüm olarak sunduğu “*oyun kuralına göre oynamak*” gösterilebilir. Burada öğrencinin hangi oyun kuralını temel aldığı kestirilemediğinden yanıtı zayıf EDB olarak değerlendirilmiştir. Yine bir başka örnek S.4.32 kodlu öğrenci “*herkes kendine göre oynamalı*” şeklinde bir yanıt vermiş fakat kendine göre oynamaktan kastettiğini açıklamadığı için üstü kapalı bir öneri olarak kabul edilmiştir.

Problemi çözüme ulaştırabilmek adına test boyunca istikrarlı ilerlemeyi içeren Standart 1.8’de öğrencilerin genelde eşit olarak dağıldığı görülürken çoğunluğun (%49) zayıf EDB sergilediği görülmüştür. Öğrenciden beklenen bu alt standartta EDT’ye verdiği yanıtlarda tutarlı şekilde ilerlemesidir. Buradaki tutarlılıktan kasıt öğrencinin bir önceki cevabı ile bir sonraki cevabının örtüşmesidir. Eğer öğrenci çelişen bir cevap verdiyse de bu çelişkiyi makul ve mantıklı bir nedenle açıklaması beklenir. Bulgulara bakıldığında ilkokul birinci ve ikinci sınıf seviyesine göre öğrencilerin daha iyi performans sergilediği söylenebilir. Fakat yine de dördüncü sınıf öğrencilerinin yarısı birbirleriyle çelişen ifadelerde bulunmuşlardır. Problemi çözüme ulaştırmada herkesi düşünerek adil çözümler getirmeyi içeren Standart 1.9’da öğrencilerin yarısına yakınının (%45) hiç EDB sergileyemediği bulunmuştur. Bu alt standart ile öğrencinin anlaşmazlığı çözüme ulaştırmada her iki tarafın isteklerini dikkate alarak yaklaşması istenmektedir. Bulgulara bakıldığında ilkokul ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinden elde edilen sonuçlara yakın bir performans ile karşılaşılmıştır. Öğrencilerin yarısına yakını bu standartta yönelik bir yanıt veremezken %31’lik bir grubun güçlü EDB sergilediği görülmüştür. EDT sonuçlarına bakıldığında standartı karşılayacak yanıt olmamasının başlıca nedeninin üstü kapalı çözüm önerileri olduğu görülmektedir. Örneğin S.4.35 kodlu öğrenci en iyi çözümün ne olabileceği sorusuna “*oyunları kurallarına göre oynamak ve kavga etmemektir*” şeklinde yanıt vermiştir.

4.2. Sorular, Problemler ve Sorunlar Kategorisi

Problem kategorisi altında, EDT içerisinde ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin beş farklı standart ile birlikte eleştirel düşünme becerilerini ne seviyede sergilediği belirlenmeye çalışılmıştır. Tablo 61’de ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin problem kategorisi altında sergilemiş olduğu performansları yer almaktadır.

Tablo 61

İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Problem Kategorisindeki Performansları

İlkokul Düzeyi	Sorular, Problemler ve Sorunlar Kategorisi		
	N	$\bar{x}$	SS
4. sınıf	1245	0,781	0,7

Tablo 61 incelendiğinde ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin problem kategorisinde zayıf EDB düzeyinde (0,78) performans sergiledikleri görülmüştür. Bu sonuca bakılarak öğrencilerin ortadaki bir problemi tanımlama konusunda istenilen düzeyde olmadıkları söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin problem kategorisini oluşturan standartlarda göstermiş oldukları performansların betimsel sonuçları Tablo 62’de yer almaktadır.

Tablo 62

İlkokul 4. Sınıf Problem Kategorisi Betimsel Veriler

4.sınıf	Hiç EDB sergilemeyen (0 puan)		Zayıf EDB Sergileyen (1 puan)		Güçlü EDB Sergileyen (2 puan)	
	f	%	f	%	f	%
Standartlar						
Standart 2.1	34	14	205	82	10	4
Standart 2.4	34	14	208	84	7	2
Standart 2.7	35	14	40	16	174	70
Standart 2.8.a	127	51	114	46	8	3
Standart 2.8.b	241	97	8	3	0	0

Tablo 62’de ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin problem kategorisinde yer alan eleştirel düşünme standartlarındaki performansları yer almaktadır. Standart 2.1’de öğrencilerin çoğunlukla (%82) zayıf EDB sergilediği, Standart 2.4’te öğrencilerin çoğunlukla (%84) zayıf EDB sergilediği, Standart 2.7’de öğrencilerin çoğunlukla (%70) güçlü EDB sergilediği, Standart 2.8.a’da öğrencilerin yaklaşık yarısının (%51) hiç EDB sergileyemediği, Standart 2.8.b’de öğrencilerin tamamına yakınının (%97) hiç EDB sergileyemediği görülmüştür.

Metindeki problemi kendi sözcükleriyle ifade etme ile ilgili olan Standart 2.1’de öğrencilerin çoğunlukla zayıf EDB (%82) sergilediği görülmektedir. Bu alt standartta öğrenciden metinde yaşanan anlaşmazlığı özgün, kapsamlı ve doğru bir şekilde aktarması beklenir.

Bulgulara bakıldığında ise öğrencilerin bu seviyeye neredeyse ulaşamadığı görülmüştür. EDT sonuçlarına bakıldığında bu alt standartta yaşanan problemin eksik ifadeler olduğu söylenebilir. Örneğin E.4.13 kodlu öğrenci neden anlaşımadıkları sorusuna “*Ali oyun oynamak istiyor, Ayşe istemiyor*” şeklinde yanıt vermiştir. Bu cevap kısmen doğru olsa da problemin tamamını yansıtmadığından zayıf EDB olarak değerlendirilmiştir. Bir başka yaşanan problem ise doğruluğu ispatlanamayan argümanlarla problemi tanımlamalarıdır. Örneğin E.4.16 kodlu öğrenci anlaşılamama sorusuna “*Ali'nin sürekli oyunların kurallarını değiştirmesi nedeniyle anlaşıyorlar*” yanıtını vermiştir. Burada Ayşe'nin hız konusunda yaşadığı problemin dikkate alınmaması ve sürekli oyunları değiştirdiğine dair bir kanıt olmaması öğrencinin cevabının zayıf EDB olarak değerlendirilmesine yol açmaktadır.

Problemi temel ve anlamlı şekilde ifade etmeyi içeren Standart 2.4'te öğrencilerin çoğunlukla (%84) zayıf EDB sergilediği görülmektedir. Bu alt standart ile öğrenciden beklenen her iki tarafın anlaşılamama nedenini doğru bir şekilde aktarmasıdır. EDT sonuçları incelendiğinde öğrencilerin problemi tek taraflı yansıtma eğiliminde olduğu görülmüştür. Bir önceki standartta verilen örnekte olduğu gibi anlaşılamamada sadece Ali veya Ayşe odaklı tanımlamalar yapıldığı söylenebilir.

Problemi ifade ederken önemli problemleri önemsiz problemlerden ayırt etmeyi içeren Standart 2.7'de öğrencilerin çoğunlukla (%70) güçlü EDB sergilediği görülmektedir. Bu alt standartta beklenen öğrencinin problemi ifade ederken sadece önemli konulara değinmesidir. EDT'de kullanılan metin için önemli olan konu kural konusudur. Öğrencilerin metni anladıklarının en önemli göstergelerinden birisi bu standarttır. Çünkü bu standart altında metnin ana teması olan kural konusunda anlaşılamamanın belirtilmesi gerekmektedir. Sonuçlara bakıldığında ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin metinde asıl problemi belirlemede sorun yaşamadığı gözlemlenmiştir.

Standart 2.8'in ilk kısmını oluşturan ve problemi belirtirken içerdiği varsayımlara dikkat etmeyi içeren Standart 2.8.a'da öğrencilerin yaklaşık yarısının (%51) hiç EDB sergileyemediği görülmüştür. Standart 2.8.a'da öğrenciden beklenen problemlerin

içerisinde yatan varsayımları anladığını ifade etmesidir. Buna gösterge olarak öğrencinin gerçekliği metin üzerinden kanıtlanamayan varsayımları objektif olarak yansıtması beklenmektedir. Örneğin “*Ayşe, Ali’nin kuralları değiştirdiğini düşünüyor.*” şeklinde bir cevapta öğrencinin kendi fikrini ortaya koymadan metinde yer alan Ayşe karakterinin bakış açısını anlatması objektif bir yaklaşım olarak kabul edilmiştir. Bulgulara bakıldığında ise öğrencilerin yaklaşık yarısının bu standartı karşılayacak bir yanıt vermediği görülmüştür. Bunun başlıca nedeni öğrencilerin yüzeysel ve kısa yanıt verme eğilimleri olabilir. Örneğin G.4.24 kodlu öğrenci Ayşe, Ali’nin neden anlaşılmadıkları sorusuna “*Oyunun kurallarını değiştirdiği için*” yanıtıyla kimin kuralları değiştirdiği, hangi kuralları değiştirdiği ve neden anlaşılmadıkları kısımlarında detaya inmediği söylenebilir.

Standart 2.8’in ikinci kısmını oluşturan ve bir önceki standartta ortaya çıkartılan bu varsayımları değerlendirmeyi içeren Standart 2.8.b’de öğrencilerin çoğunlukla (%97) hiç EDB sergileyemediği görülmüştür. Standart 2.8.b’de öğrenciden istenilen objektif yaklaştığı varsayımları sonrasında değerlendirmesidir. Bulgulara bakıldığında öğrencilerin bu standartı karşılayacak bir yanıt vermediği görülmüştür.

4.3. Bilgi, Veri, Kanıt ve Tecrübe

Bu kategori altında EDT içerisinde ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin sekiz farklı standart ile birlikte eleştirel düşünme becerilerini ne seviyede sergilediği belirlenmeye çalışılmıştır. Tablo 63’te ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin bilgi kategorisi altında sergilemiş olduğu performansları yer almaktadır.

Tablo 63

İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Bilgi Kategorisindeki Performansları

İlkokul Düzeyi	Bilgi, Veri, Kanıt ve Tecrübe		
	N	$\bar{x}$	SS
4. sınıf	1992	0,296	0,573

Tablo 63 incelendiğinde ilkököl 4. sınıf öğrencilerinin bilgi kategorisinde hiç EDB sergilemeyen düzeyinde (0,29) performans sergiledikleri görülmüştür. Bu sonuca bakılarak öğrencilerin argümanlar ileri sürerken bilgidan yararlanma konusunda başarısız oldukları söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin bilgi kategorisini oluşturan standartlarda göstermiş oldukları performansların betimsel sonuçları Tablo 64’te yer almaktadır.

Tablo 64

İlkököl 4. Sınıf Bilgi Kategorisi Betimsel Veriler

4. sınıf	Hiç EDB sergilemeyen (0 puan)		Zayıf EDB Sergileyen (1 puan)		Güçlü EDB Sergileyen (2 puan)	
Standartlar	f	%	f	%	f	%
Standart 3.1	187	75	26	10	36	15
Standart 3.2	191	77	57	22	1	1
Standart 3.3	187	75	50	20	12	5
Standart 3.4	189	76	40	16	20	8
Standart 3.5	142	57	76	31	31	12
Standart 3.6.a	203	82	30	12	16	6
Standart 3.6.b	233	94	13	5	3	1
Standart 3.7	191	77	57	22	1	1

Tablo 64’te ilkököl 4. sınıf öğrencilerinin bilgi kategorisinde yer alan eleştirel düşünme standartlarındaki performansları yer almaktadır. Standart 3.1’de genel olarak öğrencilerin (%75) hiç EDB sergileyemediğı, Standart 3.2’de öğrencilerin çoğunluğunun hiç EDB (%77) sergileyemediğı, Standart 3.3’te genel olarak öğrencilerin (%75) öğrencilerin hiç EDB sergilemediğı, Standart 3.4’te genel olarak öğrencilerin hiç EDB (%76) sergilemediğı, Standart 3.5’te genel olarak öğrencilerin (%57) hiç EDB sergilemediğı, Standart 3.6.a’da öğrencilerin çoğunluğunun (%82) hiç EDB sergileyemediğı, Standart 3.6.b’de öğrencilerin çoğunluğunun (%82) hiç EDB sergileyemediğı, Standart 3.7’de öğrencilerin çoğunluğunun (%77) EDB sergileyemediğı görülmektedir.

Karşıdaki kişiyi ikna ederken önemli bilgileri ifade etme ile ilgili olan Standart 3.1’de öğrencilerin çoğunluğun (%75) hiç EDB sergilemediği görülmektedir. Bu standartta öğrencilerden beklenen metindeki taraflardan en az birisini ikna etmek için kullanacağı bilgiyi kesin ve açık şekilde ifade etmesidir. EDT sonuçlarına bakıldığında ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin, ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerine benzer şekilde bir tarafı ikna etmek için bilgiyi kullanmada zorluk yaşadıkları görülmüştür. Örneğin Y.4.3 kodlu öğrenci Ali’yi nasıl ikna edersin sorusuna “*onunla konuşarak*” yanıtını vermiştir. Bu yanıt içeriği itibari ile nasıl veya ne konuda konuşacağını yansıtmadığından öğrencinin EDB sergilemediğine karar verilmiştir. Ç.4.16 kodlu öğrencinin Ayşe’yi nasıl ikna edersin sorusuna “*Kuralın anlam ve önemini anlatarak*” şeklinde verdiği yanıtı dayanarak öğrencinin herhangi bir bilgiye dayanmadan argümanını ileri sürdüğü söylenebilir.

Konuyla ilgili bilgileri kullanırken farklı bilgi türlerinin farkında olmayı içeren Standart 3.2’de öğrencilerin çoğunluğun (%77) hiç EDB sergilemediği görülmektedir. Öğrencilerden beklenen olgu, bilgi, deneyim, araştırma, veri veya kanıt gibi farklı kavramlardan en az ikisini kullanmalarıdır. Fakat bir önceki standartta da belirtildiği üzere öğrencilerin bilgiyi kullanmadıkları gözlemlenmiştir.

Konuya ilişkin kanıtları açık ve adil şekilde ifade etmeyi içeren Standart 3.3’te öğrencilerin çoğunluğun (%75) hiç EDB sergilemediği görülmektedir. Bu standart ile öğrenciden beklenen her iki taraf için de kanıtını sunması veya bir tarafı hem destekleyen hem de çürüten kanıtları ifade etmesidir. Öğrencilerin çoğunluğunun bu standart altında hiç EDB sergilememesi Standart 3.1’de belirtilen bilginin kullanılmama durumu ile ilişkili olabilir. Zayıf EDB sergileyen öğrencilere bakıldığında kanıtları üstü kapalı veya tek tarafa yönelik sundukları görülmüştür. Bu durum öğrencilerin kanıt ararken karşıt görüşleri görmezden geldiği ve kanıt sunmada adil olmayan bir tutum sergiledikleri şeklinde yorumlanabilir. Örneğin Ali’nin haklı olduğunu savunan Ç.4.11 kodlu öğrenci Ali’nin neden haklı olduğuna “*Ayşe gibi mızıkçılık yapmıyor*” kanıtını ileri sürmüştür. Fakat bu öğrencinin yanıtı incelendiğinde; a) “mızıkçılık” kavramını tanımlamadığı, b) Ali’nin ne konuda “mızıkçılık”

yapmadığına değinmediği görülmektedir. Bu nedenle öğrencinin sunduğu kanıt üstü kapalı ve anlaşılır olmayan şekilde değerlendirilmiştir. Ayrıca aynı öğrenciye Ayşe'nin haklı olabileceği kısım sorulduğunda da “*haklı değil*” ifadesini kullanması olayı tek taraflı ve adil olmayan bir şekilde ele aldığını göstermektedir.

Karşıdaki kişiyi ikna ederken konuyla ilgisiz bilgileri göz ardı edip ilgili bilgileri kullanmayı içeren Standart 3.4'te öğrencilerin çoğunluğunun (%76) hiç EDB sergilemediği görülmektedir. Burada öğrenciden beklenen karşı tarafı ikna etmek için sadece ilgili bilgilere başvurmasıdır. Önceki standartlarda da görülen kendi görüşünü savunurken veya bir tarafı ikna etmek için verilen yanıtlarda bilgiye başvurulmadığı görülmüştür.

Konuyla ilgili görüşünü paylaşırken sadece savunduğu tarafı değil karşıt bilgileri de aktif olarak aramayı içeren Standart 3.5'te öğrencilerin yaklaşık yarısının (%57) hiç EDB sergilemediği görülmektedir. Burada beklenen öğrencilerin EDT cevapları içerisinde kimi haklı buluyorsa haklı bulmadığı tarafla ilgili bilgileri de sunmasıdır. Öğrencilerin bilgiye başvurmada sorun yaşadıkları görülmüştür. Sorular cevaplanırken genel ve yüzeysel cevaplarla geçiştirmişlerdir.

Bilgiye dayalı çıkarımlarda bulunmayı içeren Standart 3.6.a'da öğrencilerin çoğunluğun (%82) hiç EDB sergilemediği görülmektedir. Bu standartta öğrenciden beklenen yanıt olarak bir bilgidен faydalanması ve bu bilginin üzerine çıkarımda bulunmasıdır. Verilen cevaplar incelendiğinde öğrencilerin bilgiye başvurmadıkları görülmüştür. Bundan dolayı bu standartı karşılamadığı söylenebilir.

Bilgiye dayalı yapılan çıkarımları nesnel olarak analiz etme ve değerlendirmeyi içeren Standart 3.6.b'de öğrencilerin çoğunluğun (%94) hiç EDB sergilemediği görülmektedir. Bir önceki standarttın devamı niteliğinde olan bu standartta öğrenciden bilgidен yararlanarak yaptıkları çıkarımları analiz etmesi ve değerlendirmesi beklenmektedir. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin bilgiye dayalı çıkarımda bulunmadıkları için bu standartta da hiç EDB sergileyememişlerdir.

Bilgi ve bilgiye dayalı çıkarımların arasındaki farkı anladığını göstermeyi içeren Standart 3.7’de öğrencilerin çoğunluğun (%77) hiç EDB sergilemediği görülmektedir. Bu standartta öğrenciden beklenen bir bilgi sunması ve sonrasında bu bilgiye dayalı çıkarımdan bahsetmesidir. EDT sonuçlarına bakıldığında bilgi kategorisindeki diğer alt standartlarda da olduğu gibi yanıt verirken bilginin kullanılmaması hiç EDB sergilenmemesindeki ana faktör olduğu söylenebilir.

4.4. Kavramlar, Teoriler, Prensipler, Tanımlar ve Kanunlar

Bu kategori altında EDT içerisinde ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin altı farklı standart ile birlikte eleştirel düşünme becerilerini ne seviyede sergilediği belirlenmeye çalışılmıştır. Tablo 65’te ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kavram kategorisi altında sergilemiş olduğu performansları yer almaktadır.

Tablo 65

İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Kavram Kategorisindeki Performansları

İlkokul Düzeyi	Kavramlar, Teoriler, Prensipler, Tanımlar, Kanunlar ve Aksiyomlar		
	N	$\bar{x}$	SS
4. Sınıf	1494	0,772	0,718

Tablo 65 incelendiğinde ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin kavram kategorisinde zayıf EDB düzeyinde (0,77) performans sergiledikleri görülmüştür. Bu sonuca bakılarak öğrencilerin bir konu içerisinde kullandıkları kavramları tanımlama ve detaylandırma konusunda istenilen düzeyde olmadıkları söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin kavram kategorisini oluşturan standartlarda göstermiş oldukları performansların betimsel sonuçları Tablo 66’da yer almaktadır.

Tablo 66

İlkokul 4. Sınıf Kavram Kategorisi Betimsel Veriler

4.Sınıf	Hiç EDB sergilemeyen (0 puan)		Zayıf EDB Sergileyen (1 puan)		Güçlü EDB Sergileyen (2 puan)	
Standartlar	f	%	f	%	f	%
Standart 4.1	88	35	146	59	15	6
Standart 4.4	207	83	28	11	14	6
Standart 4.5	99	40	41	16	109	44
Standart 4.6	91	37	94	38	64	25
Standart 4.7	87	35	158	63	4	2
Standart 4.9	23	9	178	71	48	19

Tablo 66’da ilkokul 4. Sınıf öğrencilerinin kavram kategorisinde yer alan eleştirel düşünme standartlarındaki performansları yer almaktadır. Standart 4.1’de öğrencilerin çoğunlukla (%59) zayıf EDB sergilediği görülmektedir. Standart 4.4’te öğrencilerin çoğunlukla (%83) hiç EDB sergileyemediği görülmektedir. Standart 4.5’te öğrencilerin çoğunlukla (%44) güçlü EDB sergilediği görülmektedir. Standart 4.6’da öğrencilerin çoğunlukla (%38) zayıf EDB sergilediği görülmektedir. Standart 4.7’de öğrencilerin çoğunluğunun (%63) zayıf EDB sergilediği bulunmuştur. Son olarak Standart 4.9’da öğrencilerin çoğunluğunun (%71) zayıf EDB sergilediği görülmüştür.

Metinde kullanılan bir kavramı tanımlayabilme, detaylandırabilme ve örneklendirebilmeyi içeren Standart 4.1’de öğrencilerin çoğunlukla (%59) zayıf EDB sergilediği görülmektedir. Bu standart ile öğrenciden bir kavramı tanımlaması ve sonrasında onu detaylandırması veya örneklendirmesidir. Bulgulara bakıldığında öğrencilerin zayıf EDB sergilemesinin en büyük nedeninin kavramları yüzeysel tanımlama olduğu görülmüştür. Örneğin Ç.4.10 kodlu öğrenci kural kavramını tanımlarken “*yapılması ve yapılmaması gerekenler*” şeklinde yüzeysel bir yanıt vermiştir. Bir başka örnek verilecek olursa M.4.3 kodlu öğrenci kuralı tanımlamak için “*Bence kural herkesin uyması gereken maddelerdir*” şeklinde bir yanıt vermiştir. Öğrencilerin kavramı detaylandırma ve örneklendirmede sorun yaşadığı söylenebilir.

Kullanılan kavramla ilgili olası sonuçları doğru şekilde ifade etmeyi içeren Standart 4.4'te öğrencilerin neredeyse tamamına yakınının (%83) hiç EDB sergilemediği görülmektedir. Burada öğrenciden kural kavramının olası etkilerinden bahsetmesi beklenmektedir. Bulgular incelendiğinde ilkokul ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerine benzer şekilde bir sonuç alındığı ve ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kullanılan kavramın olası etkilerine değinmediği sonucuna varılmıştır.

Metinde kullanılan kavramın standart kullanımı ile standart dışı kullanımı arasındaki farkı anlamayı içeren Standart 4.5'te öğrencilerin yarısına yakınının (%44) güçlü EDB sergilediği görülmektedir. Burada beklenen öğrencinin kural kavramını değiştirelemeyen standart dışı kullanımı (yasa, yönetmelik veya mevzuat) yerine standart değiştirilebilir şekliyle ele almasıdır. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kural kavramını standart kullanımı kapsamında ele alabildiği söylenebilir. Örneğin P.4.12 kodlu öğrenci kuralı tanımlarken “*Kural oyuna başlamadan yapılacak ve yapılmayacak şeyler*” şeklinde tanımlayarak kuralı metindeki kullanımıyla örtüşen bir tanımlama sergilediği görülmektedir.

Konu ile alakasız kavramların farkında olmayı ve kavramları işlevleriyle ilgili kullanmayı içeren Standart 4.6'da öğrencilerin eşit düzeyde dağıldığı bulunurken zayıf EDB sergilemeyen (%38) öğrencilerin daha fazla olduğu gözlemlenmiştir. Bu standart içerisinde kural kavramı oyun içerisinde ele alındığından öğrencinin de kavramı oyun kapsamında ele almasıdır. Bulgulara bakıldığında öğrencilerin birbirine yakın performanslar verdiği görülmektedir. Kural kavramı tanımlarken öğrenciler ya oyun kapsamında tanımlamadığı ya da oyundaki kurallara yönelik örnek vermediği söylenebilir. Örneğin A.4.9 kodlu öğrenci kuralı tanımlarken verdiği “*Bence kural her şeyi düzene sokan şeydir*” yanıt incelendiğinde kuralı oyun kapsamındansa genel olarak ele aldığı görülmekte ve oyun kurallarına yönelik bir örneğe rastlanmadığı için zayıf EDB olarak değerlendirilmiştir.

Metinde kullanılan kavram ile ilgili derinlemesine düşünmeyi içeren Standart 4.7'de öğrencilerin çoğunluğunun (%63) zayıf EDB sergilediği bulunmuştur. Öğrenciden beklenen kavramı tanımlaması ve sonrasında kavramı detaylandırmasıdır. Bulgular

incelendiğinde sadece dört öğrencinin güçlü EDB düzeyinde performans sergileyebildiği görülmüştür. Bu da öğrencilerin kavramlar hakkında derinlemesine düşünmede sorun yaşadığı şeklinde yorumlanabilir.

Son olarak kendi görüşünü değerlendirdiği gibi metinde yer alan karakterlerin görüşlerini de aynı standartlarda değerlendirmeyi içeren Standart 4.9’da öğrencilerin çoğunluğunun (%71) zayıf EDB sergilediği görülmüştür. Burada öğrenciden istenilen katıldığı veya katılmadığı görüşü yansıtırken objektif ve açık olmalarıdır. Bulgulara bakıldığında ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin ilkokul ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin sonuçlarına benzer şekilde katılmadığı tarafın görüşünü yansıtmada sorun yaşadığı görülmektedir.

4.5. Varsayımlar ve Ön varsayım

Bu kategori altında EDT içerisinde ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sekiz farklı standart ile birlikte eleştirel düşünme becerilerini ne seviyede sergilediği belirlenmeye çalışılmıştır. Tablo 67’de ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin varsayım kategorisi altında sergilemiş olduğu performansları yer almaktadır.

Tablo 67

İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Varsayım Kategorisindeki Performansları

İlkokul Düzeyi	Varsayımlar ve Ön varsayım		
	N	$\bar{x}$	SS
4. Sınıf	1743	0,671	0,643

Tablo 67 incelendiğinde ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin varsayım kategorisinde zayıf EDB düzeyinde (0,67) performans sergiledikleri görülmüştür. Bu sonuca bakılarak öğrencilerin kendi varsayımlarını veya başkalarının varsayımlarını başarılı bir şekilde belirleme ve değerlendirme konusunda yeterli düzeyde olmadıkları söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin varsayım kategorisini oluşturan standartlarda göstermiş oldukları performansların betimsel sonuçları Tablo 68’de yer almaktadır.

Tablo 68

İlkokul 4. Sınıf Varsayım Kategorisi Betimsel Veriler

4.Sınıf	Hiç EDB sergilemeyen (0 puan)		Zayıf EDB Sergileyen (1 puan)		Güçlü EDB Sergileyen (2 puan)	
Standartlar	f	%	f	%	f	%
Standart 5.1	41	15	195	78	13	5
Standart 5.2	176	71	44	18	29	11
Standart 5.3	16	6	149	60	84	34
Standart 5.4	53	21	183	73	13	5
Standart 5.5	223	90	26	10	0	0
Standart 5.7	184	74	62	25	3	1
Standart 5.8	47	19	176	71	26	10

Tablo 68’de ilkokul 4. Sınıf öğrencilerinin varsayım kategorisinde yer alan eleştirel düşünme standartlarındaki performansları yer almaktadır. Standart 5.1’de öğrencilerin çoğunlukla (%78) zayıf EDB sergilediği görülmektedir. Standart 5.2’de öğrencilerin çoğunlukla (%71) hiç EDB sergileyemediği görülmektedir. Standart 5.3’te öğrencilerin çoğunluğunun (%60) zayıf EDB sergilediği görülmektedir. Standart 5.4’te öğrencilerin çoğunluğunun (%73) zayıf EDB sergilediği görülmektedir. Standart 5.5’te öğrencilerin çoğunluğunun (%90) hiç EDB sergileyemediği görülmektedir. Standart 5.7’de öğrencilerin çoğunluğunun (%74) hiç EDB sergileyemediği görülmektedir. Standart 5.8’de öğrencilerin çoğunluğunun (%71) zayıf EDB sergilediği görülmektedir.

Metin içerisinde yer alan varsayımları veya kendi varsayımlarını doğru bir şekilde etme ile ilgili olan Standart 5.1’de öğrencilerin çoğunlukla (%78) zayıf EDB sergilediği görülmektedir. Bu standart ile öğrenciden ya metindeki varsayımı ifade etmesi ya da kendi varsayımını dile getirmesidir. EDT sonuçlarına bakıldığında ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin sonuçlarına benzer şekilde metinde yer verilen eksik veya üstü kapalı varsayımları yanıt olarak kullandıkları görülmüştür. Örneğin M.4.11 kodlu öğrenci Ayşe’nin haklı olduğunu kanıtlamak için “*çünkü Ali hep yeni bir kural uyduruyor*” şeklinde Ayşe’nin metin içerisinde söylediği Ali’nin hep kuralları değiştirdiği repliğine göndermede

bulunmuştur. Ali'nin diğer oyunlarda kuralları değiştirdiğinin kesin olarak bilinmemesi veya bu olay tek Ayşe'nin tarafından dile getirilmiş olması eksik bir varsayım olarak nitelendirilebilir.

Konuyla ilgili makul ve savunulabilir varsayımda bulunmayı içeren Standart 5.2'de öğrencilerin çoğunlukla (%71) hiç EDB sergileyemediği görülmektedir. Burada öğrenciden beklenen her iki taraf için de makul ve savunulabilir varsayımlarda bulunmasıdır. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin akıl dışı ve savunulamaz varsayımlar üzerine yanıtlar verdiği veya metinde yer alan savunulamaz varsayımları ifade ettiği görülmüştür. Bunun olmasındaki en büyük neden öğrencilerin metin içerisinde bir tarafı haklı buldukları andan itibaren diğer taraf için yazılan haksız varsayımları yanıt olarak kullanmalarındır. Bir önceki alt standartta verilen örnekte de görüldüğü üzere Ayşe'yi haklı bulan öğrenci doğruluğuna emin olmadığı veya olamayacağı varsayım üzerinden argümanını ileri sürmektedir.

Test boyunca birbiriyle tutarlı varsayımlarda bulunmayı içeren Standart 5.3'te öğrencilerin çoğunluğunun (%60) zayıf EDB sergilediği görülmektedir. Bu alt standartta öğrenciden EDT sorularına verdiği yanıtlar içerisinde kendi içerisinde tutarlı varsayımlarda bulunması beklenmektedir. Bulgular incelendiğinde öğrenciler ortaya koydukları varsayımları takip etmede zorlandıkları görülmüştür. Bunun en sık karşılaşılan şekli bir önceki sorunun cevabı için kullanılan varsayım bir sonraki sorunun cevabında tam tersi şekilde kullanılmasıdır. Bu açıdan diğer ilkokul seviyelerinin sonuçları ile paralellik göstermektedir.

Metin içerisindeki veya kendi önyargı, çarpıklık veya stereotipleri doğru bir şekilde tanımlamayı içeren Standart 5.4'te öğrencilerin çoğunluğunun (%73) zayıf EDB sergilediği görülmektedir. Öğrenciden istenilen metinde kullanılan önyargı veya çarpıtmaları farkında olması ve bunları tanımlamaya yönelik ifadelerde bulunması. Bulgular incelendiğinde öğrencilerin çoğunlukla zayıf EDB sergilediği bulunmuştur. Bunun başlıca nedeni alt standart 5.1 ve 5.2'de bahsedilen kendisine karşıt görüşte olan tarafa yönelik argümanları tercih ederken çarpıtmaları kanıt olarak sunmalarındır.

Çıkarımların altında yatan varsayımları belirlemeyi ve bu varsayımları değerlendirmeyi içeren Standart 5.5'te öğrencilerin çoğunluğunun (%90) hiç EDB sergilemediği görülmektedir. Bu alt standartta öğrenciden istenilen metinde verilen çıkarımlardaki varsayımları belirlemesi ve bunu değerlendirmesi. Bulgulara bakıldığında öğrencilerin değerlendirme aşamasına hiç ulaşamadıkları görülürken çok az öğrenci bu çıkarımların altındaki varsayımları belirleyebilmiştir.

Metindeki karakterlerin amaçlarına ulaşmak için haksız varsayımları kullandığını kabul etmeyi içeren Standart 5.7'de öğrencilerin çoğunluğunun (%74) hiç EDB sergilediği görülmektedir. Öğrenciden istenilen metinde verilen haksız varsayımları belirlemesi ve bu varsayımın neden haksız olduğunu belirtmesidir. Bulgulara bakıldığında öğrencilerin çoğunlukla bu standartta karşılayacak cevap vermediği görülmüştür.

Metindeki haksız varsayımları eleştirmeyi içeren Standart 5.8'de öğrencilerin çoğunluğunun (%71) zayıf EDB sergilediği görülmektedir. Bu standartta öğrenciden beklenen metin içerisinde Ali'nin veya Ayşe'nin haksız varsayımlarını eleştirmeleridir. Bunun dışında öğrenci iki tarafı da objektif bir şekilde yansıttığında da güçlü EDB sergilemiş olarak kabul edilmiştir. Bir önceki alt standartlarda belirtilen metinde yer alan ve tarafların kendilerini savunmak için sunduğu haksız varsayımları yanıt olarak kullanma sorunu burada da görülmektedir.

4.6. Çıkarımlar ve Yorumlar

Bu kategori altında EDT içerisinde ilkokul 4. Sınıf öğrencilerinin yedi farklı standart ile birlikte eleştirel düşünme becerilerini ne seviyede sergilediği belirlenmeye çalışılmıştır. Tablo 69'da ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin çıkarım kategorisi altında sergilemiş olduğu performansları yer almaktadır.

Tablo 69

İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Çıkarım Kategorisindeki Performansları

İlkokul Düzeyi	Çıkarımlar ve Yorumlar		
	N	$\bar{x}$	SS
4. Sınıf	1743	0,761	0,462

Tablo 69 incelendiğinde ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin çıkarım kategorisinde zayıf EDB düzeyinde (0,76) performans sergiledikleri görülmüştür. Bu sonuca bakılarak öğrencilerin mantıklı ve savunulabilir çıkarımda bulunma ve başkalarının çıkarımlarını değerlendirme konusunda zayıf düzeyde oldukları söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin çıkarım kategorisini oluşturan standartlarda göstermiş oldukları performansların betimsel sonuçları Tablo 70’te yer almaktadır.

Tablo 70

İlkokul 4. Sınıf Çıkarım Kategorisi Betimsel Veriler

4.Sınıf	Hiç EDB sergilemeyen (0 puan)		Zayıf EDB Sergileyen (1 puan)		Güçlü EDB Sergileyen (2 puan)	
Standartlar	f	%	f	%	f	%
Standart 6.1	34	14	208	83	7	3
Standart 6.2	34	14	212	85	3	1
Standart 6.3	34	14	211	84	4	2
Standart 6.4	34	14	212	85	3	1
Standart 6.6	34	14	212	85	3	1
Standart 6.8.a	34	14	207	83	8	3
Standart 6.8.b	241	97	8	3	0	0

Tablo 70’te ilkokul 4. Sınıf öğrencilerinin çıkarım kategorisinde yer alan eleştirel düşünme standartlarındaki performansları yer almaktadır. Standart 6.1’de öğrencilerin çoğunlukla (%83) zayıf EDB sergilediği görülmektedir. Standart 6.2’de genel olarak öğrencilerin (%85) zayıf EDB sergilediği görülmektedir. Standart 6.3’te öğrencilerin çoğunluğunun (%84) zayıf EDB sergilediği görülmektedir. Standart 6.4’te öğrencilerin çoğunluğunun (%85) zayıf EDB sergilediği görülmektedir. Standart 6.6’da öğrencilerin çoğunluğunun (%85) zayıf EDB

sergilediği görülmektedir. Standart 6.8’de öğrencilerin çoğunluğunun (%83) zayıf EDB sergilediği görülmektedir. Standart 6.8’de öğrencilerin tamamına yakınının (%97) hiç EDB sergileyemediği görülmektedir.

Çıkarımları belirleme, detaylandırma ve örneklendirme ile ilgili olan Standart 6.1’de öğrencilerin çoğunlukla (%83) zayıf EDB sergilediği görülmektedir. Bu standart ile öğrenciden beklenen öncelikle bir çıkarımda bulunması ve sonrasında bu çıkarımı detaylandırmasıdır. Bulgular incelendiğinde öğrencilerin çıkarımda bulunabildiği görülmüştür. Fakat bu çıkarımı detaylandırma konusunda başarısız oldukları söylenebilir. Elde edilen sonuç olarak ilkokul ikinci ve üçüncü sınıfların göstermiş oldukları performansa yakın olduğu söylenebilir.

Çıkarımlar ile sonuçlar arasında ayırım yapabilmeyi içeren Standart 6.2’de öğrencilerin çoğunlukla (%85) zayıf EDB sergilediği görülmektedir. Bu alt standart çıkarım ve sonuç arasında ayırım yapabilme becerisini ölçmektedir. Öğrencinin bu ayırımı yapabildiği ancak bir çıkarım yaptığı ve bu çıkarımı takip eden bir sonuçtan bahsettiğinde anlaşılabılır. Test sonuçlarına bakıldığında öğrencilerin ya bir çıkarımdan bahsettiği veya bir sonuçtan bahsettiği durumlarla karşılaşmıştır.

Açık ve belirsiz çıkarımları ayırt edebilmeyi içeren Standart 6.3’te öğrencilerin çoğunluğunun (%84) zayıf EDB sergilediği görülmektedir. Bu alt standartta öğrenci açık ve net olarak çıkarımları ortaya koyduğunda güçlü EDB sergilemektedir. Bulgulara bakıldığında ise çoğu öğrenci çıkarımlarının belirsizlik içerdiği görülmüştür. Örneğin E.4.1 kodlu öğrenci Ayşe’nin neden oynamadığına yönelik soruya “*oyun kurallarını değiştirdiği için*” yanıtını vermiştir. Öğrencinin yanıtı incelendiğinde kimin kuralları değiştirdiği anlaşılmadığı için çıkarım belirsizlik içermektedir. Çünkü bu yanıt üzerinden en az iki varsayımda bulunulabilir: 1) Ali kuralları değiştirdiği için Ayşe oynamıyor, 2) Ayşe kuralları değiştirdiği için (kendisi) oynamıyor. Bunun gibi farklı yorumlanabilecek çıkarımlar açık ve net olmadığından zayıf EDB olarak değerlendirilmiştir.

Sadece sunulan kanıt veya gerekçeleri takip eden çıkarımda bulunmayı içeren Standart 6.4'te öğrencilerin çoğunluğunun (%85) zayıf EDB sergilediği görülmektedir. Metinde sunulan kanıt ve gerekçeleri kullanarak çıkarımda bulunan öğrenciler bu standartta güçlü EDB sergilemiştir. Bulgulara bakıldığında ise öğrencilerin çoğunlukla metinde kanıtlanamayan ve herhangi gerekçesi olmayan çıkarımları yanıt olarak kullandığı görülmüştür. Örneğin E.4.12 kodlu öğrenci “*Ali'nin kuralları hep değiştirdiği için oynamak istemiyor*” yanıtını vererek Ayşe'nin neden oynamadığına ilişkin argümanını ileri sürmüştür. Önceki standartlarda da bahsedilen Ali'nin sürekli kuralları değiştirdiği veya birden fazla oyunda bunu yapmaya çalıştığına dair kanıt bulunmamaktadır.

İlgili ve önemli bilgileri göz önünde bulundurarak mantıklı çıkarımda bulunmayı içeren Standart 6.6'da öğrencilerin çoğunluğunun (%85) zayıf EDB sergilediği görülmektedir. Metinde “kural” ve “hız” konusu ilgili ve önemli konular olarak seçilmiştir ve öğrencinin bu konuları kullanarak mantıklı bir çıkarımda bulunması beklenmektedir. EDT sonuçlarına bakıldığında ise öğrencilerin sadece kural veya sadece hız konusuna odaklandıkları söylenebilir. Örneğin E.4.21 kodlu öğrenci Ayşe'nin oynamama nedeni olarak “*Ali'nin hızına yetişemediği için*” argümanını ileri sürmüştür. Bu yanıt kısmen doğru olsa da tek başına yeterli değildir çünkü Ali ayrıca 20'ye kadar sayılmasının kitapta yazan kurala göre olmadığını iddia etmektedir. Bundan dolayı sayma kuralı önemli bir bilgi olduğundan eksik bırakılması zayıf EDB sergilenmesine neden olmaktadır.

Çıkarımların altında yatan varsayımları ortaya çıkarmayı içeren Standart 6.8.a'da öğrencilerin çoğunluğunun (%83) zayıf EDB sergilediği görülmektedir. Bu alt standartta öğrenciden beklenen metinde yer alan çıkarımların içerdiği varsayımlardan bir tanesini tanımlamasıdır. Bulgulara bakıldığında ise öğrencilerin metinde yer alan çıkarımlardaki varsayımlara karşı duyarsız kaldıkları tespit edilmiştir. Bu bulguya öğrencilerin metinde yer alan haksız varsayımlardan yola çıkılarak yapılmış çıkarımları yanıtlarda argüman olarak kullanmaları nedeniyle ulaşılmıştır.

Çıkarımlarda bulunan varsayımları değerlendirmeyi içeren Standart 6.8.b’de öğrencilerin neredeyse tamamının (%97) hiç EDB sergileyemediği görülmektedir. Burada da öğrenciden çıkarımlarda yer alan varsayımları belirledikten sonra bunları doğru bir şekilde değerlendirme becerisini sergilemesi beklenmektedir. Bulgulara bakıldığında ise öğrencilerin neredeyse tamamı varsayımları doğru şekilde tanımlama konusunda zayıf düzeyde kaldıklarından dolayı bu alt standartta hiç EDB sergileyemedikleri görülmüştür.

4.7. İmalar ve Sonuçları

Bu kategori altında EDT içerisinde ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin beş farklı standart ile birlikte eleştirel düşünme becerilerini ne seviyede sergilediği belirlenmeye çalışılmıştır. Tablo 71’de ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin ima kategorisi altında sergilemiş olduğu performansları yer almaktadır.

Tablo 71

İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin İmalar Kategorisindeki Performansları

İlkokul Düzeyi	İmalar ve Sonuçları		
	N	$\bar{x}$	SS
4. sınıf	1245	0,684	0,824

Tablo 71 incelendiğinde ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin imalar kategorisinde zayıf EDB düzeyinde (0,68) performans sergiledikleri görülmüştür. Bu sonuca bakılarak öğrencilerin bir konuya ilişkin imalarda bulunma ve bu imaları takip eden sonuçları değerlendirme konusunda zayıf düzeyde oldukları söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin imalar kategorisini oluşturan standartlarda göstermiş oldukları performansların betimsel sonuçları Tablo 72’de yer almaktadır.

Tablo 72

İlkokul 4. Sınıf İma Kategorisi Betimsel Veriler

4. sınıf	Hiç EDB sergilemeyen (0 puan)		Zayıf EDB Sergileyen (1 puan)		Güçlü EDB Sergileyen (2 puan)	
Standartlar	f	%	f	%	f	%
Standart 7.3	38	15	104	42	107	43
Standart 7.4	110	44	62	25	77	31
Standart 7.5	111	45	60	24	78	31
Standart 7.6	249	100	0	0	0	0
Standart 7.7	176	71	44	18	29	11

Tablo 72’de ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin ima kategorisinde yer alan eleştirel düşünme standartlarındaki performansları yer almaktadır. Standart 7.3’te öğrencilerin çoğunlukla (%43) güçlü EDB sergilediği, Standart 7.4’te öğrencilerin çoğunlukla (%44) hiç EDB sergileyemediği, Standart 7.5’te öğrencilerin çoğunluğunun (%45) hiç EDB sergileyemediği görülmektedir. Standart 7.6 için öğrencilerden veri elde edilememiştir. Standart 7.7’de öğrencilerin çoğunluğunun (%71) hiç EDB sergileyemediği görülmektedir.

Probleme çözüm önerirken açık ve net ima ve sonuçlarda bulunma ile ilgili olan Standart 7.3’te öğrencilerin yaklaşık yarısının (%43) güçlü EDB sergilediği görülmektedir. Bu alt standartta öğrenciden beklenen probleme çözümün açık ve net bir şekilde belirtmesidir. Bulgulara bakıldığında ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin ima ve sonuçları belirtmede kısmen açık ve net olduğu söylenebilir. Örneğin S.4.34 kodlu öğrenci çözüm önerisi olarak “*Bence en iyi çözüm bir oylama yapılması en çok hangi kural oy alırsa ona göre oynarlar*” cevabını vermiştir. Öğrencinin verdiği yanıt anlaşmazlığı çözmek için açık ve net bir yol izlediğinden öğrencinin güçlü EDB sergilediği düşünülmüştür.

Probleme çözüm önerirken olumlu ve olumsuz sonuçları göz önünde bulundurmayı içeren Standart 7.4’te öğrencilerin yaklaşık yarısının (%44) hiç EDB sergilemediği görülmektedir. Bu alt standartta öğrenciden beklenen çözüm önerdiğinde veya önerilen çözümler üzerine yorum yaptığında olası sonuçlarından bahsetmeleridir. Testin sonuçlarına bakıldığında

öğrenciler önerdikleri çözümlerin olası sonuçlarını takip etme konusunda sorun yaşamaktadır.

Probleme çözüm önerirken mümkün olan ve olmayan imaları ve sonuçları ayırt edebilmeyi içeren Standart 7.5'te öğrencilerin yaklaşık yarısının (%45) hiç EDB sergilemediği görülmektedir. Öğrencinin çözüm önerirken uygulanması mümkün olan sonuçları belirtmesi güçlü EDB sergilediğinin kanıtı olmaktadır. İlkokul ikinci ve üçüncü sınıfta görülen probleme benzer sorunla burada da karşılaşmaktadır. Öğrenciler ürettikleri çözümleri yüzeysel ve üstü kapalı bir şekilde yansıtmaktadır. Bu durum da öğrencilerin bu alt standartta hiç EDB sergilememesine yol açmaktadır. Örneğin Y.4.3 kodlu öğrenci çözüm önerisi olarak *“İkisi de konuşabilir ve bu sorunu çözebilirler”* yanıtını verdiği ve bu yanıt ile çözüme nasıl kavuşturulacağı anlaşılamadığından öğrencinin hiç EDB sergilemediğine karar verilmiştir.

Metinde kendi kullandığı dilin etkilerini incelemeyi içeren Standart 7.6 için öğrencilerden veri elde edilememiştir. Bu alt standartta beklenen öğrencilerin metin içerisinde taraflardan birisinin kullandığı dilin (konuşma şekli) etkilerine değinmesidir. Diğer sınıf düzeylerinde olduğu gibi dördüncü sınıf öğrencilerinin EDT yanıtlarında bu standartı karşılayacak bir yanıtta bulunmadığı görülmüştür.

Metin ile ilgili soruları cevaplandırırken çıkarımlar üzerinden yanıtlamayı içeren Standart 7.7'de öğrencilerin çoğunluğunun (%71) hiç EDB sergilemediği görülmektedir. Bu alt standartta öğrenciden beklenen verdikleri sekiz yanıt içerisinde sağlam gerekçelere dayalı doğru çıkarımlarda bulunmasıdır. Bunun içinde doğrudan çıkarım yapmasını gerektirecek soruların iki olduğuna karar verildiğinden üç ve daha fazla çıkarımda bulunan öğrencilerin güçlü EDB sergilediği kabul edilmiştir. Bulgulara bakıldığında ise diğer öğrenim seviyelerindeki gibi dördüncü sınıf öğrencilerinin çıkarımda bulunabildiği fakat doğru çıkarımda bulunmada zorlandıkları söylenebilir.

4.8. Bakış Açısı ve Referans Çerçeveleri

Bu kategori altında EDT içerisinde ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin üç farklı standart ile birlikte eleştirel düşünme becerilerini ne seviyede sergilediği belirlenmeye çalışılmıştır. Tablo 73'te ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin bakış açısı kategorisi altında sergilemiş olduğu performansları yer almaktadır.

Tablo 73

İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Bakış Açısı Kategorisindeki Performansları

İlkokul Düzeyi	Bakış Açısı ve Referans Çerçeveleri		
	N	$\bar{x}$	SS
4. sınıf	747	0,773	0,659

Tablo 73 incelendiğinde ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin bakış açısı kategorisinde zayıf EDB düzeyinde (0,77) performans sergiledikleri görülmüştür. Bu sonuca bakılarak öğrencilerin empati yapabilme ve karşıt olduğu görüşü ifade edebilme konusunda zayıf düzeyde oldukları söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin bakış açısı kategorisini oluşturan standartlarda göstermiş oldukları performansların betimsel sonuçları Tablo 74'te yer almaktadır.

Tablo 74

İlkokul 4. Sınıf Bakış Açısı Kategorisi Betimsel Veriler

4. sınıf	Hiç EDB sergilemeyen (0 puan)		Zayıf EDB Sergileyen (1 puan)		Güçlü EDB Sergileyen (2 puan)	
Standartlar	f	%	f	%	f	%
Standart 8.1	220	88	28	11	1	1
Standart 8.3	23	9	178	71	48	20
Standart 8.5	23	9	178	71	48	20

Tablo 74'te ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin bakış açısı kategorisinde yer alan eleştirel düşünme standartlarındaki performansları yer almaktadır. Standart 8.1'de öğrencilerin çoğunlukla (%88) hiç EDB sergileyemediği, Standart 8.3'te öğrencilerin çoğunlukla (%71)

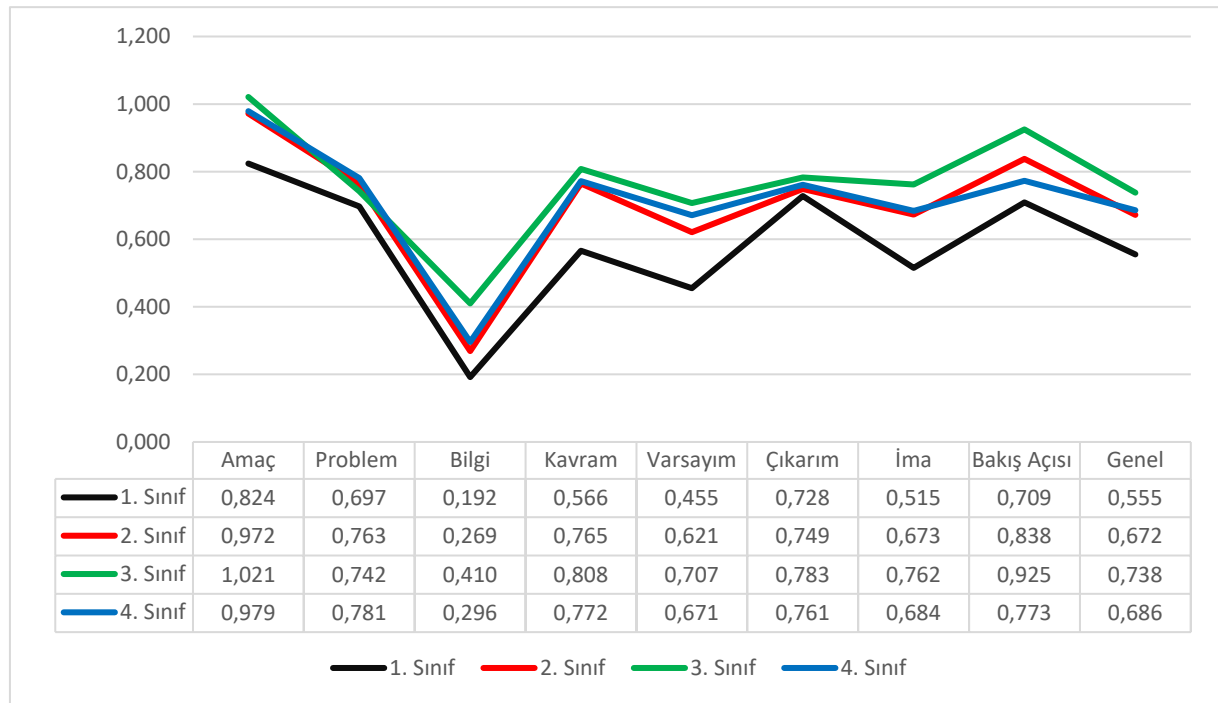
zayıf EDB sergilediği, Standart 8.5'te öğrencilerin çoğunluğunun (%71) zayıf EDB sergilediği görülmektedir.

Metindeki bakış açılarını tanımlayabilme, detaylandırabilme ve örneklendirebilme ile ilgili olan Standart 8.1'de öğrencilerin çoğunlukla (%88) hiç EDB sergilemediği görülmektedir. Bu standartta öğrenciden istenilen her iki tarafın da bakış açısını yansıtması ve bunu detaylandırmasıdır. Bulgulara bakıldığında öğrencilerin daha çok tek tarafın bakış açısını yansıtabildikleri görülmüştür. İlkokul ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin yaşadığı sorun ilkokul dördüncü sınıfta da görülmektedir. Öğrencilerin karşı tarafı yansıtmada konusunda başarısız olduğu söylenebilir. Örneğin Ayşe'yi savunan Y.4.40 kodlu öğrencinin önce Ali ve Ayşe'nin anlaşamama nedeni olarak *“Çünkü Ali oyunun kurallarını değiştiriyor ve oyunu adil oynamıyor”* dediği ve devamında Ali'nin amacına yönelik *“Ali'nin amacı hep yeneyim diye haksızlık yapmak”* şeklinde yanıt verdiği görülmüştür. Sonrasında aynı öğrencinin Ayşe'nin neden oynamadığına ilişkin soruya *“Ali hile yaptığı için”* cevabını verdiği ve son olarak Ali'nin kendini neden haklı bulduğuna ilişkin soruya *“Ali hep oyunun kurallarını değiştirdiği için ve haksızlık yaptığı için”* şeklinde yanıt verdiği görülmüştür. Bu yanıtlardan da anlaşılacağı üzere öğrenciler karşıt görüşlü olduğu tarafı yansıtmada zorluk yaşamaktadır. Metin içinde bulunan taraflardan katılmadığı görüşle empati yapabilme ve doğru temsil edebilmeyi içeren Standart 8.3'te öğrencilerin çoğunlukla (%71) zayıf EDB sergilediği görülmektedir. Burada öğrenciden beklenen savunmadığı görüşteki tarafı doğru şekilde temsil etmesidir. Ayrıca iki tarafı da savunan bir öğrencinin de her iki tarafı doğru şekilde temsil etmesi beklenmiştir. Bulgulara bakıldığında burada elde edilen sonuçların bir önceki standartın sonucu ile örtüştüğü görülmüştür. Öğrenciler kendilerine karşıt görüşteki bakış açısını yansıtmada zorlanmaktadır. Örneğin Ali'yi haklı bulan S.3.27 kodlu öğrenciye Ayşe'nin haklı olabileceği nokta sorulduğunda *“Ayşe'nin haklı olduğunu düşünmüyorum”* yanıtıyla öğrencinin karşıt olduğu görüşle empati yapmada zorluk yaşadığı söylenebilir.

Kendi görüşünü EDT içinde geliştirebildiğini göstermeyi içeren Standart 8.5'te öğrencilerin çoğunluğunun (%71) zayıf EDB sergilediği görülmektedir. Burada öğrenciden istenilen

savunduğu görüşün dışındaki görüşleri de aynı standartta yansıtabilmesidir. Burada da bir önceki standartta elde edilen sonuca oldukça benzer bir sonuç elde edilmiştir. Öğrencilerin kendi düşünceleri dışındaki düşüncelere girmede sorun yaşadığı belirlenmiştir.

Buraya kadar olan bölümde ilkokul öğrencilerinin EDB düzeylerine yönelik bulguları alt problemlere uygun olarak verilmiştir. Bulgularda sunulan verilerin daha iyi anlaşılması için her sınıf düzeyinde çalışmaya katılan öğrencilerin performansları toplu olarak değerlendirilmiştir. Ayrıca her bir sınıf seviyesi için çalışmada kullanılan sekiz kategori bir araya getirilerek genel EDB ortalaması hesaplanmış ve Şekil 4'te sunulmuştur.



Şekil 4. Öğrencilerin EDB düzeylerinin sınıf seviyelerine göre sonuçları

Şekil 4'te ilkokul öğrencilerinin sekiz kategori özelindeki EDB sonuçları ile genel EDB sonuçları yer almaktadır. Bu sonuçlar değerlendirilirken EDT için geliştirilen puanlama sistemine göre sınıflandırılmaya gidilmiştir. Bu sınıflandırma 0-0,66 arası hiç EDB sergilemeyen, 0,66-1,32 zayıf EDB sergileyen ve 1,32-2,00 arası güçlü EDB sergileyen şeklindedir. Buna göre genel EDB ortalamalarında ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin EDT'de hiç EDB sergilemeyen (0,55) düzeyde performans gösterdikleri tespit edilmiştir. Diğer sınıf düzeylerinin ise zayıf EDB düzeyinde performans (0,67; 0,73; 0,68) sergilediği

görülmüştür. İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin genel EDB performansı açısından diğer öğrenim seviyelerine göre daha iyi performans gösterdiği söylenebilir. Fakat genel olarak değerlendirildiğinde ilkokul öğrencilerinin güçlü EDB düzeyinde performans sergilemede sorun yaşadıkları belirtilebilir. Özellikle üçüncü sınıf öğrencilerinin dördüncü sınıf öğrencilerinden daha başarılı bir performans sergilemesi EDB'nin doğrusal bir şekilde artmadığını göstermektedir. Bunun yanı sıra öğrencilerin en fazla gelişimi, birinci sınıftan ikinci sınıfa geçerken gösterdikleri ve ikinci sınıf öğrencileri ile dördüncü sınıf öğrencilerinin birbirine çok yakın düzeyde performans sergilediği söylenebilir. Bu bulgulardan yola çıkarak öğrencilerin öğrenim düzeylerinin her kademesinde birbirine yakın performans sergilemeleri ve EDB'nin doğrusal bir şekilde yükselmemesi, ilkokul öğretim programlarının EDB gelişiminde yeteri kadar etkili olamadığı şeklinde yorumlanabilir.

Şekil 2 kategoriler açısından incelenecek olursa ilkokul 1-4 sınıf seviyelerinin genel EDB performans düzeylerine yakın olduğu söylenebilir. *Amaç kategorisi* altında bütün ilkokul öğrencilerinin zayıf EDB düzeyinde (0,82; 0,97; 1,02; 0,97) performans sergilediği görülmüştür. Bu sonuç ilkokul öğrencilerinin başkalarının amaçlarını belirlemesi istenildiğinde bunu zayıf düzeyde gerçekleştirebildikleri şeklinde yorumlanabilir. *Problem kategorisi* altında benzer şekilde ilkokul öğrencileri zayıf EDB düzeyinde (0,69; 0,76; 0,74; 0,78) performans gerçekleştirmiştir. Elde edilen sonuç ilkokul öğrencilerinin verilen bir konunun problemini belirlemede ve bunu ifade etmede sorun yaşadığı şeklinde yorumlanabilir. *Bilgi kategorisi* öğrencilerin en düşük EDB performansını sergilediği kategoridir. İlkokulun bütün seviyelerindeki öğrenciler hiç EDB sergilemeyen düzeyde (0,19; 0,26; 0,41; 0,29) performans göstermiştir. Bu bulgulardan yola çıkılarak öğrencilerden bir görüşü savunması veya bir konu ile ilgili görüş belirtmesi istenildiğinde öğrencilerin bilgiye başvurma konusunda yeterli olmadıkları söylenebilir. *Kavram kategorisinde* birinci sınıf öğrencilerinin hiç EDB sergilemeyen düzeyinde (0,56) ve geri kalan sınıf seviyelerinin zayıf EDB sergileyen düzeyinde (0,76; 0,8; 0,77) olduğu bulunmuştur. Bu durum ilkokul öğrencilerinden belirli bir kavram üzerine düşünmesi ve bu kavram üzerinden mantık

yürütmesi beklenildiğinde genellikle zayıf ve altı düzeyde performans sergilediği şeklinde yorumlanabilir. *Varsayım kategorisinde* birinci ve ikinci sınıf öğrencilerin hiç EDB sergilemeyen düzeyinde (0,45; 0,62) olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin de zayıf EDB sergileyen düzeyinde (0,70; 0,67) olduğu bulunmuştur. Sonuçlara bakıldığında ilkokul düzeyindeki öğrencilerin bir varsayımı belirleme, ifade etme ve değerlendirme konularında sorun yaşadığı söylenebilir. *Çıkarım kategorisinde* ilkokul öğrencilerinin genel olarak zayıf EDB sergileyen düzeyde (0,72; 0,74; 0,78; 0,76) olduğu görülmüştür. Bulgular incelendiğinde ilkokul düzeyindeki öğrencilerin bir çıkarımda bulunması, çıkarımı tanımlaması, çıkarımları değerlendirmesi istendiğinde zayıf düzeyde performans gösterdikleri söylenebilir. *İma kategorisi* altında birinci sınıf öğrencilerinin hiç EDB sergilemeyen düzeyinde (0,51) olduğu görülürken geri kalan sınıf düzeylerinde öğrencilerin zayıf EDB sergileyen düzeyinde (0,67; 0,76; 0,68) olduğu tespit edilmiştir. Sonuçlar ele alındığında öğrencilerin düşünürken vardığı sonucu ve bu sonucun olası etkilerini değerlendirmede yetersiz düzeyde oldukları görülmüştür. *Bakış açısı kategorisi* altında ilkokulun bütün seviyelerinde öğrencilerin genel olarak zayıf EDB sergileyen düzeyinde (0,70; 0,83; 0,92; 0,77) olduğu görülmüştür. Sonuçlar değerlendirildiğinde öğrencilerden empati yapması istenildiğinde ve başkalarının görüşlerini objektif yansıtması istenildiğinde zayıf düzeyde kaldıkları söylenebilir.

Nitel Problem: İlkokul Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Durumları Nasıl

Açıklanabilir?

İlkokul öğrencilerinin eleştirel düşünme durumlarının tespiti bu çalışmanın nicel bölümünün amacını oluşturmaktadır. İlk kısımda ortaya çıkan EDB durumlarının nedenlerinin keşfedilmesi ise çalışmanın ikinci (nitel) bölümünün amacıdır. Bu amaç doğrultusunda öğrencilerin EDB durumlarının daha iyi anlaşılmasına ve keşfedilmesine yönelik ilkokul öğrencileri ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmeler sonucunda elde edilen bulgular alt problemlerle birlikte verilmiştir.

Alt Problem 1: İlkokul Öğrencilerinin Eleştirel Düşünür Özelliklerine Göre Eleştirel Düşünme Durumları Nasıl Açıklanabilir?

Bu alt problemde öğrencilerin sahip olduğu eleştirel düşünür özelliklerine göre mevcut eleştirel düşünme durumları açıklanmaya çalışılmıştır. Eleştirel düşünür özelliklerinin belirlenmesi için literatürden yararlanılmış ve eleştirel düşünür özellikleri temasına ve bu tema altında eleştirel düşünür olmayan, zayıf sezgili eleştirel düşünür ve güçlü sezgili eleştirel düşünür olmak üzere üç kategoriye ve her kategori altında 10 koda ulaşılmıştır (Tablo 75). Daha sonra öğrencilerin görüşme sürecinde verdiği cevaplar belirlenen kodların bulunma durumuna göre analiz edilmiş ve gerçekleşme frekansları tespit edilerek Tablo 75’de gösterilmiştir.

Tablo 75

Öğrencilerin Eleştirel Düşünür Özelliklerinin Analizi

Kod No.	Eleştirel Düşünür Olmayan		Zayıf Sezgili Eleştirel Düşünür		Güçlü Sezgili Eleştirel Düşünür	
	Kodlar	f	Kodlar	f	Kodlar	f
1	Rasyonel olmayan söylemlerde bulunma	2	Kendi çıkarını gözeten rasyonel söylemlerde bulunma	3	Rasyonel söylemlerde bulunma	2
2	İfadeleri olduğu gibi kabul etme	0	Çıkarına uyduğu sürece ifadeleri değerlendirme	4	İfadeleri adil bir şekilde değerlendirme	1
3	Fikirlerinde tutarsız olma	8	Fikirlerinin arkasında olma ve diğer fikirleri görmezden gelme veya manipüle etme	13	Fikirlerinin arkasında olma ve mantıklı diğer fikirlere açık olma	0
4	İfadelerinde bilgiye ihtiyaç duymama	5	İfadelerinde yanlış, eksik veya yanıltıcı bilgiler kullanma	1	İfadelerinde doğru bilgileri arama/kullanma	0
5	Çıkarım yaptığının farkında olmama	0	Olmayan kanıtlardan çıkarım yapma	3	Kanıtları takip eden çıkarımlar yapma	0
6	Aşırı basitleştirilmiş veya genel ifadelerde bulunma	2	Karşıt görüşlere karşı (bilinçli) ön yargılı ifadelerde bulunma	8	Adil ve tarafsız ifadelerde bulunma	3
7	Problem(ler)in farkında olmama	4	Problem(ler)i ifade etmede başarısız olma	1	Problem(ler)i açık ve kesin olarak tanımlama	1
8	İfadelerdeki varsayımların farkında olmama	1	İfadelerdeki varsayımları çıkarlarına göre dikkate alma	3	İfadelerdeki varsayımlara karşı duyarlı olma	1
9	Kullandığı kavramların farkında olmama	0	Kullandığı kavramları yüzeysel ifade etme	1	Kullandığı kavramları net ve derinlemesine ifade etme	0
10	Yüzeysel çözümler önerme	3	Çıkarlarına uygun çözümler önerme	1	Adil ve tarafsız çözümler önerme	2
	Kategorideki toplam frekans	25	Kategorideki toplam frekans	38	Kategorideki toplam frekans	10

Tablo 75 incelendiğinde öğrencilerin ifadelerinin; eleştirel düşünür olmayan kategorisinde oluşan kodlara ait frekansları toplamda 25, zayıf sezgili eleştirel düşünür kategorisinde oluşan kodlara ait frekansları toplamda 38 ve güçlü sezgili eleştirel düşünür kategorisinde oluşan kodlara ait frekansları toplamda 10 olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç nicel bölümündeki EDT sonuçları ile örtüşmektedir. EDT sonuçlarında öğrencilerin problemleri belirleme ve bunları ifade etmede zayıf düzeyde olduğu bulunmuş ve bu analiz sonucunda

da öğrencilerin problemleri ifade etmede sorun yaşadığı görülmüştür. Benzer şekilde EDT’de yer alan bilgi kategorisinde öğrencilerin hiç EDB sergilemediği görülürken gerçekleştirilen görüşmelerde de öğrencilerin ifadelerinde bilgilere başvurmadıkları belirlenmiştir. Ayrıca EDT’de yer alan varsayım, çıkarım ve bakış açıları kategorilerinde bulunan problemlerin görüşmeler içerisinde de bulunduğu söylenebilir. Elde edilen sonuçların EDT’den elde edilen bulguları genişlettiği ve detaylandığı görülmüştür. EDT’nin ve görüşmelerin analizleri sonucunda öğrencilerin zayıf eleştirel düşünür ve eleştirel düşünür olmayan kategorileri altında performans sergiledikleri ve oluşan kodların bu kategoriler altında yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Bu kodlar arasında *karşıt fikirleri görmezden gelme* (13), *karşıt görüşlere karşı ön yargılı davranma* (8), *fikirler de tutarsız olma* (8), *ifadelerde bilgiye ihtiyaç duymama* (5), *problemlerin farkında olmama* (4) ve *çıkarlarına uyduğu sürece ifadeleri değerlendirme* (4) kodları diğer kodlara göre öğrenciler tarafından daha sık gerçekleştirilmiştir. Özellikle karşıt görüşe ön yargılı olma, karşıt fikirleri görmezden gelme ve ifadeleri çıkarlarına göre değerlendirme kodlarının birbiriyle ilişkili olduğu söylenebilir.

Kod no. 1 ile eleştirel düşünürün ifadelerde bulunurken makul ve savunulabilir söylemlerde bulunmasından bahsedilmektedir. Bulgulara bakıldığında öğrencilerin makul ve savunulabilir söylemlerde bulunmada genellikle sorun yaşadığı söylenebilir. Görüşmelerin analizinde öğrencilerin bazı ifadelerinin rasyonel olmayan koduna ve bazı ifadelerinin de çıkar gözetken koduna uygun olduğu görülmüştür. Örneğin A3E kodlu üçüncü sınıf öğrencisi “*Ali kitaptan okumuş mudur?*” sorusuna “*Uydurmuştur*” demiş ve devamında neden öyle düşündüğü sorulduğunda “*Çünkü her kural kitapta yazmaz.*” diyerek görüşünü temellendirmiştir. Bunun EDT içerisinde de sık rastlanılan bir örnek olduğu söylenilebilir. Öğrencinin fikrini savunmak için ileri sürdüğü argüman kendi içerisinde mantıklı kabul edilebilir çünkü her kuralın kitapta yazmayacağı savunulabilir bir varsayımdır. Fakat öğrencinin bu varsayımdan yararlanarak Ali için “*uydurdu*” çıkarımında bulunması birbiri ile ilgisiz olduğundan rasyonel olmayan ifade olarak değerlendirilmiştir. Öğrencilerin bir

diğer sıklıkla başvurduğu yöntem de savunduğu tarafı haklı bulabileceği yerlerde mantıklı söylemlerde bulunurken karşıt tarafı es geçme veya eleştirmedir. Örneğin Ayşe'yi haklı bulduğunu belirten G1K kodlu birinci sınıf öğrencisi Ali'nin amacı sorulduğunda *“20'ye kadar saymamasını istiyor. Hemen yakalanmayacak yani haksızlık yapmasını”* şeklinde yanıt vermiştir. Daha sonra Ali'nin hangi yön veya yönlerden haksız olabileceği sorulduğunda *“Çünkü Ali oyunu değiştiriyor, oyunun kurallarını değiştiriyor.”* cevabıyla Ali'nin var olan kuralları değiştirdiğini ileri sürmüştür. Son olarak Ali'nin kuralları neden değiştirmek istediği sorulduğunda öğrencinin bu durumu *“... saymadığı için çok ... uzaklara kaçıyor. Onu yakalamaması için”* şeklinde gerekçelendirdiği görülmüştür. Öğrenci Ali'nin kuralları *“yakalanmamak”* için değiştirdiğini söylerken kitapta yazan kurallara hiç değinmediği fark edilmektedir. Burada öğrenciyi zayıf eleştirel düşünür kategorisine sokan durum ise Ayşe'yi haklı bulurken *“Çünkü oyunda 20'ye kadar diğerlerinin hepsi 20'ye kadar sayarsa ... onlarda yirmiye kadar saymalılar.”* şeklinde mantıklı sayılabilecek bir argüman ileri sürmesi kısaca öğrencinin haklı bulduğu kişiyi savunurken mantıklı söylemlerde bulunması fakat karşıt görüşlere yönelik savunulabilir olmayan söylemlerde bulunmasıdır. Örnekler ve bulgular ele alındığında öğrencilerin genellikle ya savunulamayan söylemlerde ya da kendi çıkarlarına uyacak mantıklı söylemlerde bulunduğu söylenebilir.

Kod no. 2 ile eleştirel düşünür bir bireyin ifadeleri adil ve tarafsız olarak değerlendirmesi gerektiği belirtilmektedir. Öğrencilerin ise genellikle çıkarlarına uygun olduğu durumlarda ifadeleri ele alıp değerlendirdiği görülmüştür. Örneğin A2K kodlu ikinci sınıf öğrencisi Ali'yi neden haklı bulduğunu açıklarken *“... Ayşe oyunun kurallarını değiştirmek istiyor. Ayşe'nin oyunun kurallarını değiştirmesini mantıksız buldum. Bu nedenle Ali'ninki daha mantıklı.”* ifadesini kullanmıştır. Bunun üzerine araştırmacı öğrencinin *‘Ayşe'yi, kuralları değiştiren kişi’* olarak gördüğünü fark etmiş ve Ayşe'nin kuralları değiştirmesini niye mantıksız bulduğunu sormuştur. Öğrenci de buna ilişkin *“Çünkü Ayşe ... kuralları değiştiriyor. Yani mesela diyelim birisi oyun oynarken o da Ayşe gibi koşmıyor. Fazla rahat edemiyor koşamayınca. O da Ayşe de ... her şeyi kendine göre ayarladığı için mantıksız*

buluyorum.” şeklinde bir yanıt vermiştir. Öğrenci Ayşe’yi kuralı değiştiren olarak ele alıp değerlendirmiştir oysa metin akışında daha önceden oynanan oyun kuralı ile oynamak isteyen Ayşe olduğu gerçeğini göz ardı etmiştir. Yine bir başka görüşmede A2E kodlu ikinci sınıf öğrencisi kimin haklı olduğu konusu üzerine konuşma yapılırken “*Böyle yakalamacalı oyunlarda hızına göre şey (değerlendirme) yaparım.*” şeklinde bir ifadeye bulunmuş ve görüşme süresince Ayşe’yi haklı bulmuştur. Çünkü bu durumda Ayşe yavaş koştan konumundadır ve dezavantajlıdır. Öğrenciye görüşme içinde Ali’yi haklı bulan birinin ne söyleyebileceği sorulmuş ve öğrencinin önce uzun süre cevap vermediği ve sonrasında “*bence de Ali haklı*” gibi yüzeysel bir yanıt verdiği görülmüştür. Buradaki örneklerden ve bulgulardan yola çıkarak öğrencilerin genellikle kendi çıkarlarına göre ifadeleri ele aldığı ve bunları değerlendirdiği söylenebilir.

Kod no. 3 ile eleştirel düşünür bireyin argümanlar ileri sürerken bu argümanların birbiriyle tutarlı olduğuna dikkat etmesi gerektiğini ve mantıklı olduğu sürece karşıt argümanlara yönelik olarak da açık görüşlü olması gerektiğini belirtmektedir. Bu çalışmada öğrencilerin ya çelişkili ifadeler kullandığı ya da karşıt görüşlü ifadeleri görmezden geldiği veya manipüle ettiği görülmüştür. Hem EDT’de hem de görüşmeler içinde en sık karşılaşılan problemlerden birisi karşıt görüşün yok sayılması veya manipüle edilmesi denebilir. Örneğin S1K kodlu birinci sınıf öğrencisi Ayşe’yi haklı bulmuş ve ona Ali’yi savunmak isteyen birinin ne söyleyebileceği sorulmuştur. Öğrenci bunun üzerine “*Ayşe haklı gibi görüldüğü için bir şey diyemez.*” şeklinde yanıt vermiştir. Görüldüğü üzere öğrenci karşıt görüş olabilme ihtimalinin olmadığını belirtmekte ve karşıt görüşü yok saymaktadır. Manipüle ile ilgili örnek olarak G4K kodlu dördüncü sınıf öğrencisinin ifadesi gösterilebilir. Öğrenci görüşme sırasında Ayşe’yi haklı bulduğu belirtmiştir. Araştırmacı da bunun üzerine Ali’nin kitaptan öğrendiği kısmı söyleyerek bu konu üzerine ne düşündüğünü sormuştur. Öğrenci ise buna karşılık “*Bence bakmamıştır.*” yanıtını vermiş ve niye öyle düşündüğü sorulduğunda “*Kurallara bakmış olsaydı bir iki kural söyleyebilirdi oradan.*” şeklinde bir

argüman ileri sürmüştür. Öğrenci Ali'nin kitaptan baktığı bilgisini manipüle ederek kendi görüşünü savunmaya devam etmiştir.

Kod no. 4 ile eleştirel düşünür bir bireyin argümanlar öne sürerken doğru bilgileri araması ve bunları argümanlarında kullanması istenmektedir. Öğrenciler görüşme süresince birtakım argümanlar öne sürmüşlerdir fakat öğrencilerin bu argümanlarında bilgilere başvurmamışları fark edilmiştir. Örneğin A3K kodlu üçüncü sınıf öğrencisine araştırmacı kimi haklı bulduğunu sorduğunda öğrenci Ayşe'yi haklı bulduğunu belirtmiştir. Devamında neden Ayşe'nin haklı olduğu sorulduğunda ise *“Çünkü Ali oyunun kurallarını değiştiriyor. Ayşe herhangi bir şey yapmamıştı. Bence oyunları düzgün oynuyor Ayşe.”* şeklinde yanıt vermiştir. Öğrenciden normalde beklenen Ayşe'nin haklı olmasına ilişkin metin içerisinde verilen bilgileri argümanlarında kullanmasıdır. Fakat öğrenci Ayşe'nin yanlış bir şey yapmadığını belirtirken herhangi bir bilgiye ihtiyaç duymamıştır. Yine G3K kodlu üçüncü sınıf öğrencisine *“Birisi gelse Ayşe'yi savunmak istese olmak istese ne söyleyebilir?”* şeklinde bir soru yöneltildiğinde öğrencinin *“O haklı der ve savunur”* dediği görülmüştür. Bunun üzerine araştırmacı daha fazla açıklaması için ne söyleyebileceğini bir daha sorduğunda ise öğrenci *“Ne der? Güzel şeyler söyleyebilir.”* ifadesini kullanmıştır. Araştırmacı aynı soruyu Ali için sorduğunda ise *“O doğruyu söylüyor”* diyerek savunabileceğini belirtmiştir. Gerek görüşmelerde gerek EDT'ye verilen cevaplarda öğrencilerin bu cevaplara yakın şekilde yanıt verdikleri görülmektedir. Gerçekleştirilen görüşmelerden yola çıkılarak öğrenciler bir konuya ilişkin verdikleri genel ifadelerin (ör. doğruyu söylüyor gibi) yeterli olduğunu düşünmektedir. Öğrencilerden genel ifadeleri detaylandırması istenildiğinde benzer ifadeleri tekrarladıkları görülmektedir.

Kod no. 5 ile eleştirel düşünebilen bir bireyin sadece konu ile ilgili ve önemli kanıtları takip eden çıkarımlarda bulunması gerektiği belirtilmektedir. Öğrencilerin bu kategoriler altında kanıtlara dayanmadan çıkarımda bulunma kodunun yer aldığı zayıf sezgili eleştirel düşünür performansı sergilediği görülmüştür. Bu konuya ilişkin örnek olarak A2E kodlu ikinci sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilen görüşme gösterilebilir. Araştırmacı öğrenciye hatalı bir

varsayım olan “*hep oyun kurallarını değiştiriyorsun*” kısmı ile ilgili ne düşündüğü sormuş öğrenci de bunun üzerine “*bence de değiştiriyorlar.*” demiştir. Sonrasında neden böyle düşündüğü sorulduğunda ise “*Çünkü en başta oyunu yanlış oynuyormuş. 20'ye kadar saymasına gerek yokmuş. Demek ki o kuralı 20'ye kadar saymayı Ali koymuş.*” şeklinde bir ifadede bulunmuştur. Öğrenci ilk kısımda Ali'nin yanlış oynadığı öncülünü kullanarak bir önceki oyun kuralı olan 20'ye kadar sayma kuralını Ali'nin koyduğu çıkarımına ulaşmıştır. Metin içerisinde böyle bir durum olduğunu gösteren herhangi bir kanıt olmaması ve öğrencinin öncül olarak kullandığı bilginin bu çıkarımla ilişkisiz olması zayıf performans olarak değerlendirilmiştir. Buradaki örneğe yakın olan bir başka örnek de G1E kodlu birinci sınıf öğrencisinin vermiş olduğu cevaptır. Öğrenciye Ali'nin amacı sorulduğunda “*20'ye kadar saymayalım diyor ama Ayşe de ona diyor ki: Sen herkese 20'ye kadar saymayı öğrettin. Artık herkes 20'ye kadar sayıyor ama şimdi hiç saymadan da olur diyorsun. Sen ha bire kuralları değiştirdiğin için ben seninle oynamak istemiyorum diyor.*” şeklinde yanıt vermiştir. Burada da bir önceki örneğe benzer şekilde öğrenci Ali'nin 20'ye kadar sayma kuralını öğrettiği çıkarımında bulunmuştur. Fakat bu durumu destekleyecek metin içerisinde bir kanıt bulunmamaktadır. Örneklerden anlaşılacağı gibi öğrenciler kanıtlar üzerinden hareket etmek yerine kendi “gerçekliklerini” tartışmaya getirmekte ve bunların üzerine argümanlarını kurmaktadır. Bu durumun öğrencilerin hatalı çıkarımlar yapmasına yol açtığı söylenebilir. Öğrencilerin eldeki verileri değerlendirmede ve bunları kanıt olarak kullanarak çıkarımlara ulaşmada sorun yaşadığı söylenebilir.

Kod no. 6 ile bireylerin bir durumu değerlendirirken eleştirel düşünür olmaları için o durumu adil ve tarafsız şekilde ele almaları gerekmektedir. Bu çalışmada öğrencilerin ise genellikle karşıt görüşlere yönelik ön yargılı davrandığı görülmüştür. Bu davranış şeklini de kendi içinde ikiye ayırabiliriz; birincisi aşırı basitleştirilmiş ön yargılarda bulunma ki bu ön yargı şeklinde genelde konudan bağımsız daha genel ön yargılar bulunur. İkincisi kendi çıkarlarına göre ki burada savunduğu görüşü desteklemek için karşıt görüşe karşı ön yargılı olma durumu vardır. İlkine örnek vermek gerekirse Ali'yi haksız bulduğunu belirten G2E kodlu

ikinci sınıf öğrencisine nasıl haksız olduğunu anladığı sorulmuş ve öğrenci “*Çünkü erkekler pek okumayı sevmez. Hep oyun oynamayı sever. Oradan anlayabiliriz.*” şeklinde erkekler genelinde bir basmakalıp düşünceyi dile getirmiştir. Ona göre erkekler oyun oynamayı severken kitap okumayı sevmemektedir ve bu bütün erkekler için geçerlidir. Buradaki durum Ali’nin karakterinden bağımsız cinsiyeti ile alakalı bir ön yargıdır. İkincisine örnek olarak ise A2E kodlu ikinci sınıf öğrencisine metindeki karakterlerin neden anlaşılamadığı sorulduğunda “*Oyunlarda Ali kuralları değiştiriyor. Oyunbozanlık yapıyormuş.*” şeklinde yanıt verdiği görüşme ilerlerken Ali’nin amacının ne olduğu sorulduğunda da “*Bence ... arkadaşlığını bozmak istiyor. Ayşe ile arkadaşlığını bozmak istiyor.*” ifadesini söylemiştir. Buraya kadar olan bölümde öğrencinin Ali karakterini oyunbozan olarak tanımlaması bir ön yargı içermektedir. Öğrencinin bu ön yargıyı arkadaşlığı bozmak isteği ile bağdaştırdığı görülmüştür. Daha sonra öğrenciye Ali’nin neden arkadaşlığı bozmak istediği sorulmuştur. Bunun üzerine öğrenci “*Belki sevmiyordur onunla arkadaş olmak istemiyordur.*” ifadesini kullanmıştır. Aynı öğrenciye daha sonra Ali’nin kitapta okuduğu kural ile ilgili ne düşündüğü sorulduğunda “*Okumamış da olabilir.*” şeklinde yanıt vermiş ve görüşmenin sonunda Ayşe’nin avantajına bir çözüm önerdiğinde Ali’nin tepkisinin ne olacağı sorulduğunda da “*Ali’yi bilmiyorum da Ayşe oynardı. Ali oynamazdı bence*” yanıtını verdiği görülmüştür. Bu örnek hem EDT içerisindeki yanıtlarda hem de görüşmelerdeki yanıtlarda sıklıkla karşılaşılan bir problemi işaret etmektedir. Öğrenciler başlangıçta haksız olduğunu düşündüğü kişilere karşı ön yargı ile yaklaşmakta ve onların söylediği bütün sözleri ya yok saymakta ya da manipüle etmektedir.

Kod no. 7 ile eleştirel düşünür olan bireylerin var olan durumla ilgili problem(ler)i açık ve kesin olarak tanımlaması gerektiği belirtilmektedir. Gerçekleştirilen görüşmeler incelendiğinde öğrencilerin genellikle var olan problemlerin farkında olmadığı veya ana problem yerine yan problemlere odaklandığı görülmüştür. Örneğin G4K kodlu dördüncü sınıf öğrencisine kimin haklı olduğu sorulduğunda iki tarafa da haklılık payı verdiği görülmüştür. Bunun üzerine neden böyle düşündüğü sorulduğunda öğrenci “*Ayşe kuralları*

yani kuralların olduğu gibi kalmasını istiyor. Bu doğru bir şey ama Ali de oyunlara küçük kurallar eklemek istiyor.” şeklinde yanıt vermiştir. Burada öğrencinin Ali’nin durum ile ilgili problemini belirlemede sorun yaşadığı söylenebilir. Çünkü Ali’ye göre oyunun bir kuralı olmalı ve bu kural da kitaptaki şekliyle olmalıdır. Başka bir örnek verilecek olursa S1E kodlu birinci sınıf öğrencisi Ayşe’nin haklı olduğunu belirtmiş ve nedenini açıklaması istenildiğinde “Çünkü trafik kurallarını değiştiremediğimiz için oyun kurallarını da değiştiremeyiz.” cevabını vermiştir. Buradaki en önemli sorun öğrencinin Ayşe karakterini Ali karakteri ile karıştırmasıdır. Bir diğer örnek olarak Y4E kodlu dördüncü sınıf öğrencisi neden anlaşılmadıkları sorulduğunda “Ali başka kurallar ekliyor.” şeklinde yanıt vermiştir. Bu cevapta birden fazla sorun bulunmaktadır; birincisi Ali ve Ayşe kurallardan değil bir kuraldan bahsetmektedir, ikincisi Ali başka kural eklemek değil var olan kuralı değiştirmek istiyor, üçüncüsü Ayşe için problem olan oyuna kural eklenmesi değil yeni kuralla birlikte yakalanacağını düşünmesidir. Örneklerden de anlaşılacağı üzere hem EDT’de hem de görüşmelerde öğrencilerin problemi tanımlamada ve ifade etmede sorun yaşadığı söylenebilir.

Kod no. 8 eleştirel düşünebilen bir bireyin konu içerisindeki varsayımlara karşı duyarlı olması gerektiği ile ilgilidir. Görüşmeler incelendiğinde öğrenciler genellikle kendi çıkarlarına uygun olduğu zamanlarda varsayımlara dikkat etme eğiliminde olduğu bulunmuştur. Bu konu ile ilgili örnek olarak S1K kodlu birinci sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilen görüşme verilebilir. Öğrenci görüşmede Ayşe’yi haklı bulduğunu belirtmiş ve ilerleyen süreçte öğrenciye Ayşe’nin Ali’ye yönelttiği “Sen hep oyunların kurallarını değiştiriyorsun.” (Hatalı varsayım) ifadesi hakkında ne düşündüğü sorulmuştur. Öğrenci de bunun üzerine “Sevmediği oyunları değiştiriyordur. Sevmediği oyunlarda ebelemecede ebelenince ben oynamıyorum. Benim karnım ağrıyor demiştir.” şeklinde yaklaşarak Ali’ye yönelik belirtilen varsayımı derinleştirmiş ve kendi oluşturduğu varsayımları da eklemiştir. Yine aynı öğrenci Ali’nin kitaptan okuması ile ilgili ifadeye yönelik “Şey olabilir belki oradaki yazı karma karışıktır, el yazısıdır. Okuyamadığı için orada başka bir şey (mesela)

köşe kapmaca oynuyor olabilir. Başka bir oyun olabilir. Belki başlığı okumamıştır, şu oyun bu oyun diye.” şeklinde varsayımlarda bulunmuştur. Burada önemli olan noktalardan birisinin öğrencinin karşıt görüşü çürütmek için olaya yeni varsayımlar getirmesidir. Çünkü özünde kitaptan okuma sağlam bir argüman ve bu durum öğrencinin savunduğu görüş için tehlike arz etmektedir. Böyle durumlarda öğrencilerin EDT’de de görüşmelerde de ifadelerdeki varsayımları anlayabildiği ve bunları kendi istedikleri yönde başka varsayımlar ekleyerek çürüttükleri görülmektedir. Varsayımların farkında olma durumuyla ilgili S1K kodlu öğrenciye Ali’yi savunan birisinin ne diyebileceği sorulduğunda “Ali güzel okuyor, Ali güzel yapıyor, Ali hiçbir şeye şaşırıyor. Hem o başkansa okul birincisi falansa o okul birincisi falan diyebilir.” cevabını vermiştir. Burada öğrencinin kendi getirdiği okuyamadığı varsayımına yönelik birisinin çürütmek amacıyla “güzel okuyor” ifadesini kullanabileceği ve bunu da desteklemek için başarı kıstası olarak “okul birincisi” ifadesini kullandığı görülmektedir. Burada öğrenci varsayımların farkındadır ve çürütülmek istenildiğinde bu varsayımlara eleştiri getirebilmiştir. Fakat sonrasında birisinin böyle demesi kendisini ikna eder mi sorusuna “Beni ikna etmezdi çünkü bazı okul birincileri de yanlış yapıyor.” şeklinde yaklaşarak yine kendi getirdiği okul birincisi varsayımının hatalı olduğunu ifade etmiştir. Özet olarak öğrencilerin varsayımlarını kendi çıkarlarına yarayacağı zaman ortaya çıkarabildikleri söylenebilir.

Kod no. 9 ile eleştirel düşünebilen bir bireyin konu ile ilgili kullandığı kavramların farkında olması ve bu kavramları detaylı şekilde tanımlayabilmesi gerektiğini belirtilmektedir. Görüşmelere bakıldığında öğrencilerin genel olarak kavramı yüzeysel ele aldıkları bulunmuştur. Bu durumun EDT’de de benzer şekilde gerçekleştiği söylenebilir. Öğrencilerin kavramları tanımlarken genel hatları ile anlatma eğiliminde oldukları veya sadece örnek vererek tanımlamaya gittikleri söylenebilir. Örneğin S1K kodlu birinci sınıf öğrencisine kuralın ne demek olabileceği sorulduğunda “Yani kural bu kural olmazsa hiçbir şey yapamayız. Kural önemlidir, her şeyde kural olmalı.” yanıtını verdiği görülmüştür. Daha fazla detaylandırması istenildiğinde ise “Mesela oraya saklanamayız, okulun içine giremeyiz

ama o kişi girerse o kişi bulunamaz. Çünkü oraya girmek yasak.” örneklerini vermiştir. Y4E kodlu öğrenci *“Nasıl desem bir oyun vardır. Oyununu bazı kuralları vardır.”* yanıtını, A2E kodlu öğrenci *“Kural bir şeyin daha iyi olmasını sağlayan şeydir.”* yanıtını, G1K kodlu öğrenci *“Mesela trafik ışıklarının kuralları, arabaların kuralları, ev kuralları, okulun kuralları.”* yanıtını ve G3K kodlu öğrenci de *“Güzel bir şey... Kuralsız hayat olmaz.”* yanıtını vermiştir. Bütün bu örneklerde ortak olan nokta öğrencilerin kural kelimesine ilişkin sınırlı bir cevabının olmasıdır. Çünkü görüşmelerde bu konu hakkında biraz daha konuşulmak istenildiğinde bütün öğrencilerde aynı cümlelerin tekrar ettiği fark edilmiştir. Bir yerden sonra örnek bulma arayışına gidilmiştir. Öğrencilerin kural kavramına aşına olması ve en azından farklı bağlamlar (okul, iş, trafik, oyun vb.) içinde kullanılma şekline göre tanımının değişebileceğini belirtebilmesi gerekmektedir. Çünkü birinci sınıftan itibaren öğrenciler uygulamanın yapıldığı zaman itibari ile hem hayat bilgisi programında (sınıf içi kuralları belirleme) hem de beden eğitimi ve oyun programında (belirlenen kurallı oyunu oynama) kural ile ilişkili iki farklı şekilde kural kavramını ele almış olmalıdır. Bunlardan birisinde ortaklaşa karar verilen bir kavram tanımı ve diğerinde ise sınırları önceden çizilmiş bir kavram tanımını bulunmaktadır. Fakat öğrencilerin bu düzeyde bir ayrıma gitmede başarısız olduğu söylenebilir. Çünkü öğrencilerin metin içerisinde verilen “kitapta yazan kural” ve “sınıfta kendilerinin koyduğu kural” gibi ipuçlarını görmezden geldikleri belirlenmiştir.

Kod no. 10 ile eleştirel düşünebilen bireylerin bir konuya çözüm getirirken o konuya dâhil olan bütün tarafların istek ve ihtiyaçlarını gözeterak adil ve tarafsız bir sonuca ulaşması beklenmektedir. Görüşmelerdeki yanıtlar incelendiğinde öğrencilerin genel olarak yüzeysel düzeyde çözüm önerilerinde bulunduğı söylenebilir. Bu bulgu yine EDT’den elde edilen bulgularla örtüşmektedir. Öğrencilerin çözüm önerme konusunda en belirgin problemi bulundukları çözüm imalarının sonuçlarını takip etmede başarısız olmalarıdır. Örneğin S1E kodlu öğrenciye metindeki anlaşmazlığı nasıl çözebileceğı sorulduğunda *“Arkadaşlar kavga etmenize gerek yok. Bence oyunun kurallarını değiştirmeden oynayabiliriz.”* çözümünü

önermiştir. Akabinde “*Bu söylediğini uygulasalar ne olurdu?*” sorusuna ise öğrenci “*Beraber büyüylene kadar oynarlardı.*” cevabını vermiştir. Buraya kadar olan kısım EDT yanıtlarında da sıklıkla görülen bir yaklaşımdır. EDT’ye ek olarak bu görüşmelerden elde edilen ilgi çekici sonuç ise öğrenciye “*Peki Ali kabul eder miydi?*” sorusunu yöneltmesi ile gelmiştir. Çünkü teoride Ali kitaptaki kurallar ile oynanmazsa veya başka bir oyun oynanmazsa hiç oynamamayı tercih etmektedir. Öğrencinin verdiği yanıt “*Etmezdi.*” olmuştur. Böyle bir gelişmenin olması ile araştırmacı benzer soruyu diğer öğrencilere de sormuştur. A2E kodlu öğrencinin benzer bir soruya “*Ali’yi bilmiyorum da Ayşe oynardı. Ali oynamaz da bence.*” yanıtını verdiği, A3K kodlu öğrencinin “*Bilemiyorum açıkçası. Oynamaya da bilirler.*” yanıtını verdiği, A3E kodlu öğrencinin “*Ayşe’nin en sevdiği oyun yakalamaca olduğu için diğerlerini oynamıyor. Yoksa oynardı.*” yanıtını verdiği görülmüştür. Bütün bu yanıtların öncesinde öğrenciler yüzeysel bir çözüm önerisinde bulunmuştur. Burada olumlu olan taraf öğrencilerin kendilerine sorulan soruları yanıtlarken imalarının sonuçlarını değerlendirebilmeleri ve oluşabilecek sorunları fark edebilmeleridir. Fakat öğrencilerin bu durumu farklı sorular sorulmadığı sürece gerçekleştirmedikleri söylenebilir.

Gerçekleştirilen EDT ile ilkokulun bütün seviyelerinde öğrencilerin zayıf EDB sergilediği hatta birinci sınıf öğrencilerinin hiç EDB sergilemediği görülmüştür. Sonrasında EDT’deki yanıtların detaylandırılmasına gidilmiştir. Bu detaylandırma ile öğrencilerin eleştirel düşünür özelliklerinin hangi kategori altında yer aldığı incelenmiştir. İnceleme sonucunda öğrencilerin zayıf sezgili eleştirel düşünür ve eleştirel düşünür olmayan özelliklerini daha fazla gösterdikleri bulunmuştur. Bunun üzerine düşünme süreçlerini yansıtacak şekilde her kod ayrıntılı biçimde aktarılmaya çalışılmıştır. Buraya kadar ki kısımda öğrencilerin eleştirel düşünür özelliklerinin eleştirel düşünme durumlarını nasıl açıkladığının ortaya çıkarılmasına yer verilmiştir.

Alt problem 2. İlkokul Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Davranışlarına Göre Eleştirel Düşünme Durumları Nasıl Açıklanabilir?

Öğrencilerin zihin yapısı daha iyi anlaşıldığında mevcut EDB düzeylerinin daha iyi anlaşılacağı düşünülmektedir. Bunun için öğrencilerin EDT dışında kendi yaşamlarında eleştirel düşünme ile ilişkili sergilemiş oldukları davranışların incelenmesine karar verilmiştir. Buradaki amaç öğrencilerin gerçek yaşamda kendilerinin de dâhil olduğu olaylara karşı sergiledikleri eleştirel düşünme davranışları keşfedilmeye ve bu davranışlara göre eleştirel düşünme durumları açıklanmaya çalışılmasıdır. Tablo 76’da ilkökul öğrencilerinin sınıf seviyelerine göre gerçek yaşam durumlarında sergiledikleri eleştirel düşünme davranışları yer almaktadır.

Tablo 76

İlkokul Öğrencilerinin Sergilediği Eleştirel Düşünme Davranışları

1. Sınıf		2. Sınıf		3. Sınıf		4. Sınıf	
EDD* Kodu	f	EDD Kodu	f	EDD Kodu	f	EDD Kodu	f
Deneyimlere güvenme	6			Deneyimlere güvenme	2	Deneyimlere güvenme	4
Problemi görmezden gelme	1	Problemi görmezden gelme	2	Problemi görmezden gelme	2	Problemi görmezden gelme	3
Farklı bakış açılarına kapalı olma	1	Farklı bakış açılarına kapalı olma	1	Yüzeysel düşünme	2	Yüzeysel düşünme	1
Tartışmadan kaçınma	2	Tartışmayı onaylamama	1			Tartışmadan kaçınma	2
Manipülasyon	2	Manipülasyon	6	Manipülasyon	4	Manipülasyon	6
		Otoriteye itaat	2			Otoriteye itaat	2
Çoğunluğa itaat	1			Çoğunluğa itaat	1	Çoğunluğa itaat	1
				Adil Düşünme	1	Adil olmayan düşünme	3
		Otoriter davranma	3			Otoriter davranma	1
						Derinlemesine düşünme	2

*EDD: Eleştirel düşünme davranışı

Tablo 83 incelendiğinde öğrencilerin gerçek yaşam durumlarında da EDT’de vermiş oldukları yanıtlara benzer eleştirel düşünme davranışlarında bulunduğu söylenebilir. İlkokul öğrencileriyle yapılan görüşmelerin analizleri sonucunda ortaya çıkan eleştirel düşünme

davranışlarına bakıldığında tüm sınıf seviyelerde problemi görmezden gelme ve manipülasyon kodlarının olduğu görülmektedir. Bunların haricinde öğrencilerin günlük yaşamlarındaki tartışmalarında veya anlaşmazlıklarında zayıf EDB örneği sayılabilecek bir çok davranışın yer aldığı söylenebilir. Bununla birlikte öğrencilerin bazı durumlarda güçlü EDB örneği olarak nitelendirilebilecek davranışları da bulunmaktadır. Fakat bunların nicelik olarak sayısı zayıf olanlara göre oldukça düşüktür. Öğrencilerin gerçek yaşam durumlarında sergilemiş oldukları ED davranışları aşağıda kodlar halinde verilmiştir. Sınıf seviyelerine göre öğrencilerin gerçekleştirdiği kodlar ele alındığında birinci sınıf öğrencilerinin bazı kodları daha sık kullandığı keşfedilmiştir. Bu kodların; *deneyimlere güvenme* (6), *tartışmadan kaçınma* (2) ve *manipülasyon* (2) olduğu görülmüştür. Bu durum birinci sınıf öğrencilerinin tartışma içine girmekten çekindiği, tartışmalarda tecrübelerinden faydalandığı ve karşı tarafı manipüle etme eğiliminde olduğu şeklinde yorumlanabilir. İkinci sınıf öğrencilerinin sıklıkla kullandığı kodların; *manipülasyon* (6), *otoriter davranma* (3), *problemi görmezden gelme* (2) ve *otoriteye itaat* (2) olduğu bulunmuştur. Verilere göre ikinci sınıf öğrencilerinin tartışma içerisinde manipülasyona başvurduğu, bazı konularda otoriter davranırken bazı konularda otoriteye itaat ettiği ve tartışmaya neden olan problemleri görmezden gelme eğiliminde oldukları söylenebilir. Üçüncü sınıf öğrencilerinin en sık kullandığı kodların; *manipülasyon* (4), *deneyimlere güvenme* (2), *problemi görmezden gelme* (2) ve *yüzeysel düşünme* (2) olduğu tespit edilmiştir. Bu verilere dayanarak ikinci sınıf öğrencilerinin düşünme süreçlerinde yüzeysel kalabildikleri, tartışmaya neden olan problemi görmezden gelebildikleri, tecrübeye önem verdikleri ve tartışmalarda manipülasyona başvurdıkları söylenebilir. Dördüncü sınıf öğrencilerine bakıldığında en sık gerçekleştirilen kodların; *manipülasyon* (6), *deneyimlere güvenme* (4), *adil olmayan düşünme* (3), *problemi görmezden gelme* (3), *tartışmadan kaçınma* (2) ve *derinlemesine düşünme* (2) olduğu bulunmuştur. Elde edilen bulgulara göre dördüncü sınıf öğrencilerinin tartışmalarda konu hakkında derinlemesine düşünebildiği, tartışmalarda karşı tarafı manipüle edebildiği, adil olmayan sonuçlara ulaşabildiği, tecrübelerine güvendiği ve konu içindeki problemleri

görmezden gelebildiği söylenebilir. Aşağıda ilkokul öğrencilerinin eleştirel düşünme davranışlarına ilişkin detaylı açıklamalara yer verilmiştir.

Deneyimlere güvenme kodu ile öğrencilerin tartışma içerisinde bilgi olarak sadece deneyimlere güvenmesinden bahsedilmektedir. Bu deneyimlere güvenme öğrencilerin sıklıkla başvurduğu bilgi türüdür. Buradaki en önemli sorun öğrencilerin kendi yaşamlarındaki deneyimleri dışındaki bilgilere karşı oldukça tepkili olmalarıdır. Örneğin S1E ile gerçekleştirilen görüşmede öğrenciye “*bir tartışma anında kimin haklı olduğunu nasıl anlıyorsun?*” sorusu yöneltilmiş ve öğrencinin “*Bana olan bir şeyi, gördüğüm bir şeyi eğer bir arkadaşım söylerse ben de ona inanıyorum.*” şeklinde değerlendirdiği görülmüştür. Burada öğrenci tartışma anında ancak daha önceden deneyimlediği bir olayı söylemesi hâlinde inanacağını belirtmektedir. Benzer şekilde aynı soruya G3K kodlu öğrenci “*Hep bana da doğru söylediğini anladığım zaman.*” şeklinde bir kişinin haklı olduğunu anladığını belirtmiştir. Bunun üzerine öğrenciye birinin doğru söylediğini nasıl anladığı sorulduğunda “*Kendi gözümlle görerek.*” şeklinde anlayabileceğini belirtmiştir. Örneklerde görüldüğü üzere öğrencilerin bir olaya ikna olması için ilk baktıkları kaynak deneyimleridir. Buna yakın bir diğer kaynağın da arkadaşlarının deneyimleri olduğu söylenebilir. Örneğin G4E kodlu öğrenci de gözüyle görmediği olaya inanmadığını ifade etmiştir. Bunun üzerine araştırmacı başka bir anlama yöntemi olup olmadığını sormuş ve öğrenci “*... yanımda bir arkadaşım varsa görmüş olan varsa onları şahit olarak getirebilirim.*” şeklinde yanıt vermiştir. Yapılmış olan çalışmada öğrencilerin bilgi kategorisi altında diğer kategorilere göre çok daha düşük düzeyde (hiç EDB sergilemeyen) performans göstermesinin açıklamalarından birisi buradaki bulgular olabilir. Zira görüşmelere göre öğrencilerin bilgi konusunda öncelikle kendi deneyimlerine daha sonra ilgili bir şahitin sözlerine güvendikleri anlaşılmaktadır. Gerçek yaşam durumlarında tespit edilen ancak EDT’de ortaya çıkmayan bir diğer nokta da öğrencilerin kendi yaşamlarındaki bu deneyimleri teste aktarmıyor olmalarıdır. Oysa görüşmeler sırasında S1E kodlu öğrenci oyun oynama metnindeki kuralla ilgili olarak 20’ye kadar sayılması gerektiğini belirtmiş ve bunu da “*Biz eskiden 100’e kadar*

sayıyorduk.” şeklinde bir dayanak ile gerekçelendirmiştir. Bu durum da eleştirel düşünme özelliklerinde yeterli düzeyde olmadığı görülen bilgiyi arama ve kullanma kodu ile ilişkilendirilebilir.

Problemi görmezden gelme kodu ile öğrencilerin bir tartışma durumunda probleme neden olan durumu görmezden gelmeleri veya geçiştirmeleri vurgulanmaktadır. Bu durumun bütün sınıf düzeylerinde öğrencilerin gerçekleştirdiği eleştirel düşünme davranışlarından birisi olduğu söylenebilir. Bu davranış ile öğrencilerin problem üzerine odaklanmak yerine problem ile ilgilenmeme eğiliminde oldukları söylenebilir. Örneğin Y4K kodlu öğrenci “*Biz yakar top oynuyorduk beden dersinde. İki adım öne fazla gitmişim. Ortadaki kişiler bağırması. Ben de siz ortaya geçtiğinizde böyle... biz de geçince ileri geçeceğiz iki adım demişler.*” şeklinde bir arkadaşları ile anlaşılamadığı olayı anlatmaktadır. Bu olayda öğrenci oyunda farkında olmadan bir hareketi yaptığını ve arkadaşlarının da buna karşılık aynı hareketi yapmak istediklerini belirtmiştir. Daha sonrasında “*Ben demiştim ki ben sadece bir kere yapmıştım. Siz üç dört kere yaptınız. Onlarda biz de çok yapmadık (demişlerdi).*” bir anlaşmazlığı yaşadığını söylemiş ve bu durumun nasıl devam ettiği sorulduğunda öğrenci “*Ondan sonra bir gün küsmüştüm.*” şeklinde bir yanıt vermiştir. Öğrencinin adım atma problemi ile ilgilenmek yerine “küsmeye” davranışı ile olayı geçiştirdiği görülmüştür. Başka bir örnekte G3E kodlu öğrenci görüşme sırasında arkadaşları ile yaşadığı anlaşmazlık durumlarından bahsettiğinde araştırmacı nasıl davrandığını sormuştur. Öğrenci de “*... sinirimin geçmesini beklerim. Sırama oturuyorum. Kitap okuyorum veya sınava çalışıyorum.*” yanıtını vererek problem ile ilgilenmek yerine odağını başka yerlere çevirdiğinden bahsetmiştir.

Farklı bakış açılarına kapalı olma kodu öğrencilerin bir konu ile ilgili görüşlerini ifade ederken karşıt görüşlü fikirleri değerlendirmeye almadan devam etmesini içermektedir. Bu kod yapısı itibari ile EDT’de yer alan bakış açısı kategorisi ile bağlantılıdır. Öğrencilerin diğer EDT kategorilerine göre daha başarılı olduğu fakat yine de zayıf EDB sergileyen düzeyinde performans sergilediği görülmüştür. Aynı zamanda eleştirel düşünür

performanslarında benzer şekilde karşıt görüşleri ifade etmede sorun olduğu bulunmuştur. Örneğin G2K kodlu öğrenci görüşme sırasında arkadaşı ile yaşadığı bir anlaşmazlık durumunu anlatmış ve bu durumu tanımlarken “*Nurten'le tartıştığımızda hiç kabullenemiyor o durumu*” yorumunu yaptığı görülmüştür. Araştırmacının arkadaşının niye kabullenmediğini sorması üzerine öğrenci “*Şöyle oluyor. Ben bir şey yapıyorum ... Nurten'le sonra ... bir anda Nurten'in kalemi düşüyor. Ben geri aldığımda pistir o koyma diyor. Şimdi ben o pis değil, pis değildir diyorum. O (kalem) temiz yere düşmüştü çünkü. Pistir pistir o kendi kalemin olsun diyor. İkna olmuyor.*” şeklinde bir yanıt ile yaşanan olayı özetlemiştir. Öğrenci haklı olduğuna inandığı için Nurten karakterinin bu durumu “kabullenemediği” düşüncesi ile yaklaşmaktadır. Burada öğrenciden beklenen kendi haklı olduğunu düşündüğü argümanları ileri sürdükten sonra arkadaşının neden kalemin pis olduğunu düşündüğünü sormasıdır.

Yüzeysel düşünme ve derinlemesine düşünme kodları birbiri ile ilişkili olduğu düşünüldüğünden birlikte ele alınmıştır. Önce yüzeysel düşünme sonrasında derinlemesine düşünme kodu üzerinden öğrencilerin eleştirel düşünme davranışları açıklanmaya çalışılacaktır. *Yüzeysel düşünme* kodu ile öğrencilerin bir konu veya problem ile ilgili kendini ifade ederken genel ifadeler kullanmasını anlatmaktadır. EDT bulgularında sıklıkla karşılaşılan problemlerden birisinin *yüzeysel düşünme* olduğu da söylenebilir. Örneğin öğrenciler EDT yanıtlarında anlaşılamama durumları ile ilgili aşırı genel ifadeler olarak tanımlanabilecek “*oyun yüzünden*”, “*kurallar yüzünden*” ve “*anlaşamıyorlar*” gibi söylemlerde bulunmaktadır. Bu durum da zayıf EDB sergilemelerine yol açmaktadır. Gerçekleştirilen görüşmeler ile birlikte genel ifadeler kullanan öğrencilerin derinlemesine olayları ele almakta sorun yaşadığı fark edilmiştir. Örnek olarak A3K kodlu öğrenci ile gerçekleştirilen görüşmede öğrenciye kimin haklı olduğuna nasıl karar verdiği sorulmuş ve öğrencinin “*Onları dinliyorum ilk. Haklı olanı söylüyorum.*” cevabını verdiği görülmüştür. Bu yanıt ilk seferde mantıklı gibi görünse de aslında çok genel ifadeleri içermektedir. “*Dinlemek*” ve “*haklı olanı söylemek*” konusu çok açık olmadığı için araştırmacı dinleme ve

kimin haklı olduğuna karar verme kısmını biraz daha açmasını istemiştir. Bunun üzerine öğrenci *“Konuşmalarına göre anlarım.”* cevabını vermiştir. Araştırmacının soruları ve aldığı cevaplar bir yerden sonra tekrar düştüğü ve sınırlı süre olduğu için başka sorulara geçilmiştir. Bir diğer öğrenci de aynı soruya *“İlk önce onların görüşlerini alırım. Ondan sonra uzlaşarak kimin haklı olduğuna karar veririm. İlk önce görüşlerini alırsam.”* şeklinde yanıt vermiştir. Benzer şekilde biraz daha detaylandırılması istenildiğinde öğrenci *“söylediklerinden”* ifadesini kullanmıştır. Geri kalan ifadelerinde öğrencinin aynı şeyleri başka şekillerle söylediği görülmüştür. *Derinlemesine düşünme* kodu öğrencilerin bir olayı veya problemi ele alırken durumu kendi sözcükleriyle ayrıntılı olarak anlatmasını içermektedir. Bu kod yapısı itibari ile yüzeysel düşünme kodunun tam tersidir. Örneğin diğer öğrencilere de sorulan kimin haklı olduğunu anlama sorusu G4K kodlu öğrenciye de sorulmuştur. Öğrenci *“Önce açıklamalarını dinlerim. Sonra hangisi doğru söylüyor onu anlarım...”* yanıtını vermiştir. Detaylandırması istenildiğinde *“Genellikle o insanın gözlerinden, söyleme şeklinden birazcık anlaşılıyor. Böyle sesinin tonu falan değişiyor.”* demiştir ve *“Diğer kişinin söyledikleri ile karşılaştırırız veya olayı gören kişi(ye) sorabiliriz.”* ifadesi ile devam etmiştir. Bir başka örnek verilecek olursa Y4K kodlu öğrenci bu soruya *“Ona soru sorarak öğreniyorum.”* diye cevap vermiş ve araştırmacı ne sorduğunu söylediğinde *“O zaman neden anlaşılmadıklarını sorardım teker teker. İkisiyle de sırayla konuşurdum. Ayşe’ye derdim neden 10 saniye? O da koşamadığını söylerdi. Ali ise kitaplarda okuduğunu söylerdi.”* diyerek soru sorma eylemini detaylandırmıştır.

Tartışmadan kaçınma ve tartışmayı onaylamama kodları birbiriyle ilişkili olduğu düşünüldüğü için birlikte ele alınmıştır. *Tartışmadan kaçınma* kodu öğrencilerin anlaşmazlık durumlarında karşı taraf ile diyalog kurmak yerine o konuyu kapatmasını ele almayı içermektedir. *Tartışmayı onaylamama* ise öğrencilerin herhangi bir durumda karşı taraf ile tartışma eyleminin gerçekleştirilmesini yanlış bulmayı içermektedir. İki davranış şeklinin de sonuç olarak eleştirel düşünme sürecinin başlamasına engel olduğu söylenebilir. Öğrenciler ya anlaşmazlık başlamadan ortamdaki ayrılmayı ya da başladıktan sonra durumdan

uzaklaşmayı tercih ettiklerini belirtmektedirler. Örneğin Ali ve Ayşe ile ilgili G2E kodlu öğrenci “*Bir daha oynamasınlar. Birbirlerini ... görürlerse sırtlarını dönüp gitsinler. Çünkü her oynadıklarını böyle tartışıyorlar. Oyunların kurallarını bozuyorlar. Oyuna yeni kurallar ekliyorlar.*” şeklinde yanıt vererek iki kişinin tartışmasındansa ilişkilerinin kesilmesini daha mantıklı bulmaktadır. Bir diğer örnek A2K kodlu öğrencinin haksızlığa uğradığını düşündüğü bir olayı anlatırken sergilediği davranışlardır. Öğrenci “*Yani ... bir arkadaşım var Ayşe diye. Bir de yabancı bir arkadaşım var Rahima diye. O arkadaşım(ın) da Ayşe arkadaşım(ın) da Sami diye bir arkadaşı var. O (Ayşe) (ve) o (Rahima) arkadaşımıza ‘Sami ne kadar yavaş yazıyorsun’ dedi. Ben de dedim ki ‘Ayşe neden öyle diyorsun? Yazabildiği kadar yazıyor’ dedim. ‘Sanane ya ben ... ona yazma demiyorum ki’ (dedi). ‘Demiyorsun ama yavaş bitirmesine de bir şey söylüyorsun’ dedim. Sonra ... Rahima geldi arkasından sonra da başka kişiler geldi. Ben zaten Ayşe arkadaşım der demez savunmaya başladım. Onlar gelince ‘çekelin bir başımdan ya. Sizi mi dinleyeceğim’ dedim.*” olayını anlatmıştır. Öğrenci, Ayşe arkadaşı ile önce bir tartışmayı başlatmış ve taraflar birbirine argümanlarını söylemişlerdir. Bunun üzerine Ayşe arkadaşını destekleyen insanlar geldiğini görünce tartışmayı sonlandırarak ortamdan uzaklaşmıştır. Eleştirel düşünme süreci karşılıklı etkileşim, farklı bakış açılarını anlayabilme ve çözüm bulabilme gibi bileşenleri içinde barındırdığından öğrenciler için zor bir süreç olarak algılanıyor olabilir. Tartışmadan kaçınmak bu sürecin öğrenciler için zorlu sayılabilecek kısımlarını es geçmelerini sağlayacak kolay bir yöntem olabilir.

Manipülasyon kodu öğrencilerin kendi düşüncelerine, isteklerine veya amaçlarına ulaşmak için her türlü kandırma hilelerine başvurmaları ile ilgilidir. Gerçekleştirilen görüşmelerde manipülasyonun öğrencilerin örnek olarak verdiği yaşadığı olaylarda en sık başvurduğu yaklaşımlardan birisi olduğu görülmüştür. Örneğin Y4K kodlu öğrenci daha önceleri yakar top oyunu ile ilgili bir olayı paylaşmış ve farkında olmadan yaptığı bir hareketi karşı tarafın da yapması ile ilgili olarak “*Ben neden acaba 2 adım ileri gittim. Sonra düşünüyorum. Sonra ben farkında değilim diyorum. Sonra işte karşıdaki kişi ben böyle yapacağım dediğinde*

onun da belki haklı olabileceğini düşünüyorum. Özür dileyerek onun da özür dilemesini sağlayabilirim diye düşünüyorum. Diğer kişinin hatasını düşünüyorum.” düşüncelerini paylaşmıştır. Burada başlangıçta öğrencinin öz değerlendirme yaptığı görülmektedir. Fakat ilerleyen aşamalarda düşünce yapısı kendisini haklı bulmak ve karşı tarafı haksız bulmak üzerine değişmiştir. Öğrenci önce kendi yaptığı hareketin farkında olmamak ile gerekçelendirmiş ve sonrasında ise aynı hareketi yapan karşı tarafa “belki” ifadesini kullanmıştır. Son olarak özür dilemekte ki amacının karşı tarafın özür dilemesini sağlamak olduğunu belirtmiştir. Manipülasyon burada karşı tarafın hatasını itiraf etmesi için özür dilediğini belirtmesinde yatmaktadır. Manipülasyonun bir diğer şekli ise aşırı genellemelerde yatmaktadır. Bu duruma ilişkin G3E kodlu öğrencinin “*Kitap okuyan kişi her zaman haklıdır. Çünkü kitaplarda doğru bilgi yazar.*” yanıtı örnek olarak sunulabilir. Bir başka manipülasyon şekli ilk verilen özür dileyerek özür dilemesini sağlama yaklaşımı gibi ikna etme sürecinde G1E kodlu öğrenci ikna olmayan arkadaşına karşı “*Ben onun dediğine ikna oluyorum*” demiştir. Nedeni sorulduğunda da “*Çünkü ilk onun dediğine ikna olursam sonra o da bizim dediğimize ikna olur*” stratejisini paylaşmıştır. Hem özür dilemede hem de ikna olmada öğrenciler fikirlerinden veya haklı olduğu düşüncelerinden ayrılmamakta onun yerine karşı taraftan istediği cevabı elde etmek için “-miş” gibi yapmaktadırlar.

Otoriter olma, otoriteye itaat ve çoğunluğa itaat kodları ilişkili oldukları düşünüldüğünden birlikte ele alınmıştır. *Otoriter olma ve otoriteye itaat* öğrencilerin tartışma zamanlarında karar verme sürecini tek başına gerçekleştirmesi (otoriter olma) ve bunun sonucuna da karşı tarafın herhangi bir itiraz etmeden uyması (otoriteye itaat) şeklinde tanımlanabilir. *Çoğunluğa itaat* ise otoriteden bağımsız nicelik olarak fazla olan grubun tartışmada tek karar verici konumda olması anlamına gelmektedir. Öğrencilerin bazı olaylarda sorgulamadan verilen kararı kabul ederken bazı olaylarda karar verici konumunda olduğu görülmüştür. Örneğin G4K kodlu öğrenci kardeşi ile yaşadığı olayda annesinin olayı çözmesine yönelik “*Mesela kardeşim bana vurmuştur. Ben de kızmışım. Annem geliyor kardeşime vurmaması gerektiğini söylüyor. Sonra ablam da bağırıyor diyor. O zaman sen de bir daha*

böyle bir şey yapma diyor. Ben de kabul ediyorum. Özür diliyorum.” şeklinde yanıtta bulunmuştur. Burada otorite konumunda anne elde ettiği verilere göre tek başına karar vermekte ve öğrenci bu kararı kabul etmektedir. Öğrencinin annesini otorite olarak kabul etmesinin tartışma için sonlandırıcı bir etmen olduğu söylenebilir. Bir kişidense birden fazla kişinin verdiği kararlara itaat etme ile ilgili G2E kodlu öğrenci oyun konusunda karar verilmediğinde “Oy kullanarak seçiyoruz sonra da diğer oyunu oynuyoruz.” ifadesini kullanmış ve kendisinin de verilen karara itiraz etmediğini “Arkadaşlarım hangi oyunu çok bulursa (oy alırsa) onu seçiyoruz” ifade etmiştir. Örnekte görüldüğü üzere öğrenci tartışma içerisinde pasif konumda kalarak oylama sonucuna göre hareket etmektedir. Farklı şekilde G2K kodlu öğrenci anlaşmazlıkların nasıl çözüldüğüne ilişkin “Bu durumu hep ben çözüyorum genelde.” demiş ve “Bazen kurallar koyuyorum ama kafama göre şöyle çözümler yapıyorum; o yavaş sayarken biz saklanacak yer buluruz. Diğerleri hızlı sayarken ... de hemen hızlıca saklanırsınız. Karıştıran olursa da ona anlatırız (gibi)” bunun üzerine de arkadaşlarının bu çözümlere uyduğunu söylemiştir. Burada da öğrenci arkadaşları ile yaşadığı anlaşmazlığı tek başına çözüme ulaştırmakta ve arkadaşları da çıkan sonuca itaat etmektedir. Verilen örneklerden yola çıkılarak öğrencilerin gerçek yaşamlarındaki tartışmalarda süreci ya sonlandıran ya da sonuca uyan konumunda olduğu söylenebilir. Bu durum öğrencilerin sağlıklı eleştirel düşünme sürecinin tamamlanmasında engel teşkil etmektedir.

Adil düşünme ve adil olmayan düşünme kodları birbiriyle ilişkili olduğu için birlikte ele alınmıştır. Adil düşünme kodu öğrencilerin tartışma içerisinde bütün tarafların çıkarlarını gözetmesini ve buna göre davranmasını niteleyen bir eleştirel düşünme davranışıdır. Adil düşünme şekline en iyi örneğin G3E kodlu öğrenci ile gerçekleştirilen görüşme olduğu söylenebilir. Öğrencinin oy çoğunluğu ile ilgili konu üzerine “Bir de öğretmene diyeceğim bir konu daha var. (Sınıf) Başkanlığında bazı kişiler başkan olamıyor.” şeklinde bir konu açmış ve “Oy verdiği çoğu kişi onun başkan işini yapmayacağı için oy vermiyor. Mesela nöbetçi (sistemi gibi), hepimiz sırayla nöbetçi oluyoruz. O kişinin biri şey olsun hatta ikisi başkan olsun. Daha iyi olur yani sıra sıra hepimiz oluruz.” ifadesiyle argümanını devam

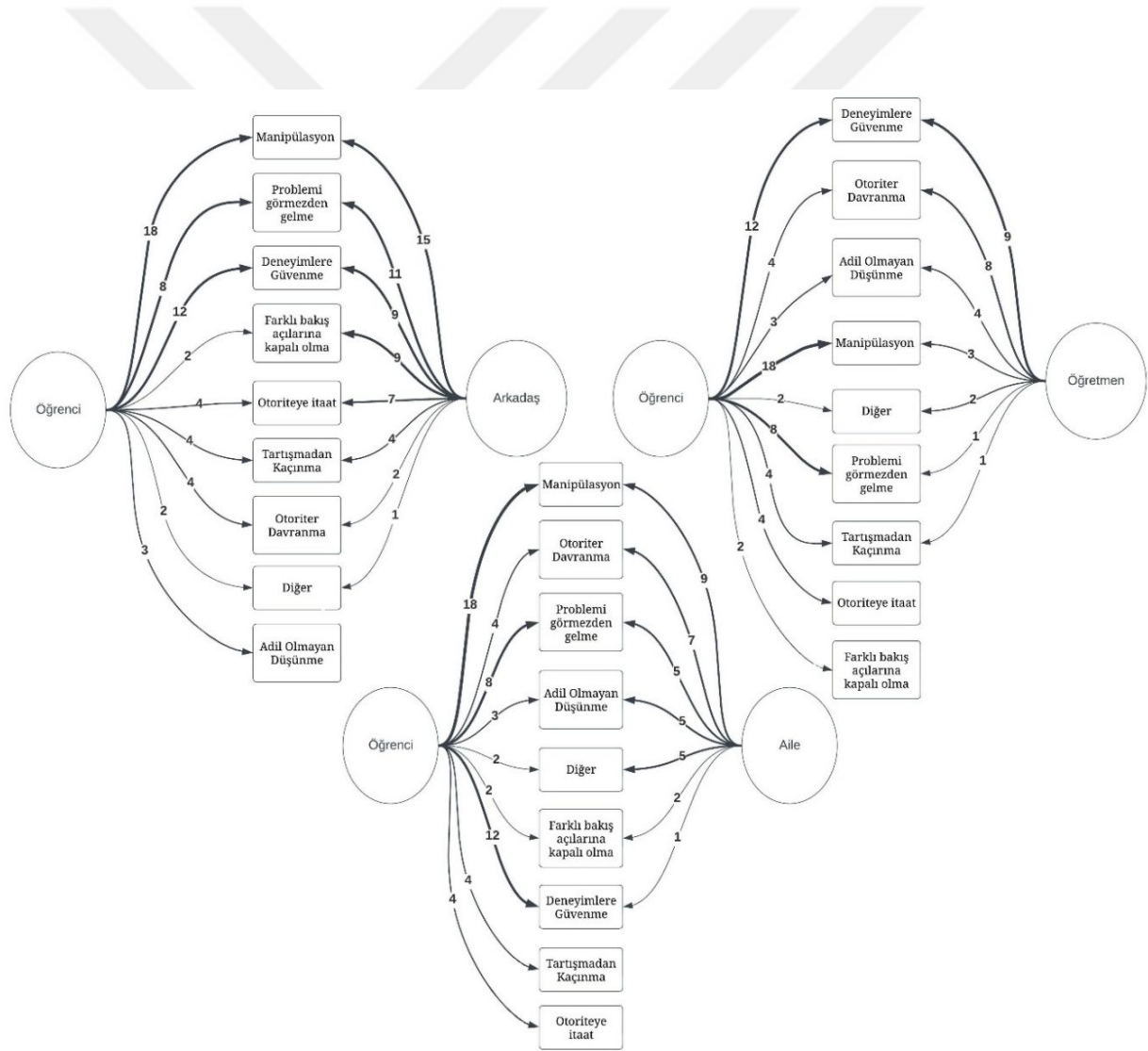
ettirmiştir. Öğrenci başkanlık sisteminde oy vermenin insanların o işi yapıp yapmayacağına göre olduğunu oysa sıra ile başkanlık sistemi olduğunda herkesin yapabileceğini ifade etmiştir. Bunun üzerine bir haksızlık olduğunu “*Herkesin başkan olamaması bence haksızlık. 1. 2. ve 3. sınıfta hiç başkan olamadım daha hiç. İlk (defa sınıf) başkanı olacam*” sözleri ile dile getirmiştir. Bu düşünce örnek ile öğrencinin bütün tarafların mutlu olacağına inandığı bir sistem geliştirmiş olması adil düşünme olarak değerlendirilmiştir. *Adil olmayan düşünme* ise öğrencilerin sadece bir tarafın çıkarını düşünme veya hiçbir tarafın çıkarlarını önemsemeden hareket etmeyi içeren bir eleştirel düşünme davranışdır. Buradaki hiçbir taraftan kasıt verilen kararın iki taraf için de olumsuz etkisi olduğu zamanlar içindir. Örneğin A2E kodlu öğrenci arkadaşlarının kendi aralarında anlaşılamadığı duruma örnek olarak “*Mesela bizim sınıfımızda Seçkin diye birisi var. Aras’la kavga edip duruyor sürekli. Seçkin ses çıkartıyor, Aras’ta ona bağırınca öğretmen de Aras’a kızıyor*” olayını anlatmıştır. Bu olayın üzerine araştırmacı kimi haklı bulduğunu sormuş ve öğrenci “*Aras haklı*” demiştir ve gerekçelendirme olarak da “*Çünkü Seçkin derste ses çıkartıyor*” şeklinde gerekçe sunmuştur. Burada öğrenci ses çıkartmayı yanlış bir davranış olarak düşünürken bağırarak kızan arkadaşında bir problem görmemiştir. Bu düşünme de adil olmayan düşünme olarak değerlendirilmektedir. Bir başka örnek olarak da A2K kodlu öğrencinin “*Oyunda Ali’yi haklı buluyorum. Çünkü oyunları oynarken kurallarını araştırıyor, öğrenmeye çalışıyor. Bu nedenle de kimin haklı olduğunu Ayşe’ye söyleyip bulurum*” yanıtı gösterilebilir. Öğrenci Ali’nin haklı olduğunu düşündüğü için Ayşe’ye söyleyerek çözeceğini belirtmiştir. Bu durumda Ayşe’nin tarafını düşünmediği şeklinde yorumlanabilir.

Alt Problem 3. İlkokul Öğrencilerinin Çevreleriyle Olan İlişkilerine Göre Eleştirel

Düşünme Durumları Nasıl Açıklanabilir?

Öğrencilerin sahip olduğu eleştirel düşünür özelliklerinin ve eleştirel düşünme davranışlarının eleştirel düşünme durumlarıyla ilişkisi olduğu görülmüştür. Öğrenciler bu özellik ve davranışları günlük yaşamlarında çevresiyle olan ilişkilerinde kullanmaktadır. Bu

etkileşimin de öğrencinin eleştirel düşünme durumlarını açıklamada önemli rol oynadığı düşünülmektedir. Bu kapsamda gerçekleştirilen görüşmelerde öğrencilerden tartışma, anlaşmazlık veya bir konuda karar verme gibi eleştirel düşünme davranışlarını kullanılabileceği örnekler istenmiştir. Örnekler istenirken öğrencinin günlük hayatında sıklıkla etkileşimde olduğu aile, arkadaş ve öğretmen bağlamında yaklaşılmıştır. Önce öğrencilerin çevreleriyle olan etkileşimindeki eleştirel düşünme davranışları analiz edilmiş daha sonra da çevrenin kendi içinde eleştirel düşünme davranışları analiz edilmiştir. Bütün bu analizlerden ortaya çıkan sonuçlar Şekil 5’te verilmiştir.



Şekil 5. Öğrencilerin çevresiyle olan eleştirel düşünme davranışı ilişkileri

Şekil 5’te öğrencilerin arkadaşlarının, ailelerinin ve öğretmenlerinin eleştirel düşünme davranışları ve bunların sıklıkları görülmektedir. Analiz sonucunda öğrencilerin davranışları ile öğrencinin çevresindeki kişilerin davranışları arasında bazı örüntülere ulaşılmıştır. Bu örüntüler öğrenci-arkadaş, öğrenci-aile ve öğrenci-öğretmen şeklinde aşağıda detaylandırılmıştır.

Öğrenci-arkadaş ilişkisi: Görüşmelerin analizinde öğrencilerin eleştirel düşünme süreçlerini en çok başlattığı ve sona erdirdiği durumlar arkadaşları ile olan durumlardır. Öğrencilerin arkadaşları ile tartışma sırasında eleştirel düşünme davranışları ile ilişkili en çok *manipülasyon (15), problemi görmezden gelme (11), farklı bakış açılarına kapalı olma (9), otoriteye itaat (7) ve tartışmadan kaçınma (4)* kodlarına başvurduğu görülmüştür. Veriler incelendiğinde öğrenci-arkadaş ilişkisindeki tartışma kalitesinin zayıf düzeyde olduğu ve genellikle olumsuz sonuçlandığı görülmüştür. Örneğin G2E kodlu öğrenci arkadaşları ile “*Ferman I şeklinde vezir götürüyordu. Yanlış bir şey ben biliyordum. Çünkü I şeklinde giden hiçbir vezir görmedim. Satranç filmlerinde..., televizyonda hiç birinde I şeklinde bir yere götürmüyorlardı. Sonra öğrendim dedim: ‘vezir I şeklinde gitmiyor’ dedim. Zaten gidemez diyorum.*” şeklinde bir tartışma içine girmiştir. Tartışma daha sonra arkadaşlarının ikna olmaması ile devam etmiş ve niye ikna olmadığını düşündüğü sorulduğunda “*Bilmiyorum ama dinlemedi. İsa diyordu ‘benim ablam satranç turnuvasında I. oldu’ diye. Üniversiteye gidiyor diyor, öyle diyordu. Ferman bir gün taktik vererek yapıyordu... (yanıma) birinci sınıftan birisi kalmıştı. O bana taktik veriyordu. O daha küçük olduğu için onlardan daha iyi bilmiyordu. O yüzden hep onlar kazanıyordu. Bir de o zamanlarda I şeklinde götürüyorlardı veziri.*” cevabını vermiştir. Görüldüğü üzere öğrenci doğru olduğunu düşündüğü kural ile ilgili girdiği tartışmayı sürdürmek yerine *problemi görmezden gelmiş* ve arkadaşlarının dediğine uyarak *itaat etme yolunu* tercih etmiştir. Bu durum aynı zamanda *deneyimlere olan güvenin* öğrenciler için ne kadar önemli olduğunu da göstermektedir. Öğrencilerin tartışma içerisinde ya kendi yaşadığı ya da güvendikleri bir arkadaşının yaşadığı tecrübeleri diğer bilgi türlerinden üstte tuttuğu söylenebilir. Çünkü arkadaş

öğrencinin argümanına “*Gidebilir, İsa da gidebilir diyordu.*” demiş ve öğrenci de ikna etmek için hangi yollar olabilir sorusuna “*Zeynep'e sorsalardı. Zeynep kursuna gitti. Zeynep'e sorsalar*” şeklinde yanıt vermiştir. Yine aynı şekilde diğer arkadaşlarının da ablasını öne sürerek kendini savunması da bu durumu özetlemektedir.

Şekil 3’te de görülebileceği üzere öğrencilerin arkadaşları ile karşılıklı olarak sıklıkla kullandığı eleştirel düşünme davranış kodunun *manipülasyon* olduğu söylenebilir. Bu manipülasyon teknikleri genelde tartışmayı kazanmak veya tartışmayı kendi çıkarlarına göre manipüle etme şeklinde kullanılmıştır. Örneğin G2K kodlu öğrenciye arkadaşlarının kendi aralarında anlaşılamadığı zamanlara örnek vermesi istenmiştir. Öğrenci de “*Mesela satranç oynuyorduk daha demin orada. Yağız atı bir kare ileri götürdü. Ferman: ‘Yağız öyle gidemezsin, Yağız öyle gidemezsin’ dedi.*” olayını anlatmıştır. Bunun üzerine arkadaşının ne yaptığı sorulduğunda ise “*... şöyle oldu. Ferman’a dedi ki sen öyle gittiğinde biz hiçbir şey demiyoruz sana dedi.*” şeklinde devam etmiştir. İki öğrencinin de doğru olanı yapmadığı anlaşılan olayda iki öğrenci de kendi çıkarları söz konusu olduğu zaman yargıda bulunmuştur. Bu noktadan sonra da öğrenciler oynamaya devam etmiştir (*problemi görmezden gelme*). Başka bir örnek de A3E kodlu öğrenciye arkadaşları ile anlaşılamadığı durumlar sorulmuştur. Öğrenci “*Bir tane oyun var. Evcil hayvan simülatörü onda yumurta açyorsun. Evcil hayvan alıyorsun. Ben bir kere alacağım. ‘Berat bekle! Şu yumurtayı da açayım geleceğim’ diyorum. Gelmezsen küserim diyor. Gelmezsem de pat diye aramayı kapatıyor. İki gün küsüyor. Sonra geliyor*” cevabını vermiştir. Öğrencinin arkadaşı manipülasyon tekniği olarak ilişkiyi bitirmeyi kullanmış ve sonrasında “*Bak küseceğim diyor. Ben de korkuyorum ... hemen yanına gidiyorum.*” şeklinde sonuçlanmıştır. Öğrencilerin bu tarz manipülasyon davranışları EDT cevaplarında da görülmüştür. Örneğin A.3.41 kodlu öğrenci Ali’yi ikna etmek için “*20 saniye say yoksa ömrüm boyunca küserim*” veya K.4.23 kodlu öğrenci Ayşe’yi ikna etmek için “*Oyun oynarken kuralları değiştiriyor. Onu oyundan atarım ve onunla küserim*” demiştir. Öğrencilerin birini ikna ederken gerçek yaşam durumlarında kullandığı stratejileri EDT’de kullandığı söylenebilir.

Öğrencilerin arkadaşları ile girdiği tartışmalarda her iki tarafın da *farklı bakış açılarına kapalı olması* sonucu tartışmaların çözüme ulaştırılmadan kapandığı ve bu durumun da öğrencileri *tartışmalardan kaçınmaya* yönelttiği düşünülmektedir. Yine EDT’de olduğu gibi öğrenciler bir tarafı savunmaya başladıklarında diğer tarafın argümanlarına kendilerini kapatmaktadırlar. Bu konu için en iyi örnek görüşme sırasında aynı yaşanmış olayın iki farklı taraftan aktarımı ile anlatılmasıdır. Görüşmeler sırasında bir sınıf düzeyindeki iki öğrenci de araştırmacıya arkadaşıyla anlaşamama olayına örnek olarak aynı durumu anlatmıştır. Bu nedenle anlatımlar kronolojik olarak ele alınmıştır. Birinci öğrenci (G4K) olayı “*Mesela birkaç kişiyle ... az önce bir oyun oynuyorduk. Ben de oyunun sayıcısı olarak oynamak olmak istedim... Oradan birkaç kart seçip anlatıyoruz ne olduğunu orada... ben süreyi başlattım orada. (arkadaşım) Gamze’ye direkt cevabı söyledi... ‘Hayır’ dedim. Ben onun (yaptığının) yanlış olduğunu söyledim. Doğrusu bu dedim. Arkadaşım da ‘ben burada bir şey yapmak istiyorum’ diye karşı çıktı bana. Yağmur da ‘Elif sen git başkalarıyla oyna. Biz Yunus’un saymasını istiyoruz.’ falan dedi.*” şeklinde anlatmıştır. Birinci öğrenci oyunun yanlış oynandığını ve düzelttiğini belirtmektedir. Bunun sonucunda da gruptan ayrılması istenmiştir. İkinci öğrenci (G4E) ise olayı “*Mesela buraya az önce gelen kız. Mesela az önce biz onunla oyun oynarken o geldi. Oyunun kurallarını bildiği halde hilebazlık yaptı... Böyle bir tane oyunda bilmeye çalışıyoruz. Elif sürekli söylüyor (birinci öğrenciden bahsediyor). Söyleme diyoruz, söylüyor. Zaman sayacı da tuttuk. Diyoruz Yunus diye sadece bir kişi tutuyor... Elif tutturdu ben de olacağım ben de olacağım dedi. Tamam daha sonraki oyunda sen ol diyoruz. Ondan sonra biz kurallardaki oyunları hani böyle anlatmaya çalışırken. Elif karttan bakıp söylüyor diğerine.*” şeklinde ifade etmiş ve daha sonrasında da olayı “*Az önceki olaydan örnek vereyim. Biz şimdi oyun oynarken Elif geliyor karışıyor. Ben sayıcı olacağım ve oynayacağım diyor. Oyunun kuralları sadece 4 kişi oynuyor. Bir de sayıcı oluyor. Elif diyor ki ben sayıcı olacağım diyor. Diğer arkadaşım kabul etmiyor. Biz Yunus’u seçtik falan diyoruz. Çok istiyor hatta ondan sonra Elif de hemen diyor ki o zaman tamam diyor. Başımızda bekliyor. Biz kart seçiyoruz. Kimsenin bilemeyeceği bir kart. Elif gidiyor*

diğerlerine söylüyor.” diyerek tamamlamıştır. İkinci öğrenci de birinci öğrencinin oyunu yanlış oynamaya çalıştığını ve oyunda yer olmamasına rağmen oyuna girmeye zorladığını belirtmektedir. Bunun sonucunda da öğrenci olayın bitişini “*Yani Elif benimle konuşmadan gitti.”* şeklinde ifade etmiştir. Araştırmacı iki olayı da dinledikten sonra her iki olayda da mantıklı argümanlar bulunurken aynı zamanda da manipüle etmeye yönelik ifadeler olduğunu görmüştür. Her iki öğrenci de kendisini son derece haklı bulmaktadır ve karşı tarafın niye ikna olmadığını birinci öğrencinin “*Böyle yalan söylemeyi seviyorlar*” ve “*Ben doğrusunu söylüyorum. Onlar hep yanlışlara gidiyor*” şekillerinde ifade ettiği, ikinci öğrencinin de “*Ben gözümde Elifi çok inatçı görüyorum*” şeklinde ifade ettiği görülmüştür. Örneklerde de görüldüğü üzere öğrenci-arkadaş ilişkisindeki tartışma durumlarında kullanılan eleştirel düşünme davranışları zayıf olarak nitelendirilebilir. Öğrencilerin herhangi bir tartışmayı başlatıp devam ettirme ve bitirme konusunda ciddi sorunlar yaşadığı görülmüştür. Özellikle öğrenci-arkadaş ilişkisinde konuyu manipüle ederek tartışmayı kazanma isteği EDT sonuçlarında da görülmektedir. EDT’de yer alan standart 5.4 (ön yargıda bulunma veya konuyu çarpıtma) altında ilkokul 1-4 sınıf seviyelerindeki öğrencilerin %65’inin manipülasyon içeren ifadelere başvurduğu görülmüştür. Bir diğer önemli husus öğrencilerin arkadaşları ile olan tartışmalı konularında problemi görmezden gelme, tartışmadan kaçınma ve farklı bakış açılarına kapalı olma gibi problemlerin yaşanmasıdır. Ayrıca öğrencilerin bu konularda yaşadığı sıkıntıların EDT sonuçlarına da yansdığı söylenebilir. Örneğin gerçek yaşamda farklı bakış açılarına kapalı olma konusunda öğrencilerin yaşadıkları sorun EDT içerisinde standart 8.3 (empati ile katılmadıkları bakış açılarına girebilme) ile ölçülmüş ve ilkokul 1-4 sınıf seviyelerindeki öğrencilerin %77’sinin karşıt görüşün bakış açısına girmede sorun yaşadığı bulunmuştur. Benzer şekilde ilkokul 1-4 sınıf seviyelerindeki öğrencilerin EDT içerisinde yer alan standart 2.1 (problemleri kendi sözcükleri ile ifade etme) altında düşük performans göstermesi (%82 zayıf düzeyde) öğrenci-arkadaş ilişkisinde yaşanan problemi görmezden gelme ve tartışmadan kaçınma ile ilişkili olabilir. Çünkü öğrencilerin gerçek yaşamlarında tartışma içerisine girmekten veya

tartışmadaki problemi belirlemekten kaçındıkları görülmektedir. Bu durum da öğrencilerin istenildiğinde asıl probleme odaklanma konusunda zorluk yaşamalarına neden oluyor olabilir.

Öğrenci-öğretmen ilişkisi: Görüşmelerden elde edilen verilerin analizi sonucunda öğrenci-öğretmen etkileşiminin genellikle tek taraflı (öğretmen) başlatılıp bitirildiği söylenebilir. Öğretmenlerin bu tartışmalardaki davranışları eleştirel düşünme açısından analiz edildiğinde; *deneyimlere güvenme* (9), *otoriter davranma* (8), *adil olmayan düşünme* (4) ve *manipülasyon* (3) kodlarının diğer kodlara göre daha sık kullanıldığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin sınıf içerisindeki rolünün tartışmalarda çoğunlukla *otorite olarak* kimin haklı veya haksız olduğuna karar verme şeklinde olduğu söylenebilir. Bir diğer dikkati çeken durum da öğretmenlerin bu karar verme sürecinde *öğrenci-arkadaş ilişkisini* de etkilediği düşünülen *deneyimlere güvenerek* karar vermeleridir. Bu deneyimler genellikle öğrencilerin tartışmalarını gören üçüncü kişilerin veya tartışmanın içinde olan kişilerin söylemleri şeklinde olduğu görülmüştür. Örneğin G2E kodlu öğrenci öğretmenin anlaşılmazlıklarda ne yaptığını ilişkin “*Öğretmen şöyle çözüyor. Onları tahtaya çıkartıyor. Konuşuyor ve olaya şahit olanları tahtaya çıkartıp konuşturuyor.*” yanıtını vermiştir. Daha sonrasında kimin haklı olduğuna nasıl karar verdiğine ilişkin soruya da öğrenci “*Bizim sınıfta Elif diye birisi var. O hep doğruyu söylüyor. O görürse ona sorar.*” şeklinde olduğunu belirtmiştir. Öğretmenin anlaşılmazlık durumlarında öğrencilerin olayı anlatmalarını dinlemenin yanı sıra olayı görenlerin de anlattıklarına göre bir sonuca vardığı anlaşılmaktadır. Bu durum öğretmenin karar verme sürecinde deneyimlere güvendiği şeklinde değerlendirilmiştir. Benzer şekilde bir diğer anlaşılmazlığı çözen öğretmene ilişkin A2E kodlu öğrenci “*Tuna, Yiğit ile oturuyor. Yiğit onun eşyalarını alıyor. Öğretmene ... söylüyor Tuna. Öğretmen de onun haklı olduğunu öyle anlıyor.*” olayını anlatmıştır. Burada da öğretmen öğrencinin söylemlerine göre hareket etmekte ve karar vermektedir. Buna karşılık A2E kodlu öğrenci, öğretmenin niye alıyorsun sorusuna Yiğit arkadaşının “*Almadım ki’ diyor ama alıyor.*” yanıtını verdiğini söylemiştir. Burada öğretmenin durum içerisindeki kanıtların veya

ifadelerin hepsini göz önünde bulundurmak yerine öğrencinin aktardığı deneyime güvenerek kararını verdiği söylenebilir. Bir başka örnek Y4E kodlu öğrenci öğretmenin anlaşmazlıkları “kızarak” çözdüğünü belirtmiş ve bunun üzerine araştırmacı “*haklı veya haksız fark etmeden mi kızıyor?*” sorusunu yöneltmiştir. Öğrenci de bunun üzerine “*Deniz bana vuruyor. Ben onu dövüyorum. Ondan sonra gidip Deniz beni söylüyor ama ilk önce o vurdu. Fakat diğerini söylemiyor. İlk vurduğuna (dair) şahit getiriyorum. Onunla çözülüyor olay.*” açıklamasını yapmış ve sınıfta öğretmenin ilk kim olaya ilişkin şahit getirirse onun söylediğine güvendiğini belirtmiştir. Örneklerden de anlaşılacağı üzere öğretmenler anlaşmazlık durumlarında kararlarını öğrencilerin tecrübelerine dayanarak vermektedir.

Görüşmelerin analizlerine göre öğretmenlerin bir önceki bahsedilen *otorite rolüne* sahip olmaları ve son kararı vermeleri bazı durumlarda *adil olmayan* kararlara yol açabilir. Öğrenciler genel olarak sınıf ortamında anlaşamama durumlarında çözüm yolu olarak öğretmene başvurmaktadır. Öğretmenler ise durumları değerlendirip verdiği karar sonucunda eylemlerde bulunmaktadır. Bu eylemlere örnek olarak E4E kodlu öğrencinin arkadaşı ile yaşadığı ve öğretmenine danıştığı olay verilebilir. Öğrenci “*Mesela şu an şu sıralar bir tane arkadaşım var onunla ilgili. Öğretmenim yerimizi değiştirdi. Hep bana iftira attıyor. Mesela dersi dinlemiyormuşum, çok konuşuyormuşum diyerek ama ben aslında ders dinlemek istiyordum. Hatta şahitlerim bile var.*” ifadesinde bulunmuş ve arkadaşı ile yaşadığı sorunun öğretmenlerinin yerlerini değiştirmesi ile başladığını belirtmiştir. Bunun üzerine çözüm olarak “*Daha çözemedik hocaya yerimizi tekrardan değiştirmemiz gerektiğini söyledim*” demiş ve öğretmenin bu durumda ne yaptığı sorulduğunda “*... ikimize de hak verdiğini düşünüyorum*” şeklinde yanıt vermiştir. Öğretmenin iki tarafa da hak vermesi ve öğrencilerin problemini geçiştirmesi adil olmayan düşünme olarak değerlendirilmiştir. Bir başka örnek G4K kodlu öğrenci öğretmenlerinin anlaşmazlıkları nasıl çözdüğüne ilişkin “*Birkaç öğrenci ile konuşuyor küsmeyeceksin falan diyor*” şeklinde yanıtlamış ve kimin haklı olduğuna nasıl karar verdiğine ilişkin de “*Onlar nasıl (olduğunu) olayı anlatıyorlar. Olayı gören kişilere soruyor. Yanımızda olan kişiye falan soruyor. Hatası*

olan kişiyi uyarıyor ama haklı olan kişiye de bir şeyler söylüyor o an” yanıtını vermiştir. Benzer şekilde öğretmenin haklı olduğunu düşündüğü kişiyi de uyarması adil olmayan düşünme şeklinde yorumlanmıştır.

Öğretmenlerin yukarıdaki örneklerde verilen tek taraflı davranışlarının sınıf yönetimi açısından açıklanabilir eylemler olduğu söylenebilir. Çünkü öğrenci-öğretmen ilişkisi için aktarılan olayların genellikle iki öğrencinin öğretmene çözüm için danışması şeklinde gerçekleştiği görülmüştür. Bu durumlarda öğretmenlerin öğrenciler arasındaki anlaşmazlıkları öğrencilerin söylemlerine dayanarak karar vermesi olası bir çözüm yoludur. Burada öğretmenler açısından öğrencilere hatalı yansıma ihtimali olan durum ise eleştirel düşünme süreçlerinin anlaşılmaması olabilir. Öğretmenlerin; anlaşmazlık içindeki öğrencilere kendi sorunlarını çözmeleri için yol göstermiyor olmaları, iki tarafın da argümanlarını analiz ederken sesli düşünmüyor olmaları, bazı durumlarda sonuca giderken gerekçelendirmiyor olmaları ve karar verme sürecinin sonunda öğrencilere itiraz hakkını tanımıyor olmaları öğrenciler açısından eleştirel düşünme sürecinin hatalı öğrenilmesine yol açıyor olabilir. Araştırmacı bu durumu destekleyen bir informal sınıf görüşmesi yaşamıştır. Üçüncü sınıf öğrencileri ile olan görüşmelerden sonra sınıf öğretmenlerinin talebi üzerine sınıfa yönelik ufak bir tanıtım yapılmıştır. Bu tanıtım sırasında öğrenciler ile soru-cevap etkinliği de gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı haklı olanı bulma ile ilgili yöntemleri merak ettiğini belirttiğinde öğrencilerin öğretmene sorarız dediği ve bunun dışında alternatif çözüm bulamadığını fark etmiştir. Sonrasında öğretmenlerinin nasıl bulmuş olabileceği sorulduğunda ise öğrenciler bu durumu statü ve yaş ile ilişkilendirerek öğretmenin daha fazla bildiğini belirtmiş ve kendileri de bir gün “büyüdüğünde” öğretmenleri gibi anlayabileceklerini dile getirmişlerdir. Bu olayda da görüldüğü üzere öğrenciler öğretmenlerini gözlemlemekte ve onun davranışlarını öğrenmeye çalışmaktadır. Fakat bu davranışlar açık olmadığı zamanlarda kendi yorumlarını katarak hatalı öğrenmeler gerçekleşebilir.

Öğrenci-aile ilişkisi: Görüşmeler analiz edildiğinde öğrenci-aile ilişkisinde eleştirel düşünme açısından bazı uyuşmalar olduğu görülmüştür. Aile üyelerinin bir tartışma durumunda; *manipülasyon* (8), *otoriter davranma* (7), *problemi görmezden gelme* (5), *adil olmayan düşünme* (5) ve *ortak noktada buluşma* (5) kodlarını diğer kodlara göre daha sık kullandıkları tespit edilmiştir. Verilere bakıldığında aile içi tartışma veya anlaşmazlık durumlarında aile üyelerinin tartışmada haklı çıkmak için *manipülasyon* tekniklerine sıklıkla başvurduğu görülmüştür. Ayrıca aile üyelerinden anne-baba veya abla-abi gibi bireylerin *otorite* konumunda oldukları ve aldıkları kararların sorgusuz uygulandığı görülmüştür. Örneğin A2E kodlu öğrenci ailesinden ablası ile yaptığı anlaşmazlıktan “*Ben acı cipsi alalım diyorum. Ablam da diğerini alalım diyor. Öyle tartışıyoruz.*” şeklinde bahsetmiştir. Sonra benzer şekilde “*Mesela ben ‘şu jelibonu alayım. Kral Şakir’li jelibon alayım’ diyorum. Ablam da solucan jelibon almak istiyor.*” sözleriyle bahsetmiştir. Ablasının son kararı verdiğini ve cips için “*Onun tadı daha güzel oluyor.*” ve jelibon için “*Bunun da içinde daha çok var*” ifadelerini kullandığını belirtmiştir. Öğrenci ablasının dediğinin dışında karar alınmadığını ifade ettiği için ablanın *otoriter davrandığı* ve jelibon miktarlarının aynı olmasına karşın “*daha çok*” ifadesini kullandığı için de *manipülasyon* tekniğini uyguladığı şeklinde değerlendirilmiştir. *Otoriter davranmaya* ilişkin S1K kodlu öğrenci ailesi ile yaşadığı anlaşmazlık olayını “*Mesela benim babaannem Yozgat’ta anneannem de Erzurum’da oturuyor. Ben tatillerde oraya gitmek istemiyorum*” örneğini vererek anlatmaya başlamış ve açıklamasını da “*çünkü hep onlara gidiyoruz artık yani orada da hiç oyuncak falan olmadığı için hiçbir şey yapamıyorum. Hani Bodrum’a falan gitmek istiyorum çünkü yüzme tatil, yüzmek istiyorum. Daha eğlenceli oluyor*” şeklinde açıklamıştır. Bunun üzerine araştırmacı ailesinin ne cevap verdiğini sormuş ve öğrenci “*Sonuç Yozgat ile Erzurum oluyor*” şeklinde olayın sonucunun değişmediğini belirtmiştir. Devamında S1K kodlu öğrenci gerekçelerini “*Ben diyorum ki anneanneme teyzem geliyor, babaanneme de amcamlar geliyor. Bizim bir şey yapmamıza gerek yok.*” şeklinde ifade etmiş fakat durumun değişmediğinden bahsetmiştir. Bu durumda aile üyelerinin son kararı vermede *otorite sahibi*

olduğu ve öğrencinin argümanlarını görmezden gelerek *problemi görmezden geldikleri* söylenebilir.

Öğrencilerin aile üyeleri ile yaşadığı anlaşmazlık olaylarında ortaya çıkan eleştirel düşünme davranışlarından birisinin *adil olmayan kararlar* olduğu görülmüştür. Özellikle birden fazla kardeşin yaşadığı ev içinde anne veya babanın otorite olarak olaya müdahale ettiği zamanlarda her iki tarafın da uyarıldığı durumlar ön plana çıkmaktadır. Örneğin G4K kodlu öğrenci aile içinde yaşanan anlaşmazlığa örnek verirken “*Mesela kardeşim bana vurmuştur. Ben de kızmışım. Annem geliyor, kardeşime vurmaması gerektiğini söylüyor. Sonra (kardeşim) ablam da bağırdı diyor. O zaman (annem) (bana) sen de bir daha böyle bir şey yapma diyor...*” olayını anlatmıştır. Burada aile büyüğü ve otorite figürü olarak annenin her iki tarafı da uyarması adil olmayan düşünme olarak değerlendirilmiştir. Aile içerisinde yaygın olarak gerçekleşen bir başka eleştirel düşünme davranışının da *problemi görmezden gelme* olduğu söylenebilir. Görüşmeler sırasında öğrencilere ailedeki büyüklerin anlaşmazlık durumlarında kimin haklı olduğunu söylüyorlar mı sorusuna A2K kodlu öğrencinin “*Hayır hiç söylemiyorlar. Aramızdaki konuyu kendimizin çözmesini istiyorlar*” yanıtını verdiği görülmüştür. Bu durum öğrencinin abisi ile olan anlaşmazlığının devam etmesine yol açmıştır. Ailenin bu davranışı *problemi görmezden gelme* olarak değerlendirilmiştir. G2E kodlu öğrenci kardeşi ile yaşadığı anlaşmazlıkların nasıl çözüldüğü sorusuna “*bazen kendiliğinden çözülüyor, tartışırken bırakıyor, televizyona bakıyor. Sonra bazen oyun oynayarak, bazen unutarak sorunu çözüyoruz*” şeklinde cevap vermiştir. Öğrencinin kardeşi ile anlaşmazlıklarını yarım bırakması veya anlaşmazlık üstünde durmamaları *problemi görmezden gelme* olarak yorumlanmıştır. G3E kodlu öğrenci ise hem adil olmayan düşünme ile ilgili hem de problemi görmezden gelmeyi içeren olaylar anlatmıştır. Araştırmacı öğrenciye “aile içinde anlaşmazlıklar oluyor mu?” diye sormuş ve öğrenci kardeşi ile olan anlaşmazlığı “*... (Kardeşim) sus dedi. Çünkü ben susmadım. Çünkü bir şeye bakıyordum. O da susmadım diye küstü.*” şeklinde ifade etmiştir. Öğrenciye kardeşinin neden böyle bir istekte bulunduğu sorulduğunda “*Başı ağrıyormuş. Ben de dedim*

ki işim var ... dedim. O da ayrı odaya gitti (küstü)... Ondan sonra da bazenleri küsüyoruz ama küstüğümüz ve barıştığımızı bile karıştırıyor. Barıştığımızı bile anlamadan barışmış oluyoruz.” diyerek kardeşi ile anlaşmazlık durumlarının devam etmediği ve bir yerden sonra bu durumun unutulup *problemin görmezden gelindiği* görülmüştür. Öğrencinin işi olduğu argümanını söylemesi üzerine araştırmacı kardeşinin neden ikna olmadığını sormuş ve “*olmuyor çünkü Asmin huysuz bir kız.*” ifadelerini kullanarak kardeşinin davranışlarını anlamak yerine (*farklı bakış açılarına kapalı olma*) duruma yönelik *manipülasyon* tekniklerini kullandığı görülmüştür. Devamında annesinin veya babasının bu tarz anlaşmazlık durumlarında olaya nasıl yaklaştıkları sorulduğunda öğrenci “*Mesela bir şey olmuştu. Biz dün okuldan geldiğimizde Muhammed biraz hasta olmuştu. Onu ailem doktora götürmüştü. Yanaklarından minik minik kızılıklar olmuştu... Annem ona 3 tane sürpriz yumurta almış, bize de bir tane almış. Şimdi Muhammed'in canı çok yandığı için bir kere söz vermiş. Asmin dedi ki ‘Neden sen Muhammed'e yumurta alıyorsun da bize bir tane alıyorsun’ annem de ‘bir dahakine size 3 tane alırım. Muhammed'e bir tane alırım.’ dedi”* şeklinde cevap vermiştir. Burada annenin yapmış olduğu iki eleştirel düşünme hareketi olduğu söylenebilir. Birincisi öğrencinin kardeşinin dile getirdiği birine daha fazla hediye alınırken diğerlerine *adil olmayan davranış* sergilenmesidir. İkincisi bunun üzerine annenin olayı çözmek için önerdiği çözüm yolu her iki tarafı mutlu edebilecek bir yol olduğundan *ortak noktada buluşma* olarak değerlendirilmiştir.

Yukarıda verilen son örnek ile araştırmada aile içinde uygulanan ve güçlü eleştirel düşünme davranışı olarak nitelendirilebilecek *ortak noktada buluşma* davranışının diğer eleştirel düşünme davranışlarına göre daha sık uygulandığı görülmüştür. Özellikle otorite sahibi olan anne-baba gibi bireylerin öğrencilerle olan anlaşmazlıklarında durumu çözmek için kullandığı yöntemlerden birisinin *ortak noktada buluşma* olduğu söylenebilir. Örneğin A3E kodlu öğrenci ailesi ile kursa gitmek konusunda yaşadığı anlaşmazlığı “*Annem diyor ki, babam diyor ki 3 ay yatılı Kur'an kursuna git. Ben de diyorum ki siz de öğretirsiniz zaten aynı şey olur 3 ay evde kalsam.*” şeklinde anlatmıştır. Kursu gitmek konusunda argümanını

dile getirdiğini belirten öğrenciye ailesinin “*Diyorlar ki orada daha iyi anlarsın. Sınav da yapıyorlar*” şeklinde bir argümanla karşılık verdiği ve kendisinin de “*Ben de dedim ki zaten önceki Kur'an kursunda sınava katılamadım. Nedense öğretmenimiz yaptırmadı bana*” diyerek karşıt argüman kullandığı görülmüştür. Bu durumun sonucunda ailesinin “*3 ay gitmeyeceğim. Bir buçuk ay Kur'an kursuna gideceğim. Bir buçuk ay da evde öğreneceğim. Öyle yapıyoruz.*” diyerek ortak bir çözüm bulduğunu belirtmiştir. Başka bir örnek olarak A2K kodlu öğrencinin ailesi ile hangi şehre taşınılacağı konusunda yaşadığı anlaşmazlık verilebilir. Öğrenci “*Biz taşınacağız aslında... Babam diyor ki ‘İzmir’e gidelim’ diyor. Ben ‘İstanbul’a gidelim’ diyorum. Annem de diyor ki ‘Ordu’ya gidelim’ diyor.*” şeklinde olayı özetlemiş ve sonrasında araştırmacı bu seçenekler için başka birşeyler konuşulup konuşulmadığını sormuştur. Öğrenci de bunun üzerine “*Bence buraya gidelim. Çünkü burası çok güzel. Burada çok daha yerler var*” şeklinde tartışıklarını ve çözüme ulaşamadıklarını söylemiştir. Araştırmacı “bu söylediklerin İstanbul için söylediğin nedenler mi?” diyerek öğrenciye durumu onaylatmış ve öğrenci de “*Evet! İstanbul için böyle söylüyorum. Babam da denizi çok sevdiği için, dağları çok sevdiği için İzmir’e gitmek istiyor. Annem de işte böyle çok orman gibi güzel bir yeri seviyor. Doğal yerler olduğu için Ordu’ya gitmek istiyor. Bu nedenle sonrasında da üçümüz birden kura çekelim hangi yer çıkarsa oraya gidelim diyoruz. Yani gideceğimiz gün*” cevabı ile diğer aile üyelerinin de kendi seçimleri için argümanlarını dile getirdiklerini belirtmiştir. Burada ailenin öğrenci ile olan etkileşimi *derinlemesine düşünme* olarak değerlendirilmiş ve sonucunda karar verilen yöntemin herkesin kabul etmesi nedeniyle *ortak noktada buluşma* olduğu sonucuna varılmıştır.

Yukarıdaki öğrenci-aile ilişkisindeki ifadelerle birlikte görüşmelerin analizi ele alındığında öğrencilerin aileleri ile olan etkileşimlerinin eleştirel düşünme davranışlarında etkileri olduğu yorumunda bulunulabilir. Çünkü eleştirel düşünme sürecine yönelik gerçekleştirilen hareketlerin kaynağına yönelik nicel olarak en çok aileden alındığı öğrenciler tarafından dile getirilmiştir. Öğrencilerin problem çözmede kendilerine rehber olarak ailelerini gördükleri ve onların bu durumlardaki davranışlarını izledikleri G2K kodlu öğrencinin “*Ben hep*

annemden görüyordum. Böyle annem sorun olduğunda hep çözüyordu. Şöyle oluyordu bir de biz kavga ettiğimizde ablamla hep olayı çözdüğü için ben de onu dikkatlice izliyordum. Dikkatli dinliyordum. Her sorun olduğunda neredeyse ben çözüyorum artık” ifadesinden de anlaşılmaktadır. Benzer şekilde ailelerin otoriter davranışları öğrencileri statü olarak otorite sahibi olabilecek konumdaki bireylere itaat etmeye yönlendiriyor olabilir. Özellikle birden fazla çocuk sahibi ailelerde anlaşmazlık durumlarının nasıl ele alındığı öğrencilerin daha sonraki gerçek yaşam durumlarında uygulayacağı eylem için örnek teşkil ettiği söylenebilir. Örneğin öğrencilerin aile içinde kardeşleri ile yaşadığı anlaşmazlıkların çoğunluğunun otorite sahibi olduğu düşünülen bireye başvurma şeklinde çözüldüğü görülmüştür. Bu durum da benzer şekilde okul hayatında öğrencilerin kendi aralarındaki anlaşmazlığı öğretmenlerine giderek çözmeyi istemelerine yol açtığı düşünülebilir. Ayrıca ailede gerçekleşen güçlü eleştirel düşünme davranışlarını öğrencilerin başka tartışmalarda da kullandığı görülmüştür.

Öğrencilerin hem EDT’deki hem de gerçek yaşam durumlarındaki eleştirel düşünme davranışları ile öğrenci-arkadaş, öğrenci-öğretmen ve öğrenci-aile arasında bir ilişki olduğu söylenebilir. Öğrenci aile ortamında başlayan ve okul hayatında öğretmen ile birlikte devam eden otoriteye saygı duymayı ve karşı gelmemeyi öğrendiği söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin aile ortamında özellikle kardeşler arasında manipülasyon tekniklerini kavramaya başladığı ve bunları öğrenci-arkadaş ilişkisine yansıttığı söylenebilir. Öğrencilerin bilgi konusunda öğretmenlerinin davranışlarından etkilendiği ve tecrübeden elde ettikleri bilgiyi ilk sıraya koydukları söylenebilir. Her ne kadar bu bilgi anlayışlarını çalışma içerisinde sıklıkla dile getirmiş olsalar da EDT içerisinde herhangi bir bilgiye başvurma konusunda sorun yaşadıkları görülmüştür. Bunun en önemli nedeninin de öğrencilerin hem EDT hem de görüşmeler içerisinde bilgiyi aramayı ve ifade etmeyi sorulana kadar gerçekleştirmiyor olmalarıdır. Araştırmacı EDT’ye yönelik görüşme sorularında doğrudan bilgi gerektiren soruları yöneltene kadar öğrencilerin bu konuya değinmedikleri görülmüştür. Bununla birlikte gerçek yaşam durumlarındaki anlaşmazlıklarda da araştırmacı her iki taraf için de

kendilerini nasıl savunduklarını sormadığı sürece öğrencilerin bilgiye yönelik dönüt vermedikleri fark edilmiştir. Öğrencilerin bunların yerine genel ifadeler kullanarak durumu geçiştirdikleri söylenebilir. Özellikle aile ortamında problemlerin görmezden gelinmesinin daha sonra arkadaş ortamlarına yansıdığı şeklinde yorumlanabilir. Bunların da doğal sonucu olarak öğrencilerin var olan problemlere odaklanmasını zorlaştırdığı düşünülebilir. Sonuç olarak öğrencilerin EDB'lerinin arkadaş, aile ve öğretmen ilişkilerinden etkilendiği söylenebilir.



BÖLÜM V

SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmada ilkokul öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerinin tespit edilmesi ve bu düzeylerin nedenlerinin keşfedilmesi amaçlanmıştır. Bu amacın gerçekleştirilmesi için karma yöntemin açıklayıcı deseni kullanılmıştır. Bunun için önce nicel yöntemle ilkokul öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri tespit edilmiş sonra bu düzeylerin nedenleri nitel yöntem ile keşfedilmiştir. Çalışmadan elde edilen sonuçlar nicel ve nitel olarak iki başlık altında sunulmuştur.

Nicel Sonuçlar

Bu çalışmanın nicel bölümünde ilkokul öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerinin tespit edilmesi gerçekleşmiştir. Bunun için Ankara'nın merkez ilçelerinde (Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Pursaklar, Sincan, Yenimahalle) okuyan ilkokul 1. sınıftan 234 öğrenci, ilkokul 2. sınıf 269 öğrenci, ilkokul 3. sınıf 296 öğrenci ve ilkokul 4. sınıf 250 öğrenci olmak üzere toplamda 1049 öğrenci çalışmaya dâhil edilmiştir. Eleştirel düşünme seviyelerinin tespit edilmesi için araştırmacı tarafından Eleştirel Düşünme Testi (EDT) geliştirilmiş ve uygulanmıştır. EDT Paul ve Elder (2014)'ın ortaya koyduğu eleştirel düşünmenin sekiz kategorisinden (amaç, problem, bilgi, kavram, varsayım, çıkarım, imalar ve sonuçları ve bakış açısı) oluşmaktadır. Öğrencilerin EDT'de gösterdiği performanslar bu sekiz kategori altında incelenmiştir. Değerlendirmede öğrencilerin EDT'ye verdiği ifadeler

eleştirel düşünme becerileri (EDB) açısından; hiç EDB sergilemeyen (0 puan), zayıf EDB sergileyen (1 puan) ve güçlü EDB sergileyen (2 puan) olmak üzere üç farklı seviyede puanlanmıştır. EDT sonuçları hesaplanırken her sınıf seviyesinde sekiz kategorideki ortalamalar hesaplanmıştır. Öğrenciler bu EDT ortalamalarına göre 0-0,66 arası hiç EDB sergilemeyen, 0,66-1,33 arası zayıf EDB sergileyen ve 1,33-2 arası güçlü EDB sergileyen şeklinde sınıflandırılmıştır.

İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri kategoriler üzerinden incelendiğinde; amaç (0,82), problem (0,69), çıkarım (0,72) ve bakış açısı (0,70) kategorilerinde zayıf EDB sergileyen düzeyinde oldukları görülürken, bilgi (0,19), kavram (0,56), varsayım (0,45) ve ima (0,51) kategorilerinde ise hiç EDB sergilemeyen düzeyinde oldukları bulunmuştur. Sonuçlara bakıldığında ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin en düşük performansı bilgi kategorisinde gösterirken en yüksek performansı amaç kategorisinde gösterdiği anlaşılmaktadır. Bununla birlikte birinci sınıf öğrencileri arasında güçlü EDB sergileyen bireylerin bulunduğu fakat bu sayının nicelik olarak çok az olduğu görülmüştür. Ayrıca bir kategori altında güçlü EDB sergileyen öğrencilerin diğer kategoride aynı performansı sürdüremediği görülmüştür.

İlkokul ikinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri kategoriler üzerinden incelendiğinde; amaç (0,97), problem (0,76), kavram (0,76), çıkarım (0,74), ima (0,67) ve bakış açısı (0,83) kategorilerinde zayıf EDB sergileyen düzeyinde oldukları görülürken bilgi (0,26) ve varsayım (0,62) kategorilerinde ise hiç EDB sergilemeyen düzeyinde oldukları bulunmuştur. Sonuçlar incelendiğinde ikinci sınıf öğrencileri en yüksek performansı amaç kategorisi altında gösterirken en düşük performansı ise bilgi kategorisinde göstermektedir.

İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri kategoriler üzerinden incelendiğinde; amaç (1,01), problem (0,74), kavram (0,80), varsayım (0,70), çıkarım (0,78), ima (0,76) ve bakış açısı (0,92) kategorilerinde zayıf EDB sergileyen düzeyinde olduğu bulunurken bilgi (0,41) kategorisinde hiç EDB sergilemeyen kategorisinde olduğu bulunmuştur. İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin EDT sonuçlarına göre en yüksek

performansı amaç kategorisinde gösterdiği ve en düşük performansı da bilgi kategorisinde gösterdiği tespit edilmiştir.

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri kategoriler üzerinden incelendiğinde; amaç (0,97), problem (0,78), kavram (0,77), varsayım (0,67), çıkarım (0,76), ima (0,68) ve bakış açısı (0,77) kategorilerinde zayıf EDB sergileyen düzeyinde olduğu bulunurken bilgi (0,29) kategorisinde hiç EDB sergilemeyen kategorisinde olduğu bulunmuştur. Elde edilen bulgulara göre ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri bilgi kategorisinde en düşük performansı sergilerken amaç kategorisinde en yüksek performansı sergilemiştir.

Nicel bölümde elde edilen bulgulara göre ilkokul öğrencilerinin bütün kategorilerdeki (sekiz kategorinin birleşimi) toplam EDB seviyelerinin ilkokul birinci sınıf için (0,55) hiç EDB sergilemeyen düzeyinde olduğu ve ilkokul ikinci sınıflar için (0,67), üçüncü sınıflar için (0,73) ve dördüncü sınıflar için (0,68) zayıf EDB sergileyen düzeyinde oldukları bulunmuştur. Bu bulgulara göre öğrencilerin eleştirel düşünebildiğini fakat birinci sınıfların bunu sergilemekte sorun yaşadığı ve diğer sınıf seviyelerinin de zayıf düzeyde eleştirel düşünmeyi sergileyebildikleri söylenebilir. Ayrıca ilkokul öğrencilerinin diğer kategorilere göre amaç kategorisinde daha başarılı olduğu görülürken bilgi kategorisinde ise diğer kategorilere göre daha çok zorlandıkları tespit edilmiştir. Ayrıca EDB düzeylerinin sınıf seviyesine göre doğrusal şekilde artmadığı bulunmuş ve EDB düzeyi açısından en fazla gelişimin birinci sınıf ile ikinci sınıf arasında yaşandığı görülmüştür.

Nitel Sonuçlar

Çalışmanın nitel bölümünde ilkokul öğrencilerinin nicel bölümde belirlenen EDB düzeylerinin nedenlerinin keşfedilmesi amaçlanmıştır. Bunun gerçekleşmesi için çalışmada her sınıf seviyesinden 4 öğrenci olmak üzere toplamda 16 öğrenci ile görüşülmüştür. Sınıf seviyelerinde görüşülecek olan öğrenciler için aşırı veya aykırı durum amaçlı örneklemi kullanılmış ve ilçeler (Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Pursaklar,

Sincan, Yenimahalle) arasında en güçlü performansı gösteren 2 öğrenci ve en zayıf performansı sergileyen 2 öğrenci tipik durum örneklemesine uygun olarak belirlenmiştir. Görüşmeler için araştırmacı tarafından Yarı Yapılandırılmış Eleştirel Düşünme Görüşme Formu (YYEDGF) hazırlanmış ve uygulanmıştır. Öğrencilerin değerlendirmeleri iki konu üzerinden gerçekleşmiştir. Birinci konu EDT’de gösterilen performansın derinlemesine araştırılması iken ikinci konu öğrencinin gerçek yaşam durumlarındaki eleştirel düşünme davranışlarının öğrenci-arkadaş, öğrenci-aile ve öğrenci-öğretmen çerçevesinde keşfedilmesidir. Birinci konu için betimsel analiz yapılırken ikinci konu için içerik analizi tercih edilmiştir. Betimsel analiz verileri kuramdan yararlanılarak oluşturulan kodların öğrenciler tarafından gerçekleştirilme sıklığı üzerinden yapılmıştır. İçerik analizi verileri öğrencilerin ifadelerinden kodlara ulaşılması ve bu kodlar çerçevesinde çevresiyle (arkadaş, aile ve öğretmen) olan eleştirel düşünme bağlarının keşfedilmesi üzerinden gerçekleştirilmiştir.

EDT sonuçları incelendiğinde ilkökul öğrencilerinin güçlü EDB sergileme konusunda sekiz kategoride de sorun yaşadığı tespit edilmiştir. EDT içerisinde öğrencilerin verdiği yanıtlara bakıldığında bazı sorunların diğerlerine göre daha sık gerçekleştiği keşfedilmiştir. Sekiz kategorinin genelinde karşılaşılan en büyük sorunun yanıtları genel veya yüzeysel ifadeler ile açıklama eğilimi olduğu tespit edilmiştir. Örneğin neden anlaşılamadıkları sorusuna yanıt olarak ya “oyun oynayamadıkları için” gibi genel ya da “kurallarda anlaşılamadıkları için” gibi yüzeysel cevaplar verdikleri görülmüştür. Bu durum öğrencilerin yanıtlarının zayıf EDB düzeyinde değerlendirilmesine yol açmaktadır. Öğrencilerin EDT içerisinde tekrar eden bir diğer sorunu olaya tek taraflı yaklaşımları olmuştur. Bu tek taraflı yaklaşma davranışı öğrencilerin haklı olduğunu düşündüğü tarafı görüşme boyunca savunması şeklinde gerçekleşmektedir. Bu durum da öğrencilerin yanıtlarında zincirleme etkiye neden olduğu görülmüştür. Çünkü öğrencilerin verdikleri cevaplarda sadece haklı bulduğu tarafa yönelik cevap verme, haksız bulduğu tarafı manipüle etme, haksız bulduğu tarafın mantıklı ifadelerini görmezden gelme, çözüm üretirken haklı bulduğu kişiyi memnun edecek çözüm

retme gibi EDT sonuçları ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin EDT içerisinde bilgiye başvurmadıkları görülmüş bu durum da varsayımları belirlerken veya çıkarımlarda bulunurken sorun yaşamalarına neden olmuştur.

EDT sonuçlarının daha iyi anlaşılması için ilkokul öğrencileriyle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmelerin analiz edilebilmesi için de literatüre dayalı olarak eleştirel düşünür özellikleri çıkartılmış ve her kategoride 10 kod olmak üzere 3 kategoriye ulaşılmıştır. Bu kategoriler eleştirel düşünür olmayan, zayıf eleştirel düşünür ve güçlü eleştirel düşünür şeklindeyir. Daha sonra ğrencilere EDT'ye yönelik sorular sorulmuş ve öğrencilerin verdiği ifadelerin bu kodlar içerisinde gerçekleşme sıklığına bakılmıştır. Öğrencilerin çoğu ifadelerinin zayıf eleştirel düşünür (38) ve eleştirel düşünür olmayan (25) kategorilerinde yer aldığı görülürken en az güçlü eleştirel düşünür (10) kategorisinde yer alacak ifadelerde bulundukları syleneyir. Elde edilen sonuçların EDT sonuçları ile tutarlı olduğu görülmekte olup ğrencilerin EDT içerisindeki yaşadığı sorunlar burada belirginleşmiştir. Öğrencilerin zayıf eleştirel düşünür ve eleştirel düşünür olmayan kategorilerinde en sık gerçekleştirdiği kodların; karşıt fikirleri görmezden gelme (13), karşıt görüşlere karşı ön yargılı davranma (8), fikirler de tutarsız olma (8), ifadelerde bilgiye ihtiyaç duymama (5) ve çıkarlarına uyduğu sürece ifadeleri değerlendirme (4) olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlar öğrencilerin katılmadıkları görüş ile empati kurmada önemli sorunlar yaşadığını göstermektedir. Görüşmelerde ğrenciler karşıt görüşü ya görmezden gelmeyi tercih etmiş ya da en baştan etiketleyerek (r. oyunbozan, hilebaz, yalancı vb.) mesafesini korumuştur. Ayrıca ğrencilerin haklı veya haksız olduğunu düşündüğü taraflarla ilgili görüşlerini ifade etmede bilgiye başvurmadığı gözlemlenmiştir.

EDT ile ilgili bulgular incelendikten sonra öğrencilerin kendi yaşam durumlarında benzer konularda nasıl davrandıkları analiz edilmiştir. Bu analizin kapsamı öğrencinin arkadaşları, ailesi ve ğretmeni ile sınırlandırılmıştır. Sonuçlar incelendiğinde ise öğrencilerin çeşitli eleştirel düşünme alışkanlıklarına sahip olduğu ve bunları farklı ortamlardaki konulara taşıdığı keşfedilmiştir. Bu alışkanlıklardan manipülasyon (18), deneyimlere güvenme (12),

problemi görmezden gelme (8), otoriteye itaat (4), otoriter davranma (4) ve tartışmadan kaçınma (4) davranışlarını diğer davranışlara göre daha sık gerçekleştirdikleri bulunmuştur. Bu davranışların bazıları doğrudan EDT yanıtlarında da yer almaktadır. Örneğin EDT’de yer alan Standart 5.4 (ön yargıda bulunma veya konuyu çarpıtma) altında ilkokul 1-4 sınıf seviyelerindeki öğrencilerin %65’inin manipülasyon içeren ifadelerle başvurduğu görülmüştür. Problemi görmezden gelme ve tartışmadan kaçınma davranışlarının öğrencilerin genel veya yüzeysel ifadeleri ile ilişkisi olduğu düşünülmektedir. Öğrenciler gerçek yaşamlarında da problemleri görmezden geldiklerinde veya tartışmadan kaçındıklarında, anlaşmazlık konusunu yüzeysel veya genel olarak ifade etmektedir. Fakat otoriteye itaat etme veya otoriter davranma gibi davranışların bağlama bağlı olarak ortaya çıktığı söylenebilir.

Öğrencilerin hem EDT sonuçlarıyla hem de gerçek yaşam durumlarındaki EDB’leriyle ilişkilendirilebilecek bağlantılar keşfedilmiştir. Bunlardan ilki *öğrenci-arkadaş* ilişkisidir. Öğrenci-arkadaş ilişkisindeki karşılıklı eleştirel düşünme davranışlarının zayıf düzeyde olduğu görülmüştür. Öğrencilerin arkadaşları gerçek yaşam durumlarında; manipülasyon (15), problemi görmezden gelme (11), deneyimlere güvenme (9), farklı bakış açılarına kapalı olma (9), otoriteye itaat (7) ve tartışmadan kaçınma (4) gibi eleştirel düşünme davranışlarını diğer davranışlardan daha fazla gerçekleştirdiği görülmüştür. Bu davranışlar incelendiğinde öğrenciler ve arkadaşlarının eleştirel düşünme davranışlarının birbirleri ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Özellikle öğrencilerin ve arkadaşlarının bir konu üzerinde kendi görüşleri dışındaki fikirlere önem vermedikleri görülmüştür. Öğrencilerin arkadaşları ile olan tartışmalarda ya kendi fikrini empoze etmek için manipüle etme yöntemine gidildiği ya da tartışmadan kaçınılarak veya problemin görmezden gelinerek konunun sonlandırıldığı görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin ve arkadaşlarının en fazla başvurduğu bilgi kaynağının deneyimler olduğu keşfedilmiştir.

Öğrencilerin eleştirel düşünme davranışlarıyla ilişkisi olduğu düşünülen ikinci ilişki *öğrenci-aile* ilişkisidir. Ailelerin anlaşmazlık durumlarında öğrencilere karşı manipülasyon

(9), otoriter davranma (7), problemi görmezden gelme (5), adil olmayan düşünme (5) ve ortak noktada buluşma (5) eleştirel düşünme davranışlarını diğer davranışlara göre daha fazla kullandıkları bulunmuştur. Bu davranışlar arasında manipülasyonun daha çok kardeşler arasında gerçekleştiğini söylemek mümkündür. Öğrencilerin ve kardeşlerinin haklı olduklarını düşündükleri konularda hem birbirlerini hem de anne-babalarını ikna etmek için manipülasyona sıklıkla başvurdıkları görülmüştür. Ayrıca anne-babayı ikna etme isteği onların otorite olarak görülmesi ile ilgilidir. Anne-babaların otorite olarak sorunlara farklı yaklaşımları olduğu söylenebilir. Bazı anne-babalar problemi görmezden gelirken bazıları otoriter davranış sergileyerek adil olmayan kararlar almakta bazıları ise ortak noktada buluşmaya çalışmaktadır. Örneğin ortak noktada buluşmaya çalışan ailedeki öğrenci, arkadaşlarıyla yaşadığı anlaşmazlıkları veya EDT'deki anlaşmazlıkları çözmek için benzer davranışı sergilemiştir.

Öğrencilerin eleştirel düşünceleri ile ilişkisi olduğu düşünülen başka bir etmenin *öğrenci-öğretmen* ilişkisi olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin anlaşmazlık durumlarında deneyimlere güvenme (9), otoriter davranma (8), adil olmayan düşünme (4) ve manipülasyon (3) eleştirel düşünme davranışlarını diğer davranışlara göre daha çok tercih ettikleri görülmüştür. Öğretmenler konuları itibari ile öğrencileri tarafından sürekli gözlemlenmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin davranışlarını öğrenciler gözlemleyerek öğrenmekte ve kendi yaşamlarında uygulamaya çalışmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin bazı eleştirel düşünme davranışlarının öğrenciler tarafından yanlış anlaşılabilir olarak öğrenildiği düşünülmektedir. Çünkü yapılan görüşmelerde öğretmenlerin sorunları çözerken öğrencilerin söylemlerini dinledikleri ve buna göre bir karar verdikleri görülmüştür. Fakat öğretmenlerin bu süreci sesli bir şekilde dile getirmediği veya öğrencilere kararı neden verdiklerini açıklamadıkları fark edilmiştir. Öğrenci-arkadaş ilişkisinde olduğu gibi bilgi kaynağı olarak sadece deneyimlere güvenmenin ortaya çıktığı görülmüştür. Öğrenciler, öğretmenlerini (ebeveynleri gibi) bir otorite olarak düşünmekte ve onların kararlarını veya eylemlerini sorgulamadan kabul etmektedir.

Tartışma

İlkokul öğrencilerinin EDB düzeylerinin tespit edildiği bu çalışmada nicelik olarak az da olsa farklı ilçelerde okuyan farklı sınıf seviyelerindeki öğrencilerin güçlü EDB performansı sergilediği bulunmuştur. Bu nedenle, ilkokul öğrencilerinin eleştirel düşünebildiğini öne süren çalışmalar (Facione, 1990a; Gelerstein vd., 2016; Gelman ve Markman, 1986; Jaswal ve Neely, 2006; Koenig ve Harris, 2005; Lutz ve Keil, 2002; Paul vd., 1986; Yaralı ve Aytar, 2020) bu çalışma sonuçları ile uyumaktadır. Fakat bu performansların bireysel başarılarından öteye gitmediği söylenebilir.

Literatürde eleştirel düşünme düzeylerini ortaya koyan çalışmalar mevcuttur. Üniversite kademesindeki eleştirel düşünme düzeylerinin; sınıf öğretmenliği lisans programı öğrencilerinin orta düzeyde (245,63) olduğu (Koçak, Kurtlu, Ulaş, ve Epçaçan, 2015), hemşirelik bölümündeki öğrencilerin orta düzeyde (211,03) olduğu (Bulut, Ertem, ve Sevil, 2009), Türkçe öğretmenliği öğrencilerinin orta düzeyde (103,81) olduğu (Şen, 2009), matematik öğretmenliği öğrencilerinin düşük düzeyde (217,55) olduğu (Yüksel, Sarı-Uzun, ve Dost, 2013), fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin orta düzeyde (256,53) olduğu (Kuvaç ve Koc, 2014), müzik öğretmenliği öğrencilerinin orta düzeyde (211,02) olduğu (Küçük ve Uzun, 2013), sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencilerinin orta düzeyde (200,06) olduğu (Aycan, Şenlik, ve Balkan, 2011) görülmüştür. Bununla birlikte Korkmaz (2009) çalışmasında üniversiteye yeni başlayan öğrencilerin %66'sının (253,64) ve mezun durumdaki öğrencilerin %70'inin (255,6) orta düzeyde olduğunu belirtmiştir. Demir ve Aybek (2014) yaptıkları çalışmada lise son sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerinin düşük düzeyde (236,65) olduğunu bulmuştur. Oral (2018) ise lise öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerinin orta düzeyde (99,05) olduğunu ve sınıf seviyelerine göre eleştirel düşünme düzeylerinde anlamlı bir farklılık olmadığını belirtmiştir. Gülşah (2021) çalışmasında ortakul 8. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerini araştırmış ve öğrencilerin orta düzeyde (64,16) yer aldıklarını tespit etmiştir. Görücü (2014) çalışmasında ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerinin orta düzeyde (63,71)

olduğunu ve eleştirel düşünme düzeylerinin sınıf seviyeleri açısından anlamlı farklılaşmadığını ifade etmiştir. Korkmaz ve Yeşil (2009) ise öğrencilerin farklı öğretim kademelerindeki eleştirel düşünme düzeylerini araştırdığı çalışmasında ortaokul son sınıf öğrencilerinin %94,5'inin (255,6) ortalama düzeyde, lise son sınıf öğrencilerinin %98,6'sının (240,7) ortalama altı düzeyde ve üniversite son sınıf öğrencilerinin %95'inin (251) ortalama düzeyde olduğunu bulmuştur.

Literatürde ilkokul seviyesindeki öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerini araştıran çalışmalara bakıldığında; Akar ve Kara (2016) çalışmasında öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyi açısından düşük orta düzeyde (3,12) olduğunu ifade etmiştir. Fajari, Sarwanto, ve Chumdari (2021) ilkokul son sınıf öğrencilerinin %87'sinin yetersiz düzeyde eleştirel düşünme performansı sergilediğini ortaya koymuştur. Bir başka araştırmada Kıran (2019) ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin %61'inin ortalama düzeyde (2,23) eleştirel düşünme becerisine sahip olduğunu bulmuştur. Kettler (2014)'in gerçekleştirdiği çalışmada ise ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin ortalamanın altında (31,62) eleştirel düşünme becerilerine sahip olduğu görülmüştür. Gelerstein vd., (2016) yaptıkları çalışmada ilkokul üçüncü ve dördüncü sınıfların eleştirel düşünme düzeylerini tespit etmiştir. Çalışma bulgularına göre ilkokul üçüncü sınıfların ortalama altı düzeyde (12,33) ve ilkokul dördüncü sınıfların ortalama düzeyde (15,83) olduğu görülmüştür.

Literatürdeki çalışmaların bulguları incelendiğinde farklı öğrenim kademelerindeki öğrencilerin çoğunluğunun eleştirel düşünme düzeyi açısından ortalama bir seviyede olduğu söylenebilir. Bu çalışmada ilkokul öğrencilerinin daha çok hiç EDB sergilemeyen ve zayıf EDB sergileyen düzeylerinde olması çalışma sonuçlarının literatür ile uyuştuğunu göstermektedir. Ayrıca literatürde öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin öğrenim kademesine göre değişmediği tespit edilmiştir. Bu durum mevcut çalışmadaki öğrencilerin sınıf seviyelerine göre birbirine yakın EDB düzeyleri göstermesi ile benzerlik göstermektedir. Buna karşılık Usta (2019) ve Demir (2006)'in bulgularının mevcut çalışmanın bulgularıyla çeliştiği görülmüştür. Usta (2019) çalışmasında ilkokul dördüncü

sınıf öğrencilerinin yüksek düzeyde (2,39) eleştirel düşünme becerisine sahip olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde Demir (2006) yapmış olduğu çalışmada ilkokul dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerini genel olarak yüksek düzeyde olduklarını belirtmiştir. Bu çelişkinin açık uçlu veri toplama tekniği ile çoktan seçmeli veri toplama tekniğinin arasındaki farktan kaynaklandığı söylenebilir. Usta (2019) ve Demir (2006)'in çalışmalarında çoktan seçmeli veri toplama tekniği kullanılırken mevcut çalışmada açık uçlu veri toplama tekniği kullanılmıştır. Norris ve Ennis (1989)'e göre açık uçlu veri toplama tekniği yanıtlar için gerekçelendirme gerektirdiğinden çoktan seçmeli veri toplama tekniğine göre daha detaylı inceleme fırsatı sunmaktadır. Ek olarak Paulsen ve Kolstø (2022) çalışmalarında çoktan seçmeli ölçme aracı kullanırken öğrencilerden gerekçelendirmelerini de istediğini ve bunun sonucunda öğrencilerin doğru yanıt seçerken yanlış gerekçelendirdiği veya yanlış yanıt seçerken doğru gerekçelendirebildiğini belirtmişlerdir. Mevcut çalışmada da açık uçlu veriler toplanarak öğrencilerin kendi düşüncelerini yansıtmaları ve bu düşünceleri gerekçelendirmeleri istenmiştir. Çalışma bulgularının çelişmesine neden olabilecek bir başka konu ise katılımcıların farklılığı olabilir. Gelerstein vd., (2016) çalışmasında yüksek sosyo-ekonomik seviyede olan öğrencilerin diğer seviyelere (orta ve düşük) göre daha yüksek eleştirel düşünme becerilerine sahip olduğunu ifade etmiştir.

Bu çalışmada ilkokul öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri EDT ile tespit edilmiştir. Çalışma sonuçlarına bakıldığında; ilkokul ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerin zayıf EDB sergileyen düzeylerinde ve ilkokul birinci sınıf öğrencilerin ise hiç EDB sergilemeyen düzeyinde olduğu görülmüştür. Bunun üzerine bu düzeylerinin nasıl açıklanabileceği keşfedilmeye çalışılmıştır. Öncelikle öğrencilerin EDT'ye verdiği yanıtlar daha sonrasında birebir görüşmelerle daha ayrıntılı incelenmiştir. Nicel ve nitel sonuçlar ele alındığında ise öğrencilerin; 1) farklı bakış açılarına kapalı olma, 2) manipüle etme, 3) itaat etme, 4) bilgiyi aramama, 5) problemi görmezden gelme gibi zayıf eleştirel düşünme davranışlarına sahip olduğu görülmüştür. Bu davranışların diğer eleştirel düşünme davranışlarına göre daha çok

ön plana çıktığı ve bu davranışların diğer zayıf eleştirel düşünme davranışlarına zemin hazırladığı söylenebilir.

Farklı bakış açılarına kapalı olma: Literatüre bakıldığında Bailin vd., (1999) ilkokul seviyelerinde öğrencilerin farklı bakış açılarından bakabileceğini belirtmektedir. Benzer şekilde APA Delphi raporunda da erken yaştan itibaren öğrencilerin olaylara farklı bakış açılarından bakabilmesi gerektiğinden bahsetmektedir (Facione, 1990a). Mevcut çalışmada öğrencilerin karşıt görüşteki bakış açılarına empati kurmada zorluk yaşadığı söylenebilir. Feshbach (1975) çalışmasında öğrenciler için empati kurmanın ve kurulan empati sonrası bir değerlendirmede bulunmanın zor bir süreç olabileceğinden bahsetmektedir. Alanda yapılmış farklı çalışmaları değerlendiren Eisenberg, Spinrad, ve Sadovsky (2006) erken çocukluktan itibaren empati kurma ve farklı bakış açılarından bakma becerisinin artan bir eğilim gösterdiğini ifade etmişlerdir. Reid vd. (2013) ise çalışmasında öğrencilerin empati kurma becerisinin mevcut durumdaki senaryolara bağlı olduğunu ve bir durumdan diğerine değişebildiğini belirtmiştir. Paul ve Elder (2013)'a göre bütün insanlar yaratılışları gereği benmerkezci düşünme eğilimindedirler. Öğrencilerin kendi benmerkezci eğilimlerinin farkında olması ve sürekli olarak tarafsız düşünme çalışmaları yapması gerekmektedir. Nitekim Gülle (2015) çalışmasında üniversite öğrencilerinin empati kurma eğilimlerinin orta düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Korkmaz (2009) da benzer şekilde çalışmasında farklı bölümlerdeki üniversite öğrencilerinin farklı bakış açılarına girme konusunda sorun yaşadıklarını bulmuştur.

Manipülasyon: Paul ve Elder (2013)'a göre zayıf sezgili eleştirel düşünürü güçlü duyulu eleştirel düşünürden ayıran en önemli noktalardan birisi manipülasyondur. Çünkü zayıf eleştirel düşünür bireyler kendi çıkarlarına göre hareket eder ve kendi görüşlerini kabul ettirmek için her yolu denerler. Öğrencilerin EDT'de ve görüşmelerde kendi savunduğu tarafı haklı göstermek için çeşitli manipüle etme yöntemlerine başvurdukları görülmüştür. Liubov (2013) çalışmasında çocukların ilk olarak ailede manipülasyonu öğrendiğini ve manipülasyonun daha çok kullanıldığı aile ortamındaki çocuğun daha yüksek manipülatif

davranış sergilediğini tespit etmişlerdir. Jensen, Arnett, Feldman, ve Cauffman (2004) yaptıkları çalışmada öğrencilerin aile içindeki çatışmalardan kaçınmak için çeşitli kandırmacalara başvurduğunu belirtmiştir. Mevcut çalışmada da aile ortamında manipülasyon kodunun sık kullanılan eleştirel düşünme davranışı olması bu sonucu desteklemektedir. Ayrıca Hart, Garcia, Pyle, ve Goldberg (2022) yaptıkları çalışmada manipülasyon ile empati arasında bir ilişki olduğunu ve manipülasyon sayesinde empatinin kötüye kullanılabileceğini vurgulamışlardır. Bu durumda doğru yönlendirmeler yapılmazsa öğrenci; empati kurduğu kişinin düştüğü duruma düşmemek için manipülasyonu kullanma (Braginsky, 1970) veya istediği şeyi elde etmek için karşıdakinin duygularını kullanma (Hart vd., 2022) gibi olumsuz alışkanlıklar geliştirebilir.

İtaat etme: Öğrencilerin gerçek yaşam durumlarında sık kullandıkları eleştirel düşünme alışkanlıklarından birisidir. Paul ve Elder (2013)'a göre eleştirel düşünür olmayan bireyler her zaman birilerinin kendilerine ne yapması gerektiğini beklediklerini belirtir. Mevcut çalışmada bu olumsuz alışkanlığın genellikle ortamda otorite olarak kabul edilecek öğretmen ve anne-baba gibi biri varsa tekrarlandığı görülmüştür. Choy ve Cheah (2009) çalışmasında öğretmenler, öğrencilerinin eleştirel düşünür olmadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler, bunun nedenini de öğrencilerin bilgileri sorgulamadan kabul etmeyi alışkanlık hâline getirmelerine bağlamışlardır. İlkokul öğrencilerinin bilgiyi sorgulamama nedenini Laupa (1991) çalışmasında anne-baba ve öğretmenlerin konumuyla açıklamıştır. Çalışma bulgularına göre öğrenciler sosyal statü sahibi yetişkin bireylerin (öğretmen ve anne-baba gibi) her şeyi bildiğine ve onlara uyulması gerektiğine inanmaktadır. Benzer şekilde Yariv (2009) çalışmasında öğrencilerin %81'inin öğretmene itaat edilmesi gerektiğine inandıklarını ve %70'inin anne-baba söz konusu olduğunda önce aileye itaat edilmesi gerektiğine inandıklarını bulmuştur. Ayrıca Gingo (2017)'nin ve Jensen vd., (2004)'in çalışmalarında öğrencilerin otorite olarak kabul ettikleri (anne-baba veya öğretmen gibi) bireylere yönelik manipülatif eylemlerde bulunma eğiliminde oldukları vurgulanmıştır. Bu nedenle itaat etme ve manipülasyon arasında bir ilişki olduğu söylenebilir.

Bilgiyi aramama: APA Delphi raporunda erken yaştan itibaren öğrencilerin ilgili ve doğru bilgiyi aramaya başlaması gerektiği vurgulanmaktadır (Facione, 1990a). Paul ve Elder (2013)'a göre hiç eleştirel düşünür olmayan bireyler bilginin kendilerine sunulmasını beklemektedirler. Mevcut çalışmada ise öğrencilerin hem EDT hem de görüşmeler içerisinde bilgiyi aramadığı veya kullanmadığı görülmüştür. Literatüre bakıldığında öğrencilerin bilgiyi arama ve kullanma konusunda sorun yaşadığı çalışmalar mevcuttur. Rimiene (2002) yaptığı çalışmada eleştirel düşünme eğilimleri arasında üniversite öğrencilerinin en çok bilgiyi arama eğilimini geliştirmeye çalışırken zorlandıklarını bulmuştur. Benzer şekilde Türkiye’de yapılan çalışmalarda da üniversite öğrencilerinin bilgiyi arama konusunda düşük performans sergiledikleri belirtilmiştir (Korkmaz, 2009; E. B. Türnüklü ve Yeşildere, 2005).

Problemi görmezden gelme: Paul ve Elder (2013)'a göre eleştirel düşünme sürecinin başlaması için var olan problemi tespit etmek gereklidir. Çalışmada elde edilen bulgulara göre öğrencilerin günlük yaşantılarındaki anlaşmazlık durumlarında problemi görmezden geldikleri görülmüştür. Bu durum da sağlıklı bir eleştirel düşünme sürecinin başlamasına engel olmaktadır. Literatüre bakıldığında öğrencilerin anlaşmazlık durumlarında benzer eylemlerde bulunduğu söylenebilir. Johnson, Johnson, Dudley, ve Acikgoz (2010) yaptıkları çalışmaya katılan ilköğretim öğrencilerinin %60'ının doğrudan veya dolaylı olarak çatışmadan kaçınma stratejisini kullandığını tespit etmiştir. Ciuladiene ve Kairiene (2017) yaptıkları çalışmada öğrencilerin diğer davranışlara göre problemi görmezden gelmeyi daha çok tercih ettiğini belirtmiştir. Özellikle otoriteyle veya çoğunluğun verdiği bir kararla karşılaşıldığında öğrencilerin problemi görmezden gelmeye eğilimli olduğunu vurgulamıştır. Jensen vd., (2004) çalışmasında öğrencilerin çatışma oluşturacak durumları yaşamak yerine bu durumlardan kaçınmaya yönelik davranışları tercih ettiğini belirtmiştir. Türnüklü (2007) ise çalışmasında lise öğrencilerinin kaçınma stratejisini seyrek olarak kullandıklarını belirtmektedir. Benzer şekilde Türnüklü, Şahin, ve Öztürk (2002) ilköğretim seviyesinde öğrencilerin kaçınma stratejilerini diğer stratejilere göre daha az kullandığını ifade etmiştir. Mevcut çalışma ile Türnüklü (2007) ve Türnüklü vd. (2002) çalışmalarının

çelişmesinin nedeninin farklı kategorilendirmeden kaynaklandığı söylenebilir. Çünkü bahsi geçen çalışmalar içerisinde öğrencilerin “öğretmene şikayet etme” davranışı “yıkıcı strateji” altında ele alınmaktadır. Oysa Johnson vd. (1994)’nin çalışmalarında vurguladığı gibi öğrencilerin öğretmene durumu iletmeleri çatışma ile ilgili sorumluluğu devretmelerine ve dolaylı olarak problemi görmezden gelmelerine neden olmaktadır. Bu nedenle bu tarz davranışlar mevcut çalışmada problemi görmezden gelme olarak ele alınmıştır.

İlkokul öğrencilerinin mevcut EDB düzeylerinin öğrenci-arkadaş, öğrenci-öğretmen ve öğrenci-aile etkileşimleriyle ilişkili olduğu görülmüştür. Öğrencilerin hem EDT içerisinde hem de gerçek yaşam durumlarında tercih ettiği eleştirel düşünme alışkanlıkları bu ilişkilerle örtüşmektedir. Terenzini, Springer, Pascarella, ve Nora (1995) yaptıkları çalışmada öğrencilerin EDB’lerinin çevresiyle olan etkileşime göre şekillendiğini belirtmişlerdir. Furrer ve Skinner (2003) ise çalışmasında aile, arkadaş ve öğretmenlerle olan ilişkilerin öğrencinin duygusal gelişimine eşsiz bir katkıda bulunduğunu ortaya çıkarmıştır.

Öğrenci-aile ilişkisi: Literatüre konu ile ilgili çalışmaya bakıldığında öğrenci-aile arasındaki EDB ilişkisinin çelişkili sonuçlar içerdiği söylenebilir. Basmaz ve Kutlu (2021), Bulut vd. (2009) ve Demir ve Aybek (2014) yaptıkları çalışmalarda öğrenci-aile etkileşimiyle eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını belirtmişlerdir. Mevcut çalışmada ise öğrenci-aile arasındaki ilişkinin öğrencilerin eleştirel düşünme davranışlarındaki alışkanlıkları üzerinde etkisi olduğu görülmüştür. Bu nedenle elde edilen bulguların bahsi geçen çalışma sonuçları ile çeliştiği söylenebilir. Basmaz ve Kutlu (2021), Bulut vd. (2009) ve Demir ve Aybek (2014)’in yaptıkları çalışmalar incelendiğinde “aile” kapsamının sadece “anne ve babayı” içerdiği ve aileye yönelik soruların anket üzerinden yöneltildiği görülmektedir. Bu çalışmada ise (varsa) kardeşlerin de dahil edilmiş olması ve öğrenci-aile ilişkisinin gerçek yaşam durumları üzerinden analiz edilmiş olmasının sonuçları farklılaştırdığı söylenebilir. Bununla birlikte literatürde mevcut çalışmadaki ilişkiye paralel bulgulara rastlanılmıştır. Örneğin Yariv (2009)’in çalışmasına bakıldığında öğrencilerin %70’inin anne ve babaya ne olursa olsun itaat edilmesi gerektiğini düşünmesi

eleştirel düşünme eğilimlerinden biri olan sorgulamayla doğrudan ilişkilendirilebilir. Benzer şekilde Gingo (2017)'nin çalışmasında öğrenci-aile ilişkisinin otorite ve itaat bağlantılı olduğunda manipülatif eğilimler doğurması mevcut çalışma bulgularını desteklemektedir. Gingo (2017)'nin çalışmasına paralel şekilde Jensen vd., (2004) özellikle otoriter ebeveynlerin olduğu ailelerde çatışmanın yaşanacağı anlarda öğrencilerin manipülasyona başvurmayı daha sık tercih ettiğini ortaya koymuştur. Hem bu çalışmada hem de Jensen vd., (2004), Yariv (2009) ve Gingo (2017)'nin çalışmalarındaki sonuçlara bakıldığında ailenin EDB üzerinde olumsuz bir etkisi olduğu düşünülebilir. Halbuki bu çalışmada uygun aile etkileşimi sağlandığında öğrencilerin güçlü EDB (orta noktada buluşma) sergileyebildikleri de görülmüştür. Ayrıca Şirin, Özgen, Akça-Erol, ve Akça-Koca (2018) ve Taner-Derman (2013) yaptıkları çalışmalarda öğrenci-aile ilişkisinin öğrencinin empati kurma eğilimini etkilediğini tespit etmişlerdir. Wan (2022) ise yaptığı çalışma sonucunda öğrencilerin aileleri ile olan ilişkilerinin EDB'lerinde anlamlı düzeyde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Mevcut çalışma bulgularına ve literatürdeki diğer çalışma sonuçlarına bakıldığında aile ortamının ve öğrenci-aile etkileşiminin öğrenciler üzerinde etkisi olduğu söylenebilir.

Öğrenci-öğretmen ilişkisi: Literatüre bakıldığında öğrenci-öğretmen ilişkisinin öğrencilerin EDB'lerini farklı yönlerden etkileyebildiği görülmektedir. Örneğin Furrer ve Skinner (2003) çalışmasında öğrencilerin öğretmenleriyle olan ilişkisinin arkadaş ve aileye göre daha fazla etkili olduğunu bulmuştur. Benzer şekilde Sethi ve Scales (2020) çalışmasında ortaöğretim ve yükseköğretim seviyelerinde öğretmenle olan ilişkinin gelişmesi durumunda öğrencinin farklı alanlardaki başarısının arttığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte Choy ve Cheah (2009) çalışmalarında öğretmenler ile öğrencilerin eleştirel düşünceleri üzerine görüşmeler gerçekleştirmiştir. Öğretmenlere göre öğrenciler eleştirel düşünür bireyler değildir. Bunun nedenini “*öğrencilerin bilgiyi olduğu gibi sorgulamadan almaya alışmaları*” şeklinde açıklamışlardır. Bu sonuç mevcut çalışmadaki öğrenci-öğretmen ilişkisinde ortaya çıkan otoriter davranma-otoriteye itaat eleştirel düşünme alışkanlıkları bulgusu ile

örtüşmektedir. Yariv (2009)'ın çalışmasında da görüldüğü üzere öğrenciler öğretmenlerini otorite olarak görmekte ve öğretmenlerinin yaptıklarını veya söylediklerini sorgulamadan kabullenmektedir. Choy ve Cheah (2009)'ın çalışmasında öğretmenler teoride eleştirel düşünmeyi anladıklarını ve öğrettiklerini iddia etmektedir. Fakat çalışmanın sonucunda öğretmenlerin öğrencilere eleştirel düşünmeyi uygulamalar üzerinden gösteremedikleri görülmüştür. Benzer şekilde Şengül ve Üstündağ (2009)'ın çalışmasında öğretmenlerin sınıf ortamında eleştirel düşünmeyi geliştirecek etkinlikleri sağlayamadıkları bulunmuştur. Polat (2014)'ın çalışmasındaki bulgular incelendiğinde öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi tam olarak kavrayamadıkları ve sınıf içerisinde EDB'yi geliştirecek eylemlerde bulunmadıkları görülmüştür. Son olarak Fajari, Sarwanto, ve Chumdari (2021) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi sorgulamaya dayalı öğretmediğini ve öğrencilerin de konsept olarak eleştirel düşünmeyi kavrayamadıklarını ifade etmiştir. Mevcut çalışmada da öğretmenlerin gerçek yaşam durumlarında sergiledikleri eleştirel düşünme davranışlarının açık ve anlaşılır olmamasının öğrencilerin hatalı öğrenmelerine neden olduğu görülmüştür.

Öğrenci-arkadaş ilişkisi: Literatür incelendiğinde öğrenci-arkadaş ilişkisinin öğrencilerin EDB'leri üzerinde etkisinin olduğunu belirten çalışmalar bulunmuştur. Örneğin Terenzini vd. (1995)'nin çalışmasında; üniversite seviyesinde diğer öğrencilerle ilişkilerini "rekabetçi, ilgisiz..., yabancılaşmış" olarak nitelendiren öğrencilerin, akran ilişkilerini "arkadaşça, destekleyici (veya) bir aidiyet duygusu" olarak betimleyen öğrencilere göre EDB'lerini geliştirme olasılıklarının daha yüksek olduğu vurgulanmıştır. Bu sonuç mevcut çalışma bulgusuyla çelişmektedir. Çünkü mevcut çalışmada öğrenciler arkadaşlıklarını negatif yönde tanımladığı akranlarına karşı ya manipüle etme ya da problemi görmezden gelme davranışlarını tercih etmektedir. Wan (2022) ise çalışmasında öğrencilerin akranlarıyla olan ilişkisinin EDB düzeyleri üzerinde anlamlı ölçüde etkisi olduğundan bahsetmektedir. Bunun nedenini ise sınıf ortamında öğrencilerin yaşıt olmalarından dolayı akranlarıyla daha fazla tartışma başlatmaları ve daha fazla kendi görüşlerini dile getirmeleriyle açıklamıştır. Bu açıdan bakıldığında Terenzini vd. (1995)'nin bulguları, Wan (2022)'ın çalışmasıyla daha

anlamalı hâle gelmektedir. Çünkü öğrenciler çatışma oldukça ve kendilerini ifade ettikçe EDB'lerini kullanma fırsatı bulacak ve bu becerilerini sürekli olarak geliştirecektir (Paul ve Elder, 2013; Terenzini vd., 1995; Wan, 2022). Mevcut çalışmada da öğrenci-arkadaş ilişkisinin eleştirel düşünme alışkanlıkları açısından birbirini en çok etkileyen ilişki olması bu sonuçları desteklemektedir. Öğrencilerin kendi aralarında tartışmalar başlatılmasına izin verilmesi ve kendilerini doğru ifade etme yöntemlerinin öğretilmesi mevcut çalışmadaki olumsuz bulguları olumluya çevirebilir. Çalışma sonuçları ile ilgili diğer öneriler aşağıda ayrıca ele alınmıştır.

Öneriler

Çalışmadan elde edilen sonuçlar kapsamında uygulamaya ve araştırmaya yönelik öneriler maddeler hâlinde sunulmuştur.

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler:

- Eleştirel düşünmenin yapısı itibari ile farklı disiplin alanlarındaki konu ve becerilerle ilişkili olduğu söylenebilir. Bu nedenle çalışmada öğrencilerin sorun yaşadığı; empati, sorgulama, açık fikirli olma ve kendini ifade edebilme gibi beceriler Türkçe, matematik, hayat bilgisi ve fen bilimleri dersleri dahilinde doğrudan veya dolaylı olarak kazandırılabilir.
- Öğrencilerin EDB'lerinin zayıf düzeyde olduğu görülmektedir. EDT sonuçlarına göre öğrencilerdeki zayıf eleştirel düşünme durumuna odaklanılabilir. Ders içerisinde eleştirel düşünme becerisi odaklı etkinlikler uygulanabilir.
- Öğrencilerin farklı bakış açılarına girmede sorun yaşadıkları bulunmuştur. Öğrencilerin empati kurmasını sağlayacak sınıf ortamları hazırlanabilir. Öğrencilere yaratıcı drama etkinlikleriyle farklı kişilerin bakış açılarını ve neler hissettiğini anlama becerisi kazandırılabilir.

- Öğrencilerin zayıf EDB davranışı olan manipülasyona sıklıkla başvurduğu görülmektedir. Öğrencilere manipülasyon, hileli düşünme teknikleri ve bunlara karşı nasıl davranılması gerektiği konusunda ders içinde ve dışında farkındalık kazandırılabilir.
- EDT analizinde öğrencilerin soruları yanıtlarken gerekli bilgileri kullanmadığı görülmüştür. Özellikle bütün sınıf seviyelerinde en düşük performansın bilgi kategorisinde gerçekleşmesi düşündürücüdür. Bu nedenle uygulayıcılar sınıf ortamında öğrencilere bilgiyi kullanarak yorumlayabilecekleri açık uçlu sorular sormayı tercih edilebilir.
- Öğrencilerin gerçek yaşam durumlarında problemi görmezden gelme eğiliminde oldukları bulunmuştur. Bir problemle veya çatışmayla karşılaşıldığında öğrencilere neler yapılması gerektiğinin öğretilmesi önerilebilir. Öğrencilerin eleştirel düşünme ile ilgili öğretmenlerinin davranışlarını yakından takip ederek taklit etme eğiliminde olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin problem veya çatışma ile karşılaştığında doğru yaklaşımı bütün adımlarıyla göstererek rol model olması önerilebilir.
- Öğrencilerin sınıf ve aile ortamlarında otorite figürlerine karşı sıklıkla itaat etmeyi tercih ettikleri görülmüştür. Bu davranış öğrencilerin sorgulamasına engel olmakta ve sunulan bilgileri olduğu gibi almasına neden olmaktadır. Öğrencilere farklı yaşam senaryoları üzerinden sorgulamanın gerekliliği anlatılabilir. Sınıf ortamında belirli sınırlar içerisinde tartışmalara izin verilebilir. Ayrıca öğrencilerin ilgili ve mantıklı argümanlar öne sürdüğü zamanlarda bunların tespit edilmesi ve teşvik edilmesi sorgulama motivasyonlarını artırabilir.
- Öğrenci-öğretmen ilişkisinde öğretmenlerin ifade ve davranışlarının yanlış yorumlanabildiği düşünülmektedir. Bunun önüne geçilebilmesi için öğretmenlerin anlaşmazlıkları çözerken veya bir konuya karar verirken sesli düşünmesi ve kararlarının arkasındaki mantığı açıklaması önerilebilir. Bu sayede öğrenciler öğretmen davranışlarını daha iyi anlayabilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler:

- İlkokul 1-4 sınıf seviyelerindeki öğrencilerin EDB düzeylerinin zayıf ve altı düzeyde olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin eleştirel düşünme sürecindeki zayıf yanları geliştirmek ve güçlü tarafları desteklemek için eylem planları hazırlanabilir.
- Çalışma sonuçlarına bakıldığında öğrenci-aile ve öğrenci-öğretmen ilişkilerinin eleştirel düşünmeyi etkilediği bulunmuştur. Bu nedenle öğretmenler için eleştirel düşünmenin öğretilmesi ve uygulanmasına yönelik çalışmalar düzenlenebilir. Aileler için ise eleştirel düşünme eğitimleri düzenlenebilir.
- Çalışma bulguları Ankara ilindeki merkez ilçelerle sınırlıdır. Farklı illerdeki ilkokul öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri ilgili çalışmalar yapılarak çalışmanın sonuçları daha da belirginleştirilebilir.
- Öğrencilerin mevcut EDB düzeylerine etki eden etmenler öğrenci üzerinden araştırılmıştır. Durumun daha derinlemesine keşfedilmesi için bir sonraki çalışmalarda kapsam genişletilerek öğretmen ve aile üyeleri ile görüşmeler yapılabilir.
- Bu çalışma ilkokul 1-4 sınıf seviyelerindeki öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin belirlenmesi ile sınırlandırılmıştır. Bundan sonraki çalışmalarda diğer öğrenim seviyelerindeki düzeyler ile bu sonuçlar karşılaştırılabilir.

Program Yapıcılarına Öneriler

- Çalışma sonuçlarına göre öğrencilerin hedeflenen eleştirel düşünür birey olma konusunda yetersiz kaldıkları söylenebilir. Programlarda eleştirel düşünmeyle ilgili olan kazanım sayısının artırılması önerilebilir.
- Mevcut programda eleştirel düşünmenin öğretilmesi konu temelli bir anlayış üzerinden verilmektedir. Programlarda eleştirel düşünmenin konu içerisinde nasıl verilebileceğinin detaylandırılması ve örneklendirilmesi önerilebilir.
- Konu temelli öğretilen eleştirel düşünme becerisinin yanında öğrencilere eleştirel düşünme odaklı ayrı bir program hazırlanması önerilebilir. Özellikle temel düzeyde

EDB'lerin kazandırılacağı bir program öğrencilerin disiplinler arasındaki eleştirel düşünme öğretilerini daha rahat anlamasına ve kavramasına olanak sağlayabilir.

- Öğrencilerin farklı bakış açılarına girme, bilgiyi arama, sorgulama gibi eleştirel düşünme eğilimlerinde sorun yaşadığı görülmüştür. Farklı disiplin alanlarındaki öğretim programlarına bu eğilimleri kazandırmaya yönelik kazanımlar eklenebilir.



KAYNAKLAR

- Abrami, P. C., Bernard, R. M., Borokhovski, E., Wade, A., Surkes, M. A., Tamim, R., ve Zhang, D. (2008). Instructional interventions affecting critical thinking skills and dispositions: A stage 1 meta-analysis. *Review of Educational Research*, 78(4), 1102–1134.
- Akar, C., ve Kara, M. (2016). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin bazı değişkenlere göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı*, 5(3), 1339–1355.
- Ateşman, E. (1997). Türkçede okunabilirliğin ölçülmesi. *Dil Dergisi*, 58, 71–74.
- Aycan, Ş., Şenlik, N. Z., ve Balkan, Ö. (2011). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerileri: Muğla üniversitesi örneği. *Celal Bayar University Journal of Science*, 7(1), 67–76.
- Bailin, S., Case, R., Coombs, J. R., ve Daniels, L. B. (1999). Conceptualizing critical thinking. *Journal of Curriculum Studies*, 31(3), 285–302.
- Basmaz, I., ve Kutlu, Ö. (2021). Eleştirel düşünme eğilimlerinin okuduğunu anlama, öğrenci, aile ve ev ortamı değişkenleri bağlamında incelenmesi. *Dijital Ölçme ve Değerlendirme Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 100–118.
- Braginsky, D. D. (1970). Parent-child correlates of Machiavellianism and manipulative behavior. *Psychological Reports*, 27(3), 927–932.
- Bulut, S., Ertem, G., ve Sevil, Ü. (2009). Hemşirelik öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerinin incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi*, 2(2), 27–38.

- Büyükarıslan, Z. (2011). *İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metin etkinliklerinin eleştirel düşünme becerileriyle örtüşme düzeyi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş. (2019). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, E. Ö., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Choy, S. C., ve Cheah, P. K. (2009). Teacher perceptions of critical thinking among students and its influence on higher education. *International Journal of teaching and learning in Higher Education*, 20(2), 198–206.
- Ciuladiene, G., ve Kairiene, B. (2017). The resolution of conflict between teacher and student: Students' narratives. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 19(2), 107–120.
- Civelek, D., Yılmaz Gündüz, D., ve Karafilik, F. (2019). *İlkokul Türkçe 1 ders kitabı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Creswell, J. W. (2002). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative* (C. 7). New Jersey: Prentice Hall.
- Creswell, J. W. (2014). *A concise introduction to mixed methods research*. New York: SAGE.
- Creswell, J. W., ve Clark, V. L. P. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. New York: SAGE.
- Daniel, M., ve Auriac, E. (2011). Philosophy, critical thinking and philosophy for children. *Educational Philosophy and Theory*, 43(5), 415–435.
- Demir, M. K. (2006). İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerinde eleştirel düşünme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(3), 155–169.
- Demir, M. K. (2006). İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerinde eleştirel düşünme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi.

Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Demir, R., ve Aybek, B. (2014). Lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (32), 122–140.
- Demirel, M., Derman, I., ve Can Aran, O. (2017). Examining graduate dissertations in the field of critical thinking: A case from Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research*, 67, 141–159. <https://doi.org/10.14689/ejer.2017.67.9>
- Dewey, J. (2016). *How we think?* New York: Endymion.
- Donaldson, M. (1979). *Children's Minds*. New York: Norton.
- Eisenberg, N., Spinrad, T., ve Sadovsky, A. (2006). Empathy-related responding in children. M. Killen ve J. G. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development* (ss. 535–568). New York: Psychology Press.
- Elkind, D. (1976). *Child development and education: A Piagetian perspective*. UK: Oxford.
- Elliott, V. (2018). Thinking about the Coding Process in Qualitative Data Analysis. *The Qualitative Report*, 23(11), 2850–2861.
- Ennis, R. H. (1971). Conditional logic and primary school children: A developmental study. *Interchange*, 2(2), 126–132.
- Ennis, R. H. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational Leadership*, 43(2), 42-48.
- Ennis, R. H. (1989). Critical thinking and subject specificity: Clarification and Needed Research. *Educational Researcher*, 18(3), 4–10.
- Ennis, R. H. (1993). Critical thinking assessment. *Theory into practice*, 32(3), 179–186.
- Ennis, R. H. (1996). *Critical thinking*. New Jersey: Prentice Hall.
- Ennis, R. H. (2011). Critical thinking: Reflection and perspective part I. *Inquiry: Critical thinking across the Disciplines*, 26(2), 5–19.
- Ennis, R. H. (2015). Critical thinking: A streamlined conception. M. Davies ve R. Barnett (Eds.), *The Palgrave handbook of critical thinking in higher education* (ss. 31–47).

Berlin: Springer.

- Ennis, Robert Hugh. (2018). Critical thinking across the curriculum: A vision. *Topoi*, 37(1), 165–184. <https://doi.org/10.1007/s11245-016-9401-4>
- Ennis, R. H., Millman, J., ve Tomko, T. N. (1985). *Cornell critical thinking tests level X ve level Z: Manual*. CA: Midwest.
- Ennis, R. H., ve Weir, E. E. (1985). *The Ennis-Weir critical thinking essay test: An instrument for teaching and testing*. CA: Midwest.
- Facione, P. A. (1990a). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction. Research findings and recommendations*. (Rapor No: 143). New Jersey: American Philosophical Association.
- Facione, P. A. (1990b). *The california critical thinking skills test--college level. Experimental validation and content validity*. (Rapor No: 1). New Jersey: American Philosophical Association.
- Facione, P. A., Facione, N. C., ve Giancarlo, C. A. F. (2000). *The California critical thinking disposition inventory: CCTDI test manual*. California: Acad.
- Fajari, L. E. W., Sarwanto, ve Chumdari. (2021). Critical thinking skills and their impacts on elementary school students. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, 18(2), 161–187. <https://doi.org/10.32890/MJLI2021.18.2.6>
- Feshbach, N. D. (1975). Empathy in children: Some theoretical and empirical considerations. *The counseling psychologist*, 5(2), 25–30.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., ve Hyun, H. H. (2013). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.
- Furrer, C., ve Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of educational psychology*, 95(1), 148.
- Gelerstein, D., Río, R., Nussbaum, M., Chiuminatto, P., ve López, X. (2016). Designing and implementing a test for measuring critical thinking in primary school. *Thinking Skills and Creativity*, 20, 40–49. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2016.02.002>

- Gelman, S. A., ve Markman, E. M. (1986). Categories and induction in young children. *Cognition*, 23(3), 183–209.
- Gingo, M. (2017). Children's reasoning about deception and defiance as ways of resisting parents' and teachers' directives. *Developmental psychology*, 53(9), 1643.
- Glesne, C. (2016). *Becoming qualitative researchers: An introduction*. Boston: Pearson.
- Gopnik, A., Sobel, D. M., Schulz, L. E., ve Glymour, C. (2001). Causal learning mechanisms in very young children: Two-, three-, and four-year-olds infer causal relations from patterns of variation and covariation. *Developmental psychology*, 37(5), 620-629.
- Görücü, E. (2014). *Altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Guion, L., Diehl, D. C., ve McDonald, D. (2011). Triangulation: Establishing the validity of qualitative studies. <https://journals.flvc.org/edis/article/view/126893> sayfasından erişilmiştir.
- Gülle, M. (2015). *Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin bölümlerine göre eleştirel düşünme ve empati kurma düzeylerinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Gülşah, M. (2021). Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(2), 492–509.
- Hart, S. R., Garcia, K. M., Pyle, S., ve Goldberg, P. (2022). Trashy tricks rating scale: Initial evidence for a youth self-report scale of manipulative behaviors. *Social Sciences*, 2(5), 1–27.
- Heyman, G. D., ve Legare, C. H. (2005). Children's evaluation of sources of information about traits. *Developmental Psychology*, 41(4), 636-647.
- Hitchcock, D. (2017). *On reasoning and argument*. Berlin: Springer.
- Huber, C. R., ve Kuncel, N. R. (2015). Does college teach critical thinking? A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 86(2), 431–468.

- Jaswal, V. K., ve Neely, L. A. (2006). Adults don't always know best: Preschoolers use past reliability over age when learning new words. *Psychological Science*, 17(9), 757-758.
- Jensen, L. A., Arnett, J. J., Feldman, S., ve Cauffman, E. (2004). The right to do wrong: Lying to parents among adolescents and emerging adults. *Journal of Youth and Adolescence*, 33(2), 101-112.
- Johnson, D. W., Johnson, R., Dudley, B., ve Acikgoz, K. (1994). Effects of conflict resolution training on elementary school students. *The Journal of Social Psychology*, 134(6), 803-817. <https://doi.org/10.1080/00224545.1994.9923015>
- Johnson, S., ve Siegel, H. (2010). *Teaching thinking skills*. Londra: Bloomsbury.
- Karaduman, B. E., Özdemir, E., ve Yılmaz, O. (2019). *İlkokul Türkçe ders kitabı 3*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Kennedy, M., Fisher, M. B., ve Ennis, R. H. (1991). Critical thinking: Literature review and needed research. L. Idol ve B. F. Jones (Eds.), *Educational values and cognitive instruction: Implications for reform* (ss. 11-40). New Jersey: Lawrence Erlbaum ve Associates.
- Kettler, T. (2014). Critical thinking skills among elementary school students: Comparing identified gifted and general education student performance, 58(2), 127-136.
- Kıran, M. S. (2019). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme beceri düzeyleri ile okuduğunu anlama başarı durumları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Koçak, B., Kurtlu, Y., Ulaş, H., ve Epçaçan, C. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme düzeyleri ve okumaya yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Ekev Akademi Dergisi*, 61(61), 211-228.
- Koenig, M. A., ve Harris, P. L. (2005). Preschoolers mistrust ignorant and inaccurate speakers. *Child development*, 76(6), 1261-1277.
- Koenig, J. A. (2011). *Assessing 21st century skills: Summary of a workshop*. Washington: National Academic.

- Korkmaz, Ö. (2009). Eğitim fakültelerinin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeylerine etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(4), 879–902.
- Korkmaz, Ö., ve Yeşil, R. (2009). Öğretim kademelerine göre öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 10(2), 19–28.
- Küçük, D., ve Uzun, Y. B. (2013). Müzik öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 327–345.
- Kuhn, D. (1999). A developmental model of critical thinking. *Educational Researcher*, 28(2), 16–46. <https://doi.org/10.3102/0013189X028002016>
- Kuvaç, M., ve Koc, I. (2014). Fen bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri: İstanbul üniversitesi örneği. *Turkish Journal of Education*, 3(2), 46–59.
- Lai, E. R. (2011). *Critical thinking: A literature review*. (Rapor No: 6) Londra: Pearson.
- Larsson, K. (2017). Understanding and teaching critical thinking—A new approach. *International Journal of Educational Research*, 84, 32–42.
- Lau, J. Y. F. (2015). Metacognitive education: Going beyond critical thinking. In M. Davies ve R. Barnett (Eds.), *The palgrave handbook of critical thinking in higher education* (ss. 373–389). New York: Palgrave Macmillan.
- Laupa, M. (1991). Children's reasoning about three authority attributes: Adult status, knowledge, and social position. *Developmental psychology*, 27(2), 321.
- Le, K. G., ve DeFilippo, C. L. (2009). Little philosophers. In M. Scherer (Eds) *Challenging the whole child: Reflections on best practices in learning, teaching and leadership* (ss. 150-158). Virginia: ASCD.
- Lewis, A., ve Smith, D. (1993). Defining higher order thinking. *Theory into practice*, 32(3), 131–137.
- Lipman, M. (1988). Critical thinking—What can it be? *Educational Leadership*, 46(1), 38–43.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. Cambridge: Cambridge University.
- Liubov, R. (2013). Family influence on formation of children's manipulative attitudes.

- International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 1(1), 14–18.
- Lutz, D. J., ve Keil, F. C. (2002). Early understanding of the division of cognitive labor. *Child development*, 73(4), 1073–1084.
- Markovits, H., ve Vachon, R. (1989). Reasoning with contrary-to-fact propositions. *Journal of Experimental Child Psychology*, 47(3), 398–412.
- Mason, M. (2008). *Critical thinking and learning*. Oxford: Blackwell.
- McPeck, J. E. (1984). The evaluation of critical thinking programs: Dangers and dogmas. *Informal Logic*, 6(2).
- McPeck, J. E. (2016a). *Critical thinking and education*. Londra: Routledge.
- McPeck, J. E. (2016b). *Teaching critical thinking: Dialogue and dialectic*. Londra: Routledge.
- Miles, M. B., ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. New York: SAGE.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2009). *İlköğretim 1, 2 ve 3. sınıflar hayat bilgisi dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2015). *İlkokul hayat bilgisi dersi (1, 2 ve 3. sınıflar) öğretim programı*. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018a). 2023 eğitim vizyonu. http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018b). *4. Sınıflar raporu ABİDE 2018*. Ankara: MEB
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018c). *Hayat bilgisi dersi öğretim programı (ilkokul 1, 2 ve 3. sınıflar)*. Ankara: MEB.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018d). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı*. Ankara: MEB.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2019). *PISA 2018 Türkiye ön raporu*. Ankara: MEB.
- Mills, G. E., ve Gay, L. R. (2019). *Educational research: Competencies for analysis and*

- applications*. Londra: Pearson Education.
- Noddings, N. (2017). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Nobel.
- Norris, S. P., ve Ennis, R. H. (1989). *Evaluating critical thinking. The practitioners' guide to teaching thinking series*. California: Critical Thinking.
- Oral, S. D. (2018). Ortaöğretim öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Scientific Educational Studies*, 2(2), 174–189.
- OECD (2016). *Skills matter: Further results from the survey of adult skills*. Paris: OECD.
- Özdemir, S. M. (2005). Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(3), 297–316.
- Özdere, Ö. (2011). *İlköğretim birinci kademe Türkçe ders kitaplarındaki öyküleyici metinlerde düşünme becerilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Partnership for 21st Century Skills. (2019). *Framework for 21st Century Learning*. http://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21_Framework_Brief.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Paul, R. (1992). Critical thinking: What, why, and how. *New Directions for Community Colleges*, (77), 3–24. <https://doi.org/10.1002/cc.36819927703>
- Paul, R. (1993). *Critical thinking: What every student needs to survive in a rapidly changing world*. California: Foundation for Critical Thinking.
- Paul, R., ve Binker, A. J. A. (2012). *Critical thinking handbook : K-3rd grades*. California: Foundation for Critical Thinking.
- Paul, R., Binker, A. J. A., ve Weil, D. (1986). *Critical thinking handbook: K-3, a guide for remodelling lesson plans in language arts, social studies and science*. Center for Critical Thinking and Moral Critique, Sonoma State University.
- Paul, R., ve Elder, L. (2006). *Thinker's guide to the art of Socratic questioning*. California: Foundation for Critical Thinking.

- Paul, R., ve Elder, L. (2013). Kritik düşünce. (E. Aslan ve G. Sart, Çev.). Ankara: Nobel.
- Paul, R., ve Elder, L. (2014). *Critical thinking: Tools for taking charge of your professional and personal life*. Londra: Pearson.
- Paul, R., ve Elder, L. (2019). *A guide for educators to critical thinking competency standards: Standards, principles, performance indicators, and outcomes with a critical thinking master rubric*. Maryland: Rowman ve Littlefield.
- Paul, R., ve Nosich, G. M. (1992). *A model for the national assessment of higher order thinking*. California: Foundation for Critical Thinking.
- Paulsen, V. H., ve Kolstø, S. D. (2022). Students' reasoning when faced with test items of challenging aspects of critical thinking. *Thinking Skills and Creativity*, 43, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100969>
- Phillips, L. (1988). *The design and development of the Phillips-Patterson test of inference ability in reading comprehension* (Rapor No: 143). Illinois: Institution for Educational Research and Development.
- Piaget, J. (2002). *Judgement and reasoning in the child*. Londra: Routledge.
- Pithers, R. T., ve Soden, R. (2000). Critical thinking in education: A review. *Educational Research*, 42(3), 237–249. <https://doi.org/10.1080/001318800440579>
- Polat, S. (2014). *Eleştirel düşünme becerisi öğretiminin çok yönlü incelenmesi*. Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Possin, K. (2008). A field guide to critical-thinking assessment. *Teaching Philosophy*, 31, 201–228. <https://doi.org/10.5840/teachphil200831324>
- Reid, C., Davis, H., Horlin, C., Anderson, M., Baughman, N., ve Campbell, C. (2013). The kids' empathic development scale (KEDS): A multi-dimensional measure of empathy in primary school-aged children. *British Journal of Developmental Psychology*, 31(2), 231–256.
- Rimienne, V. (2002). Assessing and developing students' critical thinking. *Psychology Learning and Teaching*, 2(1), 17–22.

- Robinson, W. (1995). Why “philosophy for children”? *Early Child Development and Care*, 107(1), 5–15. <https://doi.org/10.1080/0300443951070102>
- Rodgers, C. (2002). Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers College Record*, 104(4), 842–866. <https://doi.org/10.1111/1467-9620.00181>
- Rubin, D. L., Hafer, T., ve Arata, K. (2000). Reading and listening to oral-based versus literate-based discourse. *Communication Education*, 49(2), 121–133.
- Sanders, D. (2018). From critical thinking to spiritual maturity: Connecting the apostle Paul and John Dewey. *Christian Education Journal*, 15(1), 90–104.
- Sanders, M., ve Moulenbelt, J. (2011). Defining critical thinking: How far have we come? *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines*, 26(1), 38–46.
- Schleicher, A. (2019). *PISA 2018 insights and interpretations*. <https://www.oecd.org/pisa/PISA%202018%20Insights%20and%20Interpretations%20FINAL%20PDF.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Semerci, N. (2000). Kritik düşünme ölçeği. *Eğitim ve Bilim*, 25(116), 23-26.
- Semiz, A. (2011). 4. ve 5. sınıf ders kitaplarında bulunan soruların eleştirel düşünmeye uygunluğu ve etkinlikler üzerine öğretmen görüşleri. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Şen, Ü. (2009). Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme tutumlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Journal of World of Turks ZfWT*, 1(2), 69–89.
- Şengül, C., ve Üstündağ, T. (2009). Fizik öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimi düzeyleri ve düzenledikleri etkinliklerde eleştirel düşünmenin yeri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2009(36), 237–248.
- Sethi, J., ve Scales, P. C. (2020). Developmental relationships and school success: How teachers, parents, and friends affect educational outcomes and what actions students say matter most. *Contemporary Educational Psychology*, 63.
- Siegel, H. (1980). Critical thinking as an educational ideal. *The Educational Forum*, 45(1),

7-23.

- Siegel, H. (1985). Educating reason: Critical thinking, informal logic, and the philosophy of education. *Informal Logic*, 7(2), 69-81.
- Silva, E. (2008). *Measuring skills for the 21st century*. Phi Delta Kappan, 90(9), 630-634 <https://www.educationsector.org> sayfasından ulaşılmıştır.
- Şirin, A., Özgen, G., Akça-Erol, F., ve Akça-Koca, D. (2018). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin aile ilişkilerinin empatik eğilimlerine etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 48(48), 59-72.
- Sternberg, R. J. (1985). Are we making critical mistakes ? *Phi Delta Kappa International*, 67(3), 194-198.
- Sternberg, R. J. (1986). *Critical thinking: Its nature, measurement, and improvement*. <https://eric.ed.gov/?id=ED272882> sayfasından ulaşılmıştır.
- Taner Derman, M. (2013). Çocukların empati beceri düzeylerinin ailesel etmenlere göre belirlenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(1), 1365-1382.
- Ten Dam, G., ve Volman, M. (2004). Critical thinking as a citizenship competence: Teaching strategies. *Learning and Instruction*, 14(4), 359-379.
- Terenzini, P. T., Springer, L., Pascarella, E. T., ve Nora, A. (1995). Influences affecting the development of students' critical thinking skills. *Research in higher education*, 36(1), 23-39.
- Trilling, B., ve Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. New York: John Wiley ve Sons.
- Türnüklü, A. (2007). Liselerde öğrenci çatışmaları, nedenleri, çözüm stratejileri ve taktikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 49(49), 129-166.
- Türnüklü, A., Şahin, İ., ve Öztürk, N. (2002). İlköğretim okullarında, öğrenci, öğretmen, okul yöneticisi ve velilerin çatışma çözüm stratejileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32(32), 574-594.
- Türnüklü, E. B., ve Yeşildere, S. (2005). Türkiye'den bir profil: 11-13 yaş gurubu matematik

- öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim ve becerileri. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 38(2), 167–185.
- Usta, M. (2019). *Sınıf öğretmenleri ve ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma-anlama düzeyleri ve eleştirel düşünme becerilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Vincent-Lancrin, S., González-Sancho, C., Bouckaert, M., de Luca, F., Fernández-Barrerra, M., Jacotin, G., ... Vidal, Q. (2019). *Fostering students' creativity and critical thinking*. Paris: OECD.
- Walsh, D., ve Paul, R. (1986). *The goal of critical thinking from educational ideal to educational reality*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED295916.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Wan, Z. H. (2022). What predicts students' critical thinking disposition? A comparison of the roles of classroom and family environments. *Learning Environments Research*, 25(2), 565–580. <https://doi.org/10.1007/s10984-021-09381-y>
- Willingham, D. T. (2008). Critical thinking: Why is it so hard to teach? *American Educator*, 109(4), 21–32. <https://doi.org/10.3200/AEPR.109.4.21-32>
- World Economic Forum. (2018). *The future of jobs report 2018*. http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2018.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Yaralı, K. T., ve Aytar, F. (2020). The critical thinking skills test for 5-6 year-old children (CTTC): A study of validity and reliability. *Ilkogretim Online*, 19(3), 1439-1449.
- Yariv, E. (2009). Students' attitudes on the boundaries of teachers' authority. *School Psychology International*, 30(1), 92–111.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yüksel, N. S., Sarı-Uzun, M., ve Dost, Ş. (2013). Matematik öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri. *Hacettepe University Journal of Education, Özel*, (1), 393–403.

EKLER



EK 1. Senaryo Oluşum Kontrol Listesi

Eleştirel Düşünme Testi ile Paul ve Elder (2019)'ın öne sürdüğü eleştirel düşünme standartlarını içermektedir. Hazırlanacak senaryoların bu standartları kapsayacak şekilde oluşturulması gerekmektedir. Bu nedenle senaryo oluşturulurken Tablo 77'de yer alan kontrol listesi hazırlanmıştır.

Tablo 77

Senaryo Oluşum Kontrol Listesi

Kategoriler	Hikâye İçerisinde Yer alması Gereken Noktalar
Amaç	Karakterlerin amacı olmalı (1.1, 1.2) Seçebileceği iki farklı taraf için birden fazla sonu olmalı (1.4, 1.9)
Problem	Birden fazla problem olmalı (2.1, 2.2) Önemsiz ve önemli problemler olmalı (2.7) Problemler varsayım içermeli (2.8)
Bilgi	Konu için önemli bilgiler olmalı (3.1) Farklı bilgi türlerini içermeli (3.2) En az iki farklı tarafa ait bilgiler olmalı (3.3, 3.5) Konuyla ilgili ve ilgisiz bilgiler olmalı (3.4) Doğru olmayan, hatalı veya yanlış yönlendiren bilgiler olmalı (3.6) Konu içinde en az bir tane bilgidен yararlanılmış çıkarım olmalı (3.7)
Kavram	En az bir kavram içermeli (4.1) Konu içinde en az bir kavram anahtar (kritik) konumda olmalı (4.3) En az bir kavram çözüm için anahtar rolde olmalı (4.4) En az bir kavram birden fazla anlamda kullanılmalı (4.5) En az bir adet konuyla ilgisiz kavram veya fikir olmalı (4.6)
Varsayım	En az bir varsayım içermeli (5.1) En az bir (mümkünse iki farklı taraf için) önyargı, çarpıtma veya stereotip içermeli (5.4) Mantıksız en az bir varsayım içermeli (5.8)
Çıkarım	En az iki çıkarım içermeli (6.1, 6.2) Çıkarımlardan birisi tam anlaşılmamalı (6.3) En az iki kanıt öne sürülmeli (6.4) Kanıt veya gerekçelerden en az biri ilgisiz veya önemsiz olmalı (6.6)
İma ve Sonuçları	İleriye yönelik en az iki ima olmalı (7.3) İmalardan birisi tam anlaşılmamalı (7.3) Birden fazla olasılık içeren imalar olmalı (7.4) İmalardan birisi gerçekleşme ihtimali düşük olmalı (7.5)
Bakış Açısı	Birden fazla bakış açısı içermeli (8.1, 8.3, 8.5)

EK 2. Eleştirel Düşünme Yeterlilik Standartları

Paul ve Elder (2019)'ın öne sürdüğü sekiz farklı kategori altında eleştirel düşünme standartları bulunmaktadır. Paul ve Elder (2019) söz konusu standartların anasınıfından üniversite sonuna kadar öğrenilebileceğini belirtmektedir.

Kategori 1: Amaç, Hedef ve Objektifler

1. Öğrenciler kendi sözcükleriyle sınıfta (okul dışında, görevde) neler olduğunun önemini ve amacını (açık ve kesin olarak) ifade edebilir.
2. Öğrenciler, incelenen konunun veya disiplinin amacını (açık ve kesin olarak) kendi sözleriyle açıklarlar.
3. Öğrenciler, bir problem ya da konu (bir disiplin ya da konu içinde ya da disiplinler arasında) üzerinden mantık yürütme amacını kendi sözcükleriyle (açık ve kesin olarak) açıklarlar.
4. Öğrenciler, kendi yaşamlarındaki problemler aracılığıyla akıl yürütme amacını (açık ve kesin olarak) kendi sözleriyle açıklarlar.
5. Öğrenciler kendilerinin veya diğer öğrencilerin eldeki amaçtan saptıklarını fark eder ve düşünceyi tekrar amaca yönlendirir.
6. Bir hedef veya amaç seçmesi istendiğinde (örneğin, çözmek için bir sorun seçme), öğrenciler gerçekçi sonuçları benimseme yeteneğini gösterir.
7. Öğrenciler, daha ileri bir hedefe ulaşmak için çalışmanın mantıklı ve makul olan ikincil (araçsal) hedeflerini seçerler.
8. Öğrenciler düşüncelerini düzenli olarak nihai amaçlarına göre ayarlarlar.
9. Öğrenciler, başkalarının ilgili ihtiyaçlarını ve haklarını göz önünde bulundurarak, adil fikirli amaç ve hedefleri seçerler (ve başkalarının adalet için amaçlarını değerlendirirler).

Kategori 2: Sorular, Problemler ve Sorunlar

1. Öğrenciler söz konusu soruyu (ders, bölüm, ödev vb.) kendi sözleriyle (açık ve kesin olarak) ifade ederler.
2. Öğrenciler bir soruyu çeşitli şekillerde (açık ve kesin olarak) yeniden ifade ederler.

3. Öğrenciler karmaşık soruları alt sorulara böler (konudaki karmaşıklıkları doğru bir şekilde tasvir eder).
4. Öğrenciler herhangi bir disiplin veya konuda temel ve anlamlı sorular formüle ederler.
5. Bir soru ile akıl yürütmeden önce, öğrenciler soruyu; gerçek, kişisel tercih veya etraflıca düşünülmüş muhakemeyi gerektiren bir soru olup olmadığını doğru bir şekilde kategorize eder.
6. Öğrenciler kavramsal soruları olgusal sorulardan ayırırlar.
7. Öğrenciler önemli soruları önemsiz sorulardan, önemsiz sorulardan ayırırlar.
8. Öğrenciler, sordukları soruların içerdiği varsayımlara duyarlılık gösterirler; bu varsayımları gerekçelendirmek için analiz eder ve değerlendirir.
9. Öğrenciler cevaplayabilecekleri soruları cevaplayamadıkları sorulardan ayırırlar.

Kategori 3: Bilgi, Veri, Kanıt ve Tecrübe

1. Öğrenciler en önemli bilgileri (tartışma, bölüm, ödev vb.) kendi sözleriyle ifade eder (açık ve kesin olarak).
2. Öğrenciler belirtilen birbiriyle ilgili ancak farklı kavramları ayırt eder: olgular, bilgi, deneyim, araştırma, veri ve kanıt.
3. Öğrenciler bir görüşe ilişkin kanıtlarını açık ve adil bir şekilde ifade eder.
4. Öğrenciler bir problem üzerinden akıl yürütürken konuyla ilgisiz bilgileri ayırırlar. İlgisiz olanı göz ardı ederek yalnızca ilgili bilgileri dikkate alırlar.
5. Öğrenci, yalnızca kendilerini destekleyen bilgiyi değil, aktif olarak karşıt bilgileri de arar.
6. Öğrenciler, yalnızca gerçekler ve sağlam akıl yürütme ile desteklenen çıkarımlarda bulunurlar. Bilgiye dayanarak sonuçlara varırken bilgiyi nesnel olarak analiz etme ve değerlendirme yeteneğini gösterirler.
7. Öğrenciler, bilgi ve bu bilgidен elde edilen çıkarım arasındaki farkın anladığını gösterirler. Bilgi ve çıkarımları kendi başlarına ve başkalarının muhakemeleriyle rutin olarak tasvir ederler.

8. Öğrenciler, belirli konularda ve disiplinlerde kullanılan bilgi türlerinin anlaşıldığını ve alanlardaki profesyonellerin problemlerle akıl yürütmeye bilgiyi nasıl kullandıklarını anladıklarını gösterir.

Kategori 4: Çıkarımlar ve Yorumlar

1. Öğrenciler bir çıkarımın anlamını ifade eder, detaylandırır ve örneklendirir.
2. Öğrenciler çıkarımlar ve sonuçlar arasında ayrım yapar.
3. Öğrenciler açık ve belirsiz çıkarımları ayırt eder.
4. Öğrenciler sadece sunulan kanıtları veya gerekçeleri mantıklı olarak takip eden çıkarımlar yaparlar.
5. Öğrenciler derin ve yüzeysel çıkarımları ayırt eder; karmaşık meselelerde akıl yürütürken yüzeysel çıkarımlardan çok derin çıkarımları tercih ederler.
6. Öğrenciler ilgili ve önemli bilgileri göz önünde bulundurduktan sonra, mantıklı çıkarımlarda bulunurlar.
7. Öğrenciler tutarlı ve tutarsız çıkarımlar arasında ayrım yapar; çıkarımları birbiriyle tutarlı hale getirir.
8. Öğrenciler varsayımlar ve çıkarımlar arasında ayrım yapar; çıkarımların altında yatan varsayımları ortaya çıkarır ve doğru bir şekilde değerlendirir.
9. Öğrenciler, belirli disiplinlerde yapılan çıkarımları veya kararları fark ederler.

Kategori 5: Varsayımlar ve Ön varsayım

1. Öğrenciler kendi varsayımlarını ve diğerlerinin varsayımlarını doğru bir şekilde belirlerler.
2. Öğrenciler durum ve kanıt göz önüne alındığında makul ve savunulabilir varsayımlar yaparlar.
3. Öğrenciler birbirleriyle tutarlı varsayımlar yaparlar.
4. Öğrenciler, insanlarda akıl yürütmelerinde stereotip, önyargı, önyargı ve çarpıklık kullanma eğiliminin farkındadırlar; düzenli olarak kendi stereotiplerini, önyargılarını,

- önyargılarını ve çarpıklıklarını tanımlarlar; başkalarının düşüncesindeki stereotipleri, önyargıları, önyargıları ve çarpıtmaları doğru bir şekilde tanımlama becerisi gösterirler.
5. Öğrenciler, kendilerinin veya başkalarının yaptığı çıkarımların altında yatan varsayımları doğru bir şekilde ifade eder ve daha sonra bu varsayımları gerekçelendirme için doğru bir şekilde değerlendirir.
 6. Öğrenciler varsayımların öncelikle bilinçdışı veya bilinçaltı düşünce düzeyinde işlediğinin anlaşıldığını gösterir
 7. Öğrenciler, zihnin doğal (egosantrik olarak) inanç sistemini korumak veya bencil amaçlara ulaşmak için zihindeki haksız varsayımları gizlemeye çalıştığını kabul ederler.
 8. Öğrenciler, düşüncelerinde, doğal benmerkezci eğilimlerle (bilinçdışı düşünce düzeyinde gizlenmiş) üretilen ve sürdürülen haksız varsayımları ararlar.
 9. Öğrenciler konular, disiplinler ve metinler içindeki varsayımları doğru bir şekilde tanımlar.
 10. Öğrenciler, kullandıkları kavramlara ve öğrendikleri teorilere gömülü varsayımları tanımlar.

Kategori 6: Kavramlar, Teoriler, Prensipler, Tanımlar, Kanunlar ve Aksiyomlar

1. Öğrenciler bir kavramın ne olduğunu belirtebilir, detaylandırabilir ve örnekleyebilir.
2. Öğrenciler aşağıdaki ayrımların anlaşıldığını gösterirler: teoriler, ilkeler, tanımlar, yasalar ve aksiyomlar (her birini doğru bir şekilde ifade edebilir, detaylandırabilir ve örnekleyebilirler).
3. Öğrenciler kendilerinin ve başkalarının kullandığı temel kavram ve fikirleri tanımlar.
4. Öğrenciler kullandıkları anahtar kelimelerin ve anlatış tarzlarının sonuçlarını doğru bir şekilde açıklayabilirler.
5. Öğrenciler kelimelerin standart dışı kullanımlarını standart olanlardan ayırırlar.
6. Öğrenciler alakasız kavramların ve fikirlerin farkındadır ve kavram ve fikirleri işlevleriyle ilgili şekillerde kullanırlar.
7. Öğrenciler kullandıkları kavramları derinlemesine düşünürler.

8. Öğrenciler kavramları analiz eder ve ilgili ve farklı kavramlar arasında ayrımlar yapar
9. Öğrenciler başkalarını aynı standartlarda tutarken dili dikkatli ve özenle kullanırlar.
10. Öğrenciler, belirli bir bakış açısını veya bir dizi inancı korumak için zihnin doğal olarak kavramları çarpıtma eğilimi hakkında farkındalık gösterirler; kavramların ne zaman yanlış kullanıldığını belirleme eğilimi gösterirler.

Kategori 7: İmalar ve Sonuçları

1. Öğrenciler bir ima ile sonuç arasındaki farkı açık ve kesin olarak ayırt ederler.
2. Öğrenciler akıl yürütme ve davranışlarının en önemli imalarını ve sonuçlarını belirler.
3. Öğrenciler açıkça tanımlanmış imaları ve sonuçları belirsiz ifade edilenlerden ayırırlar.
4. Öğrenciler (kendi düşüncelerinin veya davranışlarının, başkalarının düşüncelerinin veya davranışlarının) olumsuz ve olumlu sonuçlarını düşünürler.
5. Öğrenciler mümkün olan ve mümkün olmayan imaları ve sonuçları ayırt ederler.
6. Öğrenciler dil kullanımının bağlamdaki etkilerini tanımlar (ve kullanılan dil ile bir durumda oluşan kavramlar arasındaki ilişkiyi tanımlar).
7. Öğrenciler, konular ve disiplinlerdeki sorunlar ve problemler üzerinden akıl yürütürken çıkarımlar yoluyla düşünürler.

Kategori 8: Bakış Açısı ve Referans Çerçeveleri

1. Öğrenciler bakış açısının anlamını doğru olarak tanımlarlar. Anlamını doğru bir şekilde ifade edebilir, detaylandırabilir ve örnekleyebilirler.
2. Öğrenciler, makul insanların kendi bakış açılarındaki, özellikle tartışmalı konularda önemli ölçüde değişebileceği konusunda farkındalık gösterirler.
3. Öğrenciler empati ile katılmadıkları bakış açılarına girerler ve bu bakış açılarını doğru bir şekilde temsil ederler. Mümkün olduğunca ortak bir zemin ararlar.
4. Öğrenciler kendi bakış açıları dışında başka bakış açılarının kayda değer olduğunun ve bakış açısının popülarite ile ilgisi olmadığını bilir.

5. Öğrenciler, diğer kültürlerin ve halkların bakış açılarında değer ve gerçek olduğu anlamıyla, kendi bakışlarından farklı ve kültürlerinde en baskın olan bakış açısından farklı bakış açılarını inceleyerek görüşlerini genişletmeye çalışırlar.
6. Öğrenciler kendi bakış açıları hakkında eleştirel düşünür ve bakış açılarının her bakımdan doğru, hatasız veya anlayışlı olduğu fikrinden kaçınırlar.



EK 3. Senaryo ve Senaryo ile İlişkili Kazanımlar

Oyun Oynama Metni Senaryosu

Ali: Merhaba Ayşe. Nasılsın?

Ayşe: Merhaba Ali, iyiyim sen nasılsın?

Ali: Ben de iyiyim. Oyun oynayalım mı?

Ayşe: Hayır, seninle oyun oynamak istemiyorum.

Ali: Ama ben oynamak istiyorum. Neden oynamıyorsun benimle?

Ayşe: Çünkü oynadığımız oyunların kurallarını değiştiriyorsun. Yakalamaca oyunu için yeni kural uydurdun.

Ali: Biz önceden oyunu yanlış oynuyormuşuz. Kitaptan doğrusunu öğrendim. Oyun başlarken ebe olan kişinin 100'e kadar saymasına gerek yok.

Ayşe: Bütün arkadaşlarımız yanlış bilemez. Onlar hep 100'e kadar sayarak oynuyor. O yüzden biz de 100'e kadar saymalıyız.

Ali: Katılmıyorum. Nasıl trafik kurallarına uyuyorsan oyunun kurallarına da uymalısın.

Ayşe: Ama öğretmenimiz sınıfta kuralları bizim de koyabileceğimizi söylemişti. Zaten sen hızlı koştuğun için hemen yakalanıyorum. Bu yüzden içinden 100'e kadar saymanı istemiştim.

Ali: Kurallar sadece kitaplarda olur. Benden yavaş olduğun için kafana göre kuralları değiştiremezsin.

Ayşe: Ali buna bir çözüm yolu bulmalıyız. Bence bundan sonra ebe 10'a kadar içinden saymalı böylece kaçmak için zamanım olur.

Ali: Hayır, bu kurallara aykırı. Benim daha iyi bir fikrim var. İkimizin de hoşuna gidecek başka bir oyun oynayabiliriz.

Ayşe: Olmaz ben yakalamaca oynamak istiyorum. Bence sen hızlı koştuğun için sürekli ebe olmalısın.

Ali: Hep ebe olmak istemem. En iyisi bundan sonra beraber oyun oynamayalım.

Tablo 78

Senaryo ile İlişkili Kazanımlar

İlişkili Kazanım	Programdaki Açıklaması	Uygulamada Beklenen Davranış	Öğrenciden
HB.1.1.2. Kendisiyle akranları arasındaki benzer ve farklı yönleri ayırt eder.	<i>Öğrencilerin fiziksel özellikleri üzerinde durularak özel gereksinimli bireylerin farkına varma, onların kullandığı cihaz ve protezlere dikkat etme gibi unsurlar da vurgulanır.</i>	İki kişi arasındaki farklı özellikleri fark etmesi ve bir karar verirken bunun göz önünde bulundurmasıdır.	
HB.1.1.11. Sınıf içi kuralları belirleme sürecine katılır.	<i>Sınıf eşyalarını özenli kullanma ... kendisini ve çevresini temiz tutma gibi kuralların gerekliliğinden hareketle konu açıklanır. Sınıf içi kuralların öğrencilerin de katılımıyla belirlenmesine özen gösterilir.</i>	Kurallar konusunda yaşanan tartışmaya kendi kural anlayışlarını da katarak değerlendirmeler yapmasıdır.	
HB.1.1.15. Oyunlara katılmaya ve oyun oynamaya istekli olur.	<i>Oyun aracılığıyla eğlenmesine, oyunun kurallarına uyum sağlamasına, oyunda uygun davranışlar sergilemesine, arkadaşlık kurmasına, kendini ve başkalarını tanımaya vb. rehberlik edilir.</i>	Probleme getireceği çözüm önerilerinin uyumlu ve uygun olmasıdır.	
BO.1.1.2.4. Oyunu belirlenen kurallara göre oynar.	<i>“Birleştirilmiş Hareketler” (sarı 27-33. kartlar) grubundaki basit kurallı oyunlardan yararlanılabilir. Kazanım ile ilgili değerler üzerinde durulmalıdır.</i>	Kuralları açıklanan oyunu değerlendirirken belirli sınırlar (arkadaş, okul vb.) içerisinde değerlendirmesidir.	
T.1.1.5. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen olayların gelişimi hakkında tahminde bulunur.	Program açıklaması bulunmuyor.	Çözmesi istenilen sorunlar için ileriye yönelik tahminde bulunmasıdır.	
T.1.1.7. Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirler.	Program açıklaması bulunmuyor.	Değerlendirme kriterlerinden olan amaç ve problem belirlenmesinde kullanmasıdır.	
T.1.1.8. Dinlediklerine/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir.	Program açıklaması bulunmuyor.	Teste yönelik soruların video üzerinden izlendikten/dinlendikten sonra verilere dayanarak cevaplanmasında kullanmasıdır.	

Tablo 79

Senaryo ile İlişkili Beceriler

İlişkili Beceri	Programdaki Açıklaması	Uygulamada Öğrenciden Beklenen Davranış
Gözlem Hayat bilgisi 2018 programı	Program açıklaması bulunmuyor.	Testte yer alan durumu tarafsız olarak gözlemlemesi ve belirlemesidir.
Karar verme Hayat bilgisi 2018 programı	Program açıklaması bulunmuyor.	Problemin çözüm yollarından birine karar vermesi ve haklı, haksız, doğru veya yanlış gibi çıkarımlarda bulunmasıdır.
Sorun Çözme Hayat bilgisi 2018 programı	Program açıklaması bulunmuyor.	Ortadaki problemin en uygun şekilde çözüme ulaştırmasıdır.
Sosyal Katılım Hayat bilgisi 2018 programı	Program açıklaması bulunmuyor.	Testin çözülmesinde kendi görüşlerini söyleyerek katılım sağlamasıdır.
Yaşam Becerileri Fen bilimleri 2018 programı	Bu alan; bilimsel bilgiye ulaşılması ve bilimsel bilginin kullanılmasına ilişkin analitik düşünme, karar verme, yaratıcılık, girişimcilik, iletişim ve takım çalışması gibi temel yaşam becerilerini kapsamaktadır	Verileri akla uygunluğa göre değerlendirme, güvenilir kaynaklara yönelme, problem çözme, karar verme gibi becerileri sergilemesidir.
Bilimsel Süreç Becerileri Fen bilimleri 2018 programı	Bu alan; gözlem yapma, ölçme, sınıflama, verileri kaydetme, hipotez kurma, verileri kullanma ve model oluşturma, değişkenleri değiştirme ve kontrol etme, deney yapma gibi bilim insanlarının çalışmaları sırasında kullandıkları becerileri kapsamaktadır.	Çatışmayı gözlemleme, senaryoda verilenleri kategorilendirme, çözüm yolu oluşturma ve sonucunu tahmin etme becerilerini sergilemesidir.

ELEŞTİREL DÜŞÜNME TESTİ (A)

Cinsiyet

Yaş

AÇIKLAMALAR

- Teste başlamadan önce açıklamaları dikkatli bir şekilde dinleyiniz.
- Soruların hepsini kendi başına cevaplayınız.
- Bu bir sınav değildir, video hakkındaki düşünceleriniz bizim için önemlidir.
- Soruları cevaplamayı bitirdiğinizde, sessizce arkadaşlarınızı bekleyiniz.

DİĞER SAYFAYA GEÇMEDEN BEKLEYİNİZ!

OYUN OYNAMA METNİ SORULARI

Soru 1. Ali ve Ayşe neden anlaşıyor?

Soru 2. Ali ve Ayşe'nin amacı ne?

Ali'nin amacı

Ayşe'nin amacı

Soru 3. Ayşe neden oynamak istemiyor?

Soru 4. Sence kim haklı? Neden?

Soru 5. Ali ve Ayşe neden haklı olduklarını düşünüyorlar?

Ali haklı olduğunu düşünüyor, çünkü

Ayşe haklı olduğunu düşünüyor, çünkü

Soru 6. Sence kural ne demek?

Soru 7. Ayşe'yi yeni kural ile oynamaya nasıl ikna edersin?

Soru 8. Sence en iyi çözüm ne olabilir?

TEST BİTMİŞTİR

BU ÇALIŞMAYA KATKI SAĞLADIĞIN İÇİN TEŞEKKÜRLER

EK 5. EDT Formları

ÖĞRETMENLER İÇİN UYGULAMA REHBERİ

(Form 1)

Kıymetli Öğretmenim,

“İlkokul öğrencilerinin eleştirel düşünme durumlarının incelenmesi” başlıklı doktora çalışmama katılmayı kabul ettiğiniz için teşekkür ederim. Size uygulama kapsamında verilen zarf içerisinde aşağıdaki belgeler bulunmaktadır:

1. “Öğretmen Onam Formu”
2. Her bir öğrenci için “Oyun Oynama” metni,
3. “Eleştirel Düşünme Test Formu”
4. Öğretmenin doldurması gereken “Uygulama Sonrası Form”

Uygulama sırasında lütfen aşağıdaki basamakları takip ediniz.

Bu çalışmanın amacı ilkokul düzeyindeki öğrenciler için eleştirel düşünme testinin geliştirilmesidir. Hazırlanma süreleri hariç öğrencilerin testi cevaplama için ayrılan süre 30 dakikadır.

Hazırlık Aşaması: Uygulama öncesinde öğrencilere izletilecek olan videoya www.bit.ly/oyunoyinama (Youtube’a yönlendiren kısaltılmış link) adresinden ulaşabilirsiniz.

Aşama 1: Her bir öğrenciye “Oyun Oynama” isimli metni ve “Eleştirel Düşünme Test Formu”nu veriniz. Sonrasında lütfen aşağıdaki yönergeleri öğrencilere okuyunuz.

Sevgili öğrenciler:

- Lütfen dikkatli bir şekilde söylenenleri dinleyiniz.
- Etkinliği tamamlamak için 30 dakika süreniz vardır.
- Etkinlik kâğıtlarının üzerinde yer alan “cinsiyet” ve “yaş” kısımlarını doldurunuz.
- Herhangi bir sorunuz olduğunda arkadaşlarınızı rahatsız etmeden öğretmeninize sorunuz.
- Bu etkinlikte sırasıyla önce kısa bir video izleyecek ve sonrasında size verilen metni okuyacaksınız. Videoyu dikkatlice izleyiniz.
- Size dağıtılan kitapçıktaki soruları videoya ve metne göre cevaplayınız.
- Soruların tek bir doğru cevabı yoktur. Bu nedenle ne düşünüyorsanız içten bir şekilde cevaplayınız.
- Anlamadığınız bir soru olduğunda parmak kaldırınız ve sessizce öğretmeninizin yanınıza gelmesini bekleyiniz.

Aşama 2: Teste başladıktan sonraki onuncu ve yirmince dakikalarda öğrencilere zamanı hatırlatınız ve aşağıdaki yönergeleri öğrencilere okuyunuz.

- Eğer kararsız kaldığınız veya cevabını bilemediğiniz bir soru olursa boş bırakınız ve diğer soruya geçiniz.
- Soruları cevaplamayı bitirdikten sonra boş bıraktığınız soruya dönebilirsiniz.
- Çalışmayı bitirdiğinizde yerinizde sessizce arkadaşlarınızın da bitirmesini bekleyiniz.

Aşama 3: 30 dakika tamamlandıktan sonra test formlarını toplayınız.

Aşama 4: Test bittikten sonra lütfen “Uygulama Sonrası Formu” doldurunuz.

Aşama 5: Bütün formları zarfın içerisine eksiksiz olarak yerleştirip zarfı aldığınız yetkili kişiye teslim ediniz.

ÖĞRETMENLER İÇİN SIKÇA SORULAN SORULAR (SSS)

Öğrencilerime yardım edebilir miyim?

Uygulama sırasında, öğrencilerinizin soruları anlamalarına yardımcı olabilirsiniz (örneğin, okumada sorun yaşayan bir öğrenciye metni/soruları okuyabilirsiniz) ancak sorulara cevap vermeleri için onlara ipuçları vermemelisiniz. Lütfen herhangi bir şekilde doğru cevabı önermeyiniz. Okuma konusunda yardım ederken lütfen soruları başka kelimelerle açıklamayınız (Metnin ve soruların öğrencilerin bulunduğu yaş düzeyine uygun olduğu farklı yöntemlerle onaylanmıştır).

Sınıfımdan bir öğrencim uygulama günü gelmediyse ne yapmalıyım?

Devamsızlık yapan öğrencilere test formunu farklı bir günde veya farklı bir saatte doldurma fırsatı verilebilirsiniz.

KATILIMCI ONAM FORMU

(Form 2)

- *Amaç:* “İlkokul Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin İncelenmesi” adlı doktora tezi kapsamında eleştirel düşünme testinin geliştirilmesi.
- *Katılımcılar:* İlkokul bir, iki, üç ve dördüncü sınıf öğrencileri.
- *Testin uygulanma süresi:* Öğrencilerin testi cevaplaması için belirlenen zaman aralığı 30 dakikadır.

Detaylı Açıklama

- Bu çalışmada toplanılacak veriler sadece bilimsel amaçlı kullanılacak ve üçüncü şahıs veya kurumlarla paylaşılmayacaktır.
- Araştırmaya katılım gönüllülük esasına dayalıdır. Bu nedenle uygulama süresince herhangi bir nedenden dolayı devam etmek istemediğinizde araştırmacıya bilgi vererek geri çekilebilirsiniz.
- Uygulama yaklaşık olarak bir ders saati sürecektir. Başlangıçta öğrencilere kısa bir video (1,5 dakika) izlettirilecektir. Videoya www.bit.ly/oyunoynama (Youtube’a yönlendiren kısaltılmış link) adresinden ulaşabilirsiniz. Ardından öğrencilere video metni ve “Eleştirel Düşünme Testi” dağıtılacaktır. Sekiz soruluk (açık uçlu kısa cevaplı) test öğrenciler tarafından doldurulacaktır. Sorular metin ile ilişkili olduğundan metnin dikkatli okunması önemlidir. Yapılan uygulama bir sınav değildir. Bu nedenle soruların tek bir doğru yanıtı yoktur. Toplanan veriler “Eleştirel Düşünme Testi”nin geliştirilmesi için veri kaynağı olarak kullanılacaktır. Uygulama süresince anlamadığınız bir nokta olduğunda araştırmacıya aşağıda verilen telefon numarasından ulaşabilirsiniz.
- Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Ömer Faruk ÖZBEY

Cep:

E-posta:

Okudum, onaylıyorum.

Tarih:

Adı Soyadı:

İmza:

UYGULAMA SONRASI FORMU

(Form 3)

- ✓ Lütfen bu formu öğrencilere testi uyguladıktan sonra doldurunuz.
- ✓ Eğer herhangi bir yardıma ihtiyaç duyarsanız, ilgili e-posta adresinden iletişime geçebilirsiniz.

Okul İsmi

Uygulama Sınıfı ve Şubesi

Toplam Sınıf mevcudu:

Testi Tamamlayan Öğrenci Sayısı:

Testin Uygulama Tarihi (G/A/Y)

/ / 2021

UYGULAYICI GÖZLEMİ:

Bu kısımda uygulamayı yapan
öğretmenden, öğrencilere yönelik testi
sürecindeki gözlemlerini ve
düşüncelerini yandaki boşluğa kısaca
yazması beklenmektedir.

EK 6. Eleştirel Düşünme Testinden Çıkarılan Standartlar

Tablo 80

Eleştirel Düşünme Testi Değerlendirme Rubriğinden Çıkarılan Standartlar

Standart 1: Amaç, Hedef ve Objektifler	Çıkarılma Nedeni
Standart 1.4. Öğrenciler, kendi yaşamlarındaki problemler aracılığıyla akıl yürütme amacını (açık ve kesin olarak) kendi sözleriyle açıklarlar.	Test ile uyumsuz
Standart 1.5. Öğrenciler kendilerinin veya diğer öğrencilerin eldeki amaçtan saptıklarını fark eder ve düşünceyi tekrar amaca yönlendirir.	Üst seviye
Standart 1.7. Öğrenciler, daha ileri bir hedefe ulaşmak için çalışmanın mantıklı ve makul olan ikincil (araçsal) hedeflerini seçerler.	Üst seviye
Standart 2: Sorular, Problemler ve Sorunlar	Çıkarılma Nedeni
Standart 2.2. Öğrenciler bir soruyu çeşitli şekillerde (açık ve kesin olarak) yeniden ifade ederler.	Yetersiz zaman
Standart 2.3. Öğrenciler karmaşık soruları alt sorulara böler (konudaki karmaşıklıkları doğru bir şekilde tasvir eder).	Test ile uyumsuz
Standart 2.5. Bir soru ile akıl yürütmeden önce, öğrenciler soruyu; gerçek, kişisel tercih veya etrafıca düşünülmüş muhakemeyi gerektiren bir soru olup olmadığını doğru bir şekilde kategorize eder	Test ile uyumsuz
Standart 2.6. Öğrenciler kavramsal soruları olgusal sorulardan ayırırlar.	Üst seviye
Standart 2.9. Öğrenciler cevaplayabilecekleri soruları cevaplayamadıkları sorulardan ayırırlar.	Test ile uyumsuz
Standart 3: Bilgi, Veri, Kanıt ve Tecrübe	Çıkarılma Nedeni
Standart 3.8. Öğrenciler, belirli konularda ve disiplinlerde kullanılan bilgi türlerinin anlaşıldığını ve alanlardaki profesyonellerin problemlerle akıl yürütmede bilgiyi nasıl kullandıklarını anladıklarını gösterir.	Test ile uyumsuz
Standart 4: Kavramlar, Teoriler, Prensipler, Tanımlar, Kanunlar ve Aksiyomlar	Çıkarılma Nedeni
Standart 4.2. Öğrenciler aşağıdaki ayrımların anlaşıldığını gösterirler: teoriler, ilkeler, tanımlar, yasalar ve aksiyomlar (her birini doğru bir şekilde ifade edebilir, detaylandırabilir ve örnekleyebilirler).	Üst seviye
Standart 4.8. Öğrenciler kavramları analiz eder ve ilgili ve farklı kavramlar arasında ayrımlar yapar	Üst seviye
Standart 4.10. Öğrenciler, belirli bir bakış açısını veya bir dizi inancı korumak için zihnin doğal olarak kavramları çarpıtma eğilimi hakkında farkındalık gösterirler; kavramların ne zaman yanlış kullanıldığını belirleme eğilimi gösterirler.	Üst seviye
Standart 5: Varsayımlar ve Ön varsayım	Çıkarılma Nedeni
Standart 5.6. Öğrenciler varsayımların öncelikle bilinçdışı veya bilinçaltı düşünce düzeyinde işlediğinin anlaşıldığını gösterir	Üst seviye
Standart 5.10. Öğrenciler, kullandıkları kavramlara ve öğrendikleri teorilere gömülü varsayımları tanımlar.	Üst seviye
Standart 6: Çıkarımlar ve Yorumlar	Çıkarılma Nedeni
Standart 6.5. Öğrenciler derin ve yüzeysel çıkarımları ayırt eder; karmaşık meselelerde akıl yürütürken yüzeysel çıkarımlardan çok derin çıkarımları tercih ederler.	Üst seviye
Standart 6.7. Öğrenciler tutarlı ve tutarsız çıkarımlar arasında ayrım yapar; çıkarımları birbiriyle tutarlı hale getirir.	Üst seviye

Standart 6.9. Öğrenciler, belirli disiplinlerde yapılan çıkarımları veya kararları fark ederler.	Test ile uyumsuz
Standart 7: İmalar ve Sonuçları	
Standart 7.1. Öğrenciler bir ima ile sonuç arasındaki farkı açık ve kesin olarak ayırt ederler.	Üst seviye
Standart 7.2. Öğrenciler akıl yürütme ve davranışlarının en önemli imalarını ve sonuçlarını belirler.	Üst seviye
Standart 8: Bakış Açısı ve Referans Çerçeveleri	
Standart 8.2. Öğrenciler, makul insanların kendi bakış açılarında, özellikle tartışmalı konularda önemli ölçüde değişebileceği konusunda farkındalık gösterirler.	Test ile uyumsuz
Standart 8.4. Öğrenciler kendi bakış açıları dışında başka bakış açılarının kayda değer olduğunu ve bakış açısının popülarite ile ilgisi olmadığını bilir.	Üst seviye
Standart 8.6. Öğrenciler kendi bakış açıları hakkında eleştirel düşünür ve bakış açılarının her bakımdan doğru, hatasız veya anlayışlı olduğu fikrinden kaçınırlar.	Üst seviye

EK 7. Yarı Yapılandırılmış Eleştirel Düşünme Görüşme Formu

- 1) Ali ve Ayşe'nin anlaşamaması üzerine ne düşünüyorsun?
- 2) Ali'nin amacı nedir? Ayşe'nin amacı nedir?
 - a. Neden böyle düşündüğünü açıklayabilir misin? (Kısa detaylandırma olursa)
Biraz daha açıklayabilir misin?
- 3) Sence kim haklı? Neden?
 - a. (Az detay verilmesi durumunda) Neden böyle düşündün?
 - b. Sence (Ali/Ayşe) böyle söylemekte haklı mı?
 - c. (Eğer ikisini de haklı bulduysa) Neden ikisini de haklı buldun?
 - d. ...'nin haklı olduğunu söylemek için bu bilgiler yeterli mi?
 - e. (Eğer bir tarafı haklı bulursa) Başta ...'nin haklı olduğunu düşündüğünü görüyorum. Peki sence neden diğeri haklı değil?
- 4) Sen olsaydın nasıl çözerdin bu sorunu? Senin çözümünü uygulasalar neler olurdu?
 - a. Neden? Sence bunu yapmaları ikisinin arasındaki problemi çözer mi?
- 5) Sence kural ne demek?
 - a. Ali ve Ayşe'nin aralarındaki sorunu çözmek için bu kural kelimesini bilmek önemli mi? Önemli ise neden? Değilse neden?
- 6) Bunun gibi tartışmalı konularda kimin haklı olduğu konusunda nasıl karar verirsin?
- 7) Arkadaşlarınla anlaşamadığın oluyor mu?
 - a. Hangi konularda anlaşamıyorsun? (Öğrenciden bir örnek olay vermesi sağlanır)
Anlaşmazlığı çözmek için neler yapıyorsun? Kimin haklı olduğuna nasıl karar veriyorsunuz? Nasıl anlaşıyorsun?
 - b. Bu şekilde problem çözmeyi nerden/kimden öğrendin? (Cevap vermezse aile, öğretmen, internet gibi örnek hatırlatıcılar verilir)
 - c. Arkadaşlarının kendi aralarında anlaşamadığı zamanlar oluyor mu?
 - i. Arkadaşların ne konuda anlaşamıyorlar? Bir örnek verebilir misin?
 - ii. Kimin haklı olduğuna nasıl karar veriyorlar?

- iii. Bu anlaşmazlığı nasıl çözüyorlar?
 - iv. Böyle bir durumda arabuluculuk yapıyor musun?
- 8) Ailen ile anlaşamadığın zamanlar oluyor mu?
- a. Hangi konularda anlaşamıyorsun? (Öğrenciden bir örnek olay vermesi sağlanır)
 - b. Ailen kimin haklı olduğuna nasıl karar veriyor?
 - c. Bu anlaşamama durumu nasıl çözülüyor?
 - d. Ailenle birlikteyken haklı olduğun fakat haksızlığa uğradığını düşündüğün bir olay oldu mu? Bir örnek verir misin? Neler yaşandı? Bu konuda ne düşünüyorsun?
- 9) Sınıfta içerisinde anlaşmazlık durumları oluyor mu? Örnek verebilir misin?
- a. Öğretmenin bu durumlara müdahale ediyor mu? Nasıl çözüyor? Sonrasında ne oluyor? Kimin haklı olduğuna öğretmeniniz nasıl karar veriyor?
 - b. Sınıf içerisinde senin veya arkadaşının haksızlığa uğradığını düşündüğün zamanlar oldu mu?
 - i. Niye haksızlığa uğradığını düşünüyorsun? Bu durum karşısında ne yaptın? Nasıl sonuçlandı
- 10) Herhangi bir tartışma içerisinde karşı tarafı haklı olduğuna ikna edemediğin zamanlar oluyor mu?
- a. Olayı anlatır mısın? (Öğrenciden bir örnek olay vermesi sağlanır)
 - b. Bu durum nasıl sonuçlandı?
 - c. Neden ikna edemediğini düşünüyorsun?
 - d. Başka bir şey olsaydı karşı tarafın ikna olacağını düşünüyor musun? Neden
- 11) Okuldaki dersler sorunları çözerken sana yol gösteriyor mu?
- a. Cevabı evet ise; Hangi dersler bu konuda sana yardımcı oluyor? Nedenini açıklar mısın?
 - b. Cevabı hayır ise; Neden böyle düşünüyorsun? Açıklar mısın?

EK 8. Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 25.08.2021-E.152188



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-14588481-605.99-30043868

Konu : Araştırma izni

Ek-1
24.08.2021

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

- İlgi: a) 28.07.2021 tarihli ve 133753 sayılı yazınız.
b) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2020/2 nolu Genelgesi.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Öğrencisi Ömer Faruk ÖZBEY'in "**İlkokul Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin İncelenmesi**" konulu tezi kapsamında merkez ilçelere bağlı okullarda uygulanacak olan veri toplama araçları ilgi (b) Genelge çerçevesinde incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda, söz konusu araştırmanın Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ölçme araçlarının; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde okul ve kurum yöneticilerinin sorumluluğunda gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Harun FATSA
Vali a.
Millî Eğitim Müdürü

Ek:
Uygulama araçları (6 sayfa)
Dağıtım:
Gereği:
Gazi Üniversitesi
Bilgi:
9 Merkez İlçe MEM

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Emniyet Mah. Alparslan Türkeş Cad. 4/A Yenimahalle

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No : 0 (312) 306 89 30

E-Posta : istatistik06@meb.gov.tr

Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bilgi için: Emine Konuk

Unvan : Şef

İnternet Adresi : ankara.meb.gov.tr

Faks: _____

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 3c89-ede2-3271-a66e-da16 kodu ile teyit edilebilir.

EK 9. Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 24.11.2020-E.126131



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Ölçme Değerlendirme Etik Alt Çalışma Grubu



Sayı : 91610558-302.08.01-
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 15.10.2020 tarihli ve E.110441 sayılı yazı.

İlgi yazınız ile göndermiş olduğunuz, Enstitünüz Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı **Doktora Öğrencisi Ömer Faruk ÖZBEY'in, Prof.Dr.Rabia SARIKAYA'nın** danışmanlığında yürüttüğü *"İlkokul Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin İncelenmesi"* adlı tez çalışması ile ilgili konu Kurulumuzun **10.11.2020** tarih ve **11** sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karar ilişkili imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. İsmail KARAKAYA
Kurul Başkanı

Araştırma Kod No: 2020-621

Ek: 1 Liste



Emniyet Mahallesi Bandırma Caddesi No :6/1 06560 Yenimahalle/ANKARA
Tel:0 (312) 202 20 57 - 0 (312) 2... Faks:0 (312) 202 38 76
İnternet Adresi :http://etikkomisyon.gazi.edu.tr/

Bilgi için :Esengül BOŞNAK
Birim Evrak Sorumlusu
Telefon No:03122022666

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Soyadı, Adı	ÖZBEY Ömer Faruk
-------------	------------------

Eğitim Derecesi	Okul/Program	Mezuniyet Yılı
Lise	Aydınlıkevler Anadolu Lisesi	2009
Lisans	Hacettepe Üniversitesi/Sınıf Öğretmenliği	2015
Yüksek Lisans	Gazi Üniversitesi/Sınıf Eğitimi	2017
Doktora	Gazi Üniversitesi/Sınıf Eğitimi	

İş Deneyimi, Yıl	Çalıştığı Yer	Görev
Tam zamanlı, 2015-2016	İstanbul Aydın Üniversitesi	Araştırma Görevlisi

Yabancı Dil	İngilizce
-------------	-----------

Yayınlar

A. Uluslararası hakemli dergilerde yayımlanan makaleler:

A1. Özbey, Ö. F., ve Sama, E. (2017). 2012-2016 Arasındaki Yıllarda Çevre Eğitimi Kapsamında Yayımlanan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi/Investigation Graduate Environmental Education in the Context of Theses Published between the Years 2012-2016. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 212.

A2. Özbey, Ö. F., Sarıkaya, R. (2019). Türkiye’de Drama Yöntemi ile Yapılan Çalışmaların Etkililiğinin İncelenmesi: Bir Meta Analiz Çalışması. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5 (), 231-253. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gebd/issue/49407/582340>

B. Uluslararası bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitabında (Proceedings) basılan bildiriler :

B1. Özbey, Ö. F., ve Sarıkaya, R. (2017). “Eğitimde Drama Yönteminin Etkililiğine İlişkin Bir Meta-Analiz Çalışması” *Uluslararası Katılımlı Yükseköğretimde Eğitim Araştırmaları ve Uygulamaları Kongresi*, İstanbul.

B2. Ertepinar, H., Kaplan Sayı, A., ve Özbey, Ö. F. (2017). “Eğitim Fakültelerinde Akreditasyon Süreci: İstanbul Aydın Üniversitesi Örneği” *Uluslararası Öğretmen Eğitimi ve Akreditasyon Kongresi*, İstanbul.

