



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

**FELSEFE DERSİNDE YARATICI DRAMA TEKNİKLERİNİN KULLANIMININ
ÖĞRENCİLERİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ**

Zeynep YAZGAN
ORCID: 0000 0001 6417 4649

Danışman
Prof. Dr. Sayime ERBEN KEÇİCİ
ORCID: 0000 0002 1897 2022

Konya – 2022

TEŞEKKÜR

Lisansüstü çalışmasına hazırlanırken değerli vakitlerini bana ayırarak sorularıma içtenlikle cevap veren ve benim akademik hayata hazırlanmamda yol gösteren başta danışmanım Prof. Dr. Sayime Erben Keçici olmak üzere; Prof. Dr. Ömer Beyhan, Prof. Dr. Füsun Gülderen Alacapınar, Dr. Öğr. Üyesi Fatih Kaleci hocalarıma ve Yüksek Lisans Çalışmasını yürütmüş olduğum Bağcılar Anadolu Lisesi idari personeline, İngilizce Öğretmeni Caner Can'a ve araştırmaya katılan öğrencilere, Eleştirel düşünme becerileri ölçeğini hazırlayan ve ölçekle ilgili bilgilerini içtenlikle paylaşan Prof. Dr. Soner Mehmet Özdemir'e ve yüksek lisans çalışmamın her aşamasında maddi ve manevi desteği sağlayan ailem'e teşekkür ederim.

Ayrıca; Tez Çalışmamda değerli vakitlerini ayırarak beni, sabırla ve içtenlikle dinleyip bana tez çalışmamda yardımcı olan Hem Türkçe Öğretmeni Hem de Müdür olan Mehmet Altıparmak ve Türkçe Öğretmeni Server Tanrıverdi hocalarıma teőekkürlerimi sunarım.

Zeynep YAZGAN

Haziran 2022

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	II
İÇİNDEKİLER.....	III
TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU.....	V
BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ.....	VI
SİMGELER, TABLOLAR VE KISALTMALAR.....	VII
ÖZET.....	IX
ABSTRACT.....	X
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	2
1.2. Araştırmanın Amacı.....	5
1.3. Araştırmanın Önemi.....	6
1.4. Sayıtlar	7
1.5. Sınırlılıklar.....	7
1.6. Tanımlar.....	7
2. TEORİK ÇERÇEVE VE ALAN YAZIN.....	8
2.1. Yaratıcı Drama Kavramı.....	8
2.1.1. Yaratıcı Drama.....	8
2.1.2. Yaratıcı Dramanın Özellikleri.....	10
2.1.3. Yaratıcı Dramanın Genel Amaçları.....	11
2.1.4. Yaratıcı Dramanın Temel Öğeleri (Bileşenleri).....	12
2.1.5. Yaratıcı Dramanın Yapılandırma Aşamaları.....	13
2.1.6. Yaratıcı Dramada Kullanılan Teknikler.....	14
2.2. Eğitim ve Öğretimde Drama.....	18
2.3. Düşünme ve Eleştirel Düşünme.....	20
2.3.1. Düşünme Nedir? Türleri Nelerdir?.....	20
2.3.2. Eleştirel Düşünme.....	26
2.3.2.1. Eleştirel Düşünmenin Standartları.....	29
2.3.2.2. Eleştirel Düşünme Becerileri.....	31
2.3.2.3. Eleştirel Düşünme Becerisine Sahip Bireyin Özellikleri.....	32
2.3.2.4. Eleştirel Düşünme Becerisinin Alt Boyutları.....	33
2.3.2.5. Eleştirel Düşünmeyi Destekleyen Öğretmen Davranışları.....	35
2.3.2.6. Eleştirel Düşünmenin Geliştirilmesi.....	36
2.4. Felsefe Dersinde Eleştirel Düşünmenin Önemi ve Yaratıcı Drama.....	68
2.5. ALAN YAZIN.....	81
2.5.1. Yaratıcı Drama ve Eleştirel Düşünmeyle İlgili Çalışmalar.....	81
2.5.2. Felsefe ile ilgili Çalışmalar.....	87

3. YÖNTEM.....	90
3.1. Araştırmanın Modeli.....	90
3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu.....	91
3.3. Veri Toplama Aracı.....	91
3.4. Verilerin Toplanması.....	94
3.5. Verilerin Analizi.....	95
4. BULGULAR.....	96
4.1. Birinci Alt Problemlle İlgili Bulgular.....	96
4.2. İkinci Alt Problemlle İlgili Bulgular.....	97
4.3. Üçüncü Alt Problemlle İlgili Bulgular.....	97
4.4. Dördüncü Alt Problemlle İlgili Bulgular.....	98
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	99
5.1. Tartışma.....	99
5.1.1. Birinci Alt Problemlle İlgili Tartışma.....	99
5.1.2. İkinci Alt Problemlle İlgili Tartışma.....	101
5.1.3. Üçüncü Alt Problemlle İlgili Tartışma.....	105
5.1.4. Dördüncü Alt Problemlle İlgili Tartışma.....	107
5.2. Sonuç.....	116
5.3. Öneriler.....	117
5.3.1.Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	117
5.3.2.Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	117
KAYNAKLAR.....	119
EKLER.....	130

TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

Felsefe Dersinde Yaratıcı Drama Tekniklerinin Kullanımının Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerileri Üzerindeki Etkisi başlıklı tez çalışmamın toplam **121** sayfalık kısmına ilişkin, 26/06/2022 tarihinde tez danışmanım tarafından **Turnitin** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı **%24** olarak belirlenmiştir.

Uygulanan filtrelemeler:

1. Tez çalışması orijinallik raporu sayfası hariç
2. Bilimsel etik beyannamesi sayfası hariç
3. Önsöz hariç
4. İçindekiler hariç
5. Simgeler ve kısaltmalar hariç
6. Kaynaklar hariç
7. Alıntılar dahil
8. 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Necmettin Erbakan Üniversitesi Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve tez çalışmamın, bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranının (%30) altında olduğunu ve intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

29/06/2022

Zeynep YAZGAN

Prof. Dr. Sayime ERBEN KEÇİCİ

BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ

Bu tezin tamamının kendi çalışmam olduğunu, planlanmasından yazımına kadar tüm aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez hazırlama kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını ve bu kaynakların kaynaklar listesine eklendiğini beyan ederim.

29/06/2022

Zeynep YAZGAN

SİMGELER, TABLOLAR VE KISALTMALAR

Simgeler ve Tablolar

Şekil 1: Düşünme Süreci.....	21
Tablo 3.1.1 Çalışmada Kullanılan Modelin Simgesel Gösterimi.....	90
Tablo 3.1.2.Araştırmaya katılan öğrenciler.....	91
Tablo: 5.1.1 Birinci Alt Problemlle İlgili Bulgular.....	96
Tablo: 5.1.2. İkinci Alt Problemlle İlgili Bulgular.....	97
Tablo: 5.1.3 Üçüncü Alt Problemlle İlgili Bulgular.....	98
Tablo: 5.1.4 Dördüncü Alt Problemlle İlgili Bulgular.....	98
Tablo: 1.1 Birinci Alt Problemlle İlgili Normality Test (Shapiro- Wilk).....	170
Tablo: 1.2 Birinci Alt Problemlle İlgili Homogeneity of Variance Test (Levene's).....	170
Tablo: 2.1 İkinci Alt Problemlle İlgili Normality Test (Shapiro- Wilk).....	170
Tablo: 2.2 İkinci Alt Problemlle İlgili Homogeneity of Variance Test (Levene's).....	171
Tablo: 3.1 Üçüncü Alt Problemlle İlgili Normality Test (Shapiro- Wilk).....	171
Tablo: 3.2 Üçüncü Alt Problemlle İlgili Homogeneity of Variance Test (Levene's).....	171
Tablo: 4.1 Dördüncü Alt Problemlle İlgili Normality Test (Shapiro- Wilk).....	172
Tablo: 4.2 Dördüncü Alt Problemlle İlgili Homogeneity of Variance Test (Levene's).....	172
Tablo:5 Ölçeğin Güvenirliği.....	172
Tablo:6 Araştırma Verilerinin Normalliğinin Tabloyla Gösterimi.....	173
Tablo: 7 Araştırma Verilerinin Normalliğinin Grafikle Gösterimi.....	174

Kısaltmalar

OECD : Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

YY: Yüzyıl

T1 ve T2: Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği

U1: Uygulama

TYÇ :Türkiye Yeterlilik Çerçevesi

UNESCO : Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü

ELDEN: Eleştirel Düşünme Engelleri Ölçeği

CHI: İnsan Bilgisayar Etkileşimi alanında önde gelen uluslararası konferans ve akademik kimliğini belirleyen arşiv materyalidir.

EDDÖDE: Eleştirel Düşünmeyi Destekleyen Öğretmen Davranışları Envanteri

WGCTA: Watson- Glaser Eleştirel Düşünme Değerlendirme Ölçeği

MA: 1 veya 2 yıllık süreyi kapsayan sosyal bilimler yüksek lisansı (Master of Arts)

PTÖ: Proje Tabanlı Öğrenme

BTÖ: Beyin Temelli Öğrenme

ÖZET

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi

FELSEFE DERSİNDE YARATICI DRAMA TEKNİKLERİNİN KULLANIMININ ÖĞRENCİLERİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Zeynep Yazgan

Bu araştırma, 2020-2021 eğitim öğretim yılında ortaöğretimde öğrenim gören 12.sınıf öğrencileriyle seçmeli felsefe dersinde yaratıcı drama tekniklerinin kullanılmasının öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik yürütülmüştür.

Yürütülen bu araştırma, felsefe dersinde yaratıcı dramayla oluşturulan etkinliklerin kullanımının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirilmesinde ki etkililiğini belirlemeye yönelik öntest - sontest seçkisiz (kontrol gruplu) deneysel model olarak yürütülmüştür.Araştırma 12 deney 12 kontrol grubu ile toplam 24 kişi ile yürütülmüştür.Deney ve kontrol grubuna araştırma öncesi ve sonrası, Özdemir (2002) “Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği” verilerek veriler toplanmıştır.Araştırma öncesi ön test olarak her iki gruptan ölçeği aynı anda doldurmaları istenmiş daha sonra deney grubuna hazırlanan drama planlarıyla seçmeli felsefe dersi doğrultusunda eğitimlere başlanmıştır.10 hafta (4 hafta yüz yüze, 6 hafta pandemi nedeniyle online) süren çalışmada yaratıcı drama planları ve eleştirel düşünme becerileri ölçeği kullanılmıştır.Uygulama sonunda yine her iki gruba (deney - kontrol) eleştirel düşünme becerileri ölçeği son test olarak deney grubuna yüz yüze , kontrol grubuna ise pandemi nedeniyle online olarak verilmiştir.Eleştirel düşünme becerileri ölçeği ile ön test-son test puanları arasındaki farka bakılmıştır.Bu bağlamda öncelikle bağımlı değişken olan eleştirel düşünme beceri puanları”nın normallik ve homojenliği test edilmiştir.Normallik için çarpıklık katsayısı homojenlik için Levene’s homojenlik testi kullanılmıştır.Çarpıklık katsayısı -1 ile +1 arasında bulundu ve Leven’e homojenlik testi istatistiksel olarak anlamlı bulunduğundan bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır.Bu test uygulanırken 0.05 anlamlılık düzeyi dikkate alınmıştır.

Araştırma bulgularına göre, Problem cümlesi ve alt problem cümleleri doğrultusunda deney ve kontrol grubuna yönelik yapılan analiz sonucunda deney ile kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin benzer olduğu ve deney grubunda yaratıcı drama etkinliklerinin kullanılmasının felsefe dersinde öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesi açısından öğrencilerde olumlu bir izlenim olduğu görülmüştür. Ayrıca; Araştırma sonunda uygulamaya ve ileriye dönük araştırmalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Felsefe Dersi, Eleştirel Düşünme, Eleştirel Düşünme Becerisi, Yaratıcı Drama.

ABSTRACT

Necmettin Erbakan University, Graduate School of Educational Sciences
Department of Educational Sciences
Curriculum and Instruction Program
Master Thesis

THE EFFECT OF USE OF CREATIVE DRAMA TECHNIQUES IN PHILOSOPHY LESSON ON
STUDENTS' CRITICAL THINKING DEXTERITY

Zeynep YAZGAN

This research was conducted to determine the effect of using creative drama techniques in the elective philosophy course on the students' critical thinking dexterity with 12th grade students studying in secondary education in the 2020-2021 academic year.

This research was carried out as a random experimental model with a pre-post test control group to determine the effectiveness of the use of activities created with creative drama in the philosophy lesson on the development of students' critical thinking dexterity. The research was carried out with 12 experimental and 12 control groups and a total of 24 people. Before and after, Özdemir (2002) "Critical Thinking dexterity Scale" was given and data were collected. As a pre-test before the research, both groups were asked to fill in the scale at the same time, and then the training started in line with the elective philosophy course with the drama plans prepared for the experimental group. In the study, which lasted face-to-face, online for 6 weeks due to the pandemic, creative drama plans and critical thinking dexterities scale were used. The difference between the critical thinking dexterity scale and the pretest-posttest scores was examined. In this context, first of all, the normality and homogeneity of the dependent variable "critical thinking dexterity scores" were tested. Levene's homogeneity test was used for the skewness coefficient for normality and homogeneity. The skewness coefficient was discover to be between -1 and +1, and the Leven'e homogeneity test was found to be statistically significant, so the independent sample t-test was used. The significance level of 0.05 was taken into account when applying this test.

According to the research findings, as a result of the analysis made for the experiment and control groups in line with the problem statement and sub-problem statements, the critical thinking dexterities of the students in the experiment and control group were similar, and the use of creative drama activities in the experimental group created a positive impression on the students in terms of the development of students' critical thinking dexterities in the philosophy course. seen. Also; At last of the research, proposals were made for application and forth studies.

Keywords: Philosophy lesson, Critical Thinking, Critical Thinking dexterity, Creative Drama.

BÖLÜM 1

1. GİRİŞ

Öğrencilere kazandırılması gereken 21.yüzyıl becerilerden eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesinde birçok yöntem / metod / yaklaşım olduğu bilinmektedir. Bu yöntemlerden biri olan Yaratıcı drama, öğrencilerin gereksinimlerini, ilgi alanlarını ve deneyimlerini merkeze alarak düşünceler geliştirmesini sağlaması duygularını rahat bir şekilde ifade etmesini sağlar (Duatepe ve Akkuş, 2006).

Öğretim yöntemi olarak dramanın derslerde kullanılmasının öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmesini sağlaması açısından etkili olduğu belirtilmektedir. Yaratıcı dramanın derslerde kullanılması öğrencilerin yaparak yaşayarak, eğlenerek öğrenmelerine yardımcı olmaktadır. Yaratıcı dramayla öğrencilerin derse katılımı artmakta ve öğrenciler ürün ortaya koymayı öğrenmektedir. Öğrencilerin üretkenliklerinin oluşması düşünme ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesiyle mümkündür. Geleceğin nitelikli, üretken insan gücünün yetiştirilmesinde düşünme ve eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesi ve bireylerin bu becerilerinin geliştirilmesi için eğitim / öğretim programlarında bu becerilerin geliştirilmesine yönelik çalışmalara daha fazla yer ayrılması, ders kitaplarının eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlanması, öğretmenlerin derslerde farklı öğretim yöntemleri kullanarak öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine yönelik çalışmalar yapmaları etkili olabilir. Felsefe dersi gibi düşünme odaklı bir dersde öğretim yöntemi olarak yaratıcı dramanın kullanılması öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerini sağlayarak eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesinde yararlı olabilir.

1.1. Problem Durumu

Bilgi ve teknoloji kullanımının arttığı günümüz bilgi toplumun'da, hazır bilgileri olduğu gibi kabul etmek yerine sorgulayan ve öğrendiği bilgileri kullanarak üretkenliğinin arttığı bireylerin yetiştirilmesi hedeflenmektedir (Kürüm, 2003). Gelişmelerin her alanda yaşandığı dünyada kaliteli ve başarılı insanların yetiştirilmesi tüm eğitim sistemlerinin hedeflerinin başında gelmektedir. Gelişmelere açık olma, meraklı olma; sorgulama ve yaratıcılık becerileri gelişmiş; kalıcı davranış değişikliğine sahip bireyler eğitimle yetiştirilebilir. Bu doğrultuda günümüzde yaşayarak, düşünerek ve yaşadıklarından çıkarım yapabilen bireylerin yetiştirilmesi hedeflenmektedir (Kölemen, 2017). Günümüzde bilgiye ulaşma ve ulaşılan bilgiyi anlama, bilgiyi yapılandırma, problemlere çözümler üretme, eleştirel düşünme, düşünceleri ifade etme gibi becerilerin kazandırılmasının gerekli olduğu söylenebilir (Ersözlü, 2008). Günümüzde bilgi ve teknolojiye gerçekleşen hızlı değişimler toplumları her alanda etkilemekte ve günümüzde sorgulama yapabilen, bilgileri doğru bir şekilde kullanan ve yeni bilgiler üreterek ve bilgilerini kullanarak ürün ortaya koymayı başarabilen bireylerin yetiştirilmesi gerekmektedir.

Öğrencilerin geleceğin mesleklerine hazırlanmasında 21.yy. becerilerine sahip bir şekilde yetiştirilmeleri hem yaşadıkları ülke hem de dünyanın gerisinde kalmamaları ve dezavantajlı bir duruma düşmemeleri için önemlidir (Wagner, 2008).

21. yy.'in küresel olarak geçerliği "beceriler"dir. Bu becerilere gerekli yatırımı yapamayan toplumlarda insanlar toplumun uçlarına itilecek, teknolojik gelişmeler olsa da bunlar ekonomik büyümeye dönüşemeyecek ve bu durumdaki toplumlar bilgi temelli küresel toplumlardan çok geride kalarak küresel yarışta başarısız olacaklardır. Bunun en önemli çözümü olan "beceriler" in bireylerin yaşamları boyunca yani erken çocukluktan başlayarak zorunlu eğitimleri ve iş yaşamları boyunca kendilerine kazandırılmasına yatırım yapılması önem taşımaktadır (OECD, 2012).

Bu doğrultuda "OECD" nin 2018 yılında hazırladığı 2030 yılı vizyonunu öngören projede şu ifadeler dikkat çekmektedir: 2018 yılında anaokulunda öğrenim gören öğrencilerin 2030'da genç öğrenciler olacakları ve bu doğrultuda öğrencilere verilecek eğitimin bireylerin sürdürülebilir bir geleceğe katkıda bulunmalarını sağlayacak şekilde gerekli bilgi, beceri, tutum ve değerleri kazandırmada önemli bir role sahip olduğu vurgulanmaktadır.

Bu nedenle eğitim sistemleri gençleri sadece iş dünyasına hazırlamakla kalmayıp, onların aktif, sorumlu ve işine bağlı vatandaşlar olacak şekilde ihtiyaç duydukları becerilerle donatılması için gerekli olan becerilerin kazandırılması gerekmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin; beceri, tutum, bilgi ve değerler başta olmak üzere dört alanda yetiştirilmeleri gerekmektedir (Güneş, 2018).

Yeni hazırlanan öğretim programları geliştirilirken öğrenenin öğrenme sorumluluğunu üstlenmesine, bilgiyi anlamlandırmasına , işbirliği içinde çalışmasına ve süreçte etkin olarak yer almasına yönelik yapılandırmacı yaklaşım dikkate alınmıştır (Köksal, 2007, s.179). Günümüzde yapılandırmacı anlayışa göre hazırlanan eğitim programları düşünme becerilerinin geliştirilmesini gerekli görmektedir. Bu bağlamda özellikle eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi temel amaçlardan biridir (Kurfiss, 1998 ; VanGelder, 2005). Düşünmenin geliştirilmesini amaçlayan çalışmalara bakıldığında, bireylerin düşünme becerilerinin etkili hale getirilmesinin yaşam kalitelerini artıracığı ve bireyin kendini, doğayı ve çevresini doğru bir şekilde tanımasına yardımcı olacağı amaçlandığı görülmektedir (Sezgin & Baysal, 2019).

Bu bağlamda programların öğrenme- öğretme süreçlerine bakıldığında : problem çözme, çoklu zeka kuramı, rol oynama, tartışma, işbirlikli öğrenme ve drama gibi kuram, strateji, yöntem ve tekniklere yer verildiği ve bunların yapılandırmacılık açısından öğrencilerin öğrenme açısından öğrenme sürecine etkin katılımını sağlayarak, düşüncelerini, araştırmalarını ve kendi öğrenme sorumluluğunu üstlenmelerine ve dersi uygulamalı olarak öğrenmelerine olanak sağlar (Köksal, 2007). Sonuç olarak; Sorumluluk sahibi bireylerin yetiştirilmesinde yaratıcı dramın amaç ve özelliklerinden yararlanılarak eğitim-öğretimde kullanılması, günümüzde ihtiyaç duyulan insanın yetiştirilmesine yardımcı olabilir (Öztürk, 2001; s.258).

Kutlhou (2015) 21.yy öğrenenlerine yönelik eski metod ve yöntemlerin yanı sıra, yeni öğrenme ve öğretme metotlarının kullanılmasının gerekliliğini ilk defa dile getirmiş ve bu görüşü günümüz bilim insanları tarafından da desteklenmiştir. Toplumun her alanında yaşanan değişimlerin eğitim camiasında da olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda eğitimin önemini bilen ve bireyin gelişimine önem ve değer veren teoriler ortaya çıkmıştır (Güneş, 2018; Yılmaz & Alkış, 2019).

Öğrencilere kazandırılması gereken 21.yüzyıl becerilerden eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesinde birçok yöntem/ metod/ yaklaşım olduğu bilinmektedir.Bu yöntemlerden biri olan Yaratıcı drama, öğrencilerin gereksinimlerini, ilgi alanlarını ve deneyimlerini merkeze alır ve düşüncelerinin gelişmesine, duygularını rahat bir şekilde ifade etmelerine olanak sağlar (Duatepe & Akkuş, 2006). Yaratıcı dramanın kullanıldığı etkinliklerde öğrenciler; işbirliği içinde grupla karşılıklı paylaşımda bulunarak çalışmakta ve ortak bir ürün ortaya çıkarmayı öğrenmektedir (Yurdakul, 2007).

Yaratıcı drama sürecine katılan öğrencilerin zihinsel, duyuşsal ve devinişsel olarak öğrenme-öğretme sürecine aktif olarak katılım düzeyi yükselebilir (Selvi, 2003). Ayrıca; Yaratıcı drama; düşünme, sözel ve yazılı iletişim becerilerinin, yaratıcılığın gelişmesini sağlaması açısından önemlidir (Chiriga, 1997).Yaratıcı dramanın derslerde kullanılması öğrencilerin yaparak yaşayarak, eğlenerek öğrenmelerine yardımcı olmaktadır.Yaratıcı dramayla öğrencilerin derse katılımı artırılabilir ve öğrenciler ürün ortaya koymayı öğrenebilir. Öğrencilerin üretkenliklerinin oluşması düşünme ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesiyle mümkündür. Geleceğin nitelikli, üretken insan gücünün yetiştirilmesinde düşünme ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi önemlidir.

Felsefe dersine yönelik yapılan araştırmalarda, yapılandırmacı yaklaşıma dayalı eğitime geçilmesine rağmen öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma göre ders işlemedikleri ve geleneksel yöntemi kullanmaya devam ettiklerine yönelik öğretmen ve öğrenci görüşleri bulunmaktadır. Öğrenciler bu doğrultuda felsefe dersinin güncellikten uzak olduğunu ve soyut olduğunu belirtmiştir (Yılmaz, Cihan & Şahin, 2005; Ergün & Tapıcı, 2007; Dombaycı, 2008). Küçükkurt ise Lise Öğrencilerinin Felsefe dersine yönelik tutumları ve başarıları arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmasında, Öğrencilerin felsefe dersine yönelik olumlu tutumlarının düşük olduğu ve bunun da felsefe dersinin amaçlarının yerine gelmesine engel teşkil ettiği, 17 yaşındaki öğrencilerde dahil olmak üzere 17 yaşın altındaki öğrencilerde felsefe dersi başarı oranlarının daha yüksek olduğu, yaş arttıkça felsefe dersine yönelik olumsuz tutumun arttığı ve MEB'in Felsefe Dersini, ilköğretim kademesindeki derslerin müfredatına eklemesinin felsefe dersine yönelik olumlu tutumun gelişmesi açısından gerekli olduğu belirtilmektedir (Küçükkurt, 2006).

Kızıltan'a göre literatürde felsefe öğretimine ve felsefe dersine dair sınırlı sayıda araştırma yapılmış ve yapılan bu araştırmalar içinde felsefe dersinde özellikle eleştirel düşünme becerisini kazandırması açısından konu edinen araştırma sayısı azdır (Bozoğlu, 2008; Şahin ve Tunca 2015). Bu anlatılanlar doğrultusunda bu çalışmada eleştirel düşünme becerilerini geliştirmesi açısından yapılandırmacı öğretim ortamlarına uygun olan tekniklerden biri olan yaratıcı dramanın felsefe dersinde eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkisi belirlenmeye çalışılmış ve felsefe dersinin eleştirel düşünme becerilerini kazandırmasındaki katkısı belirlenmeye çalışılmıştır.

Bu doğrultuda bu çalışmanın **Problem Cümlesi:** “ Yaratıcı drama tekniğinin uygulandığı deney grubu ile mevcut programın yürütüldüğü kontrol grubunun ön test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklindedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bireylerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde eğitim kurumlarına ve bu kurumlardaki öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Bu bağlamda eğitim kademelerinin tamamında yaş sınırı düşünülmeden bireylerin gelişim özellikleri dikkate alınarak eğitim programlarının hazırlanması ve öğretmen ve eğitimcilerin eğitilmesinin önemli olduğu söylenebilir. Tüm Eğitim kademelerinde öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmesine yönelik ister bir ders olarak eleştirel düşünme becerisi ayrı bir şekilde tasarlanıp verilsin isterse diğer derslerle birlikte geliştirilmek istensin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek isteyen bir öğretmen derslerde yaratıcı dramayı bir yöntem/teknik olarak kullanabilir. Dramanın derslerde kullanılmasıyla birey kendini tanımakta, bir ürün ortaya çıkarmayı öğrenmekte ve bireyin yaratıcılık becerisi, problem çözme becerisi ve eleştirel düşünme becerisi gelişebilmektedir. Felsefede düşünmenin önemli bir yeri olduğu ve felsefe açısından düşünmenin özellikle eleştirel düşünmenin birbirinden ayrılmadığı fikrinden yola çıkılacak olursa, Felsefenin temelinde eleştirel düşünmenin olduğu, diğer disiplinlerde düşünmenin kendi disiplini içerisinde değerlendirildiği ve bir kısım bilgi veya probleme uygulandığı, Felsefenin ise düşünme olduğu söylenebilir. Felsefenin bu noktada düşünmeyi, konu ve araştırma yöntemi olarak ele alan tek disiplin olduğu söylenebilir (Beyer, 1990, s.55, aktaran Bozoğlu, 2008).

Anlatılanlar doğrultusunda bu araştırmanın temel amacı, Felsefe dersinde yaratıcı drama tekniklerinin kullanımının ortaöğretim öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede ki etkililiğini tespit etmek ve yaratıcı drama tekniklerinin eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkisini belirlemektir. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Yaratıcı Drama tekniğinin uygulandığı deney grubu ile mevcut programın yürütüldüğü kontrol grubunun ön test eleştirel düşünme becerileri puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2. Kontrol grubu öğrencilerinin ön test- son test eleştirel düşünme becerileri puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

3. Yaratıcı Drama tekniğinin uygulandığı grubun ön test-son test eleştirel düşünme becerileri puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

4. Yaratıcı Drama tekniğinin uygulandığı deney grubu ile mevcut programın yürütüldüğü kontrol grubunun son test eleştirel düşünme becerileri puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Eleştirel düşünmeyi geliştiren çeşitli yöntemlerden biri de yaratıcı dramadır (Genç, 2003). Drama ile öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmeleri sağlanır ve öğrencilerin kendilerini ifade edebilmelerine, empatik becerilerinin gelişmesine, sosyalleşmelerine, kendilerine ilişkin farkındalık geliştirmelerine ve bu sayede ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerini keşfetmelerine yardımcı olarak başarılı olacakları alanlara yönelmelerinde yardımcı olur (Can Yaşar, Aral, 2011; Brewer, 2007; Karaömeroğlu, 2010). Dramanın derslerde kullanılmasına yönelik yapılan çalışmalara bakıldığında araştırma sonuçlarının olumlu olduğu görülmektedir. Drama ile ilgili yapılan araştırmalara ve yayınlara bakıldığında öğretmenin öğretimde oyunu kullanmasıyla öğretimin kalıcı ve etkili olduğuna dair görüşler olduğu görülmektedir. Yapılan araştırmalar ve çeşitli yayınlar incelendiğinde oyunun, öğretmenin yardımcısı ve aracı durumuna getirilmesi ile öğretimin bir o kadar etkili, verimli ve kalıcı olduğu yönde görüşlerin toplandığı görülmektedir (Üstündağ, 1998, s.29). “Sihirli bir yöntem olarak nitelendirilen drama ile insanlar kendilerini daha iyi tanıyabilmekte, yeteneklerini ortaya çıkarabilmektedirler.

Dramada temel amaçlar arasında katılımcının kendini diğer bireylerin yerine koymasđ, böylece de kendisini ve çevresini daha iyi bir şekilde tanıyabilmesi, anlayabilmesi yer almaktadır. Drama alışmaları ile demokratik davranışlarda bulunan, konular arasında bağlantı kurabilen, bağımsız dūřünebilen, hoşgörüldü, yaratıcı bireyler yetiştirmek amaçlanmaktadır" (Güneysu, 1999; Öztürk, 1999; Sađlam, 1997).

1.4. Sayđtlar

Denetlenemeyen değişkenler deney ve kontrol gurubunu aynı oranda etkilemiştir.

1.5. Sınırlılıklar

Eleřtirel dūřünme becerileri ölçęđiyle, Ortaöđretim 12G ve 12C sınıfı öđrencileriyle, Seçmeli felsefe dersinde; Felsefeyle Dūřünme, Felsefi Okuma ve Yazma üniteleriyle, 10 hafta süreyle ve yaratıcı drama etkinlikleriyle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Drama: Bir metne bađlı kalınmadan bireylerin dūřünceleri ve deneyimleri dođrultusunda gerçekleřen canlandırmalardır (San, 1999).

Yaratıcı Drama: Drama teknikleriyle bir grupla herhangi bir konu çerçevesinde eski bilişsel örüntülerinin (yaşantılarının) tekrar düzenlenerek gözden geçirildiği (oyunsu) süreçlerle yapılan anlamlandırma şeklinde canlandırmadır (San, 1996).

Dūřünme : Bireyin ulaşmak istediği hedefi gerçekleştirirken karşılaştığı sorunlara çözümler üretmesi, olaylar veya durumlar arasındaki bağlantıları kurması ve bunlara bağlı olarak içinde yaşadığı dünyayı anlamak için kasıtlı, planlı ve örgütlü bir şekilde zihinsel etkinlikte bulunma süreci olarak tanımlanır (Alkın şahin & Tunca, 2013, s.397).

Eleřtirel Dūřünme: Bireyin günlük yařamda olup bitenleri anlamak için dūřünme sürecini dođru kullanması ve dūřüncelerini mantık süzgecinden geçirerek dođru bilgilere ulařması ve elde ettiđi bilgiyi dođru yerde kullanmasıdır (Schafersman, 1991).

Eleřtirel Dūřünme Becerisi: Konulara kuşku ve sorgulayıcı bir şekilde bakma, karar verme ve yorum yapmadır.Bu bağlamda sebep- sonuç ilişkilerini tespit etme , ayrıntılı inceleme ve konular arasında benzerlik ve farklılıkları bulma, farklı ölçütler kullanarak verilen bilginin kabul edilebilirliğini ve geçerliliğini belirleme, analiz yapma, değerlendirme, anlamlandırma ve çıkarımda bulunma gibi becerilerden oluşmaktadır (MEB, 2004, s.734).

BÖLÜM 2

TEORİK ÇERÇEVE VE ALAN YAZIN

2.1. Yaratıcı Drama Kavramı

2.1.1. Yaratıcı Drama

Drama, eski yunancada ‘bir şey yapma ve oynamak’ anlamında kullanıldığı görülmektedir. Bu bağlamda drama, Katılımcıların yaşamlarındaki farklı durum ve devinimlerinden doğarak anlamlı bir şey yapar. Yaratıcı drama ise insanın kendisini ve kendisiyle çevresi arasındaki ilişkileri grup çalışmalarında drama tekniği ve doğaçlama yöntemiyle inceler (H. Nutku, 2001 , s.142).

Drama, kuramsal boyutun oluşturulması gerekmektedir birlikte oyunlaştırma, canlandırma ve doğaçlama temelde olmak üzere atölye çalışmaları çerçevesinde yürütülen bir etkinliktir. Atölye çalışmaları bir lider rehberliğinde ve bir grupla sürdürülmektedir. MEB Güzel Sanatlar Lisesi Drama Dersi Öğretim Programında, Dramayla ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında dramanın farklı şekillerde adlandırıldığı belirtilmektedir. Ancak, Nitelik, Amaç ve Kapsam olarak değerlendirildiğinde dramanın ,yaratıcı drama, eğitimde drama, eğitsel drama, eğitici drama kavramlarıyla aynı olduğu ve sadece farklı adlandırmaların yapıldığı söylenebilir (MEB, 2016).

Drama , önceden hazırlanmış bir metne bağlı olmadan, katılımcıların özgün düşünceleriyle, anlarına ve bilgilerine bağlı olarak oluşturdukları eylemlere bağlı doğaçlamalardır (San, 1999). “İçinde yapmak ve oynamak gibi iki eylemi bulunduran drama, yaşama dair bir olay veya durumu yansıtarak anlam üretir ve gösterir. Drama insanla ilgili olanı canlandırarak gerçeği öğrenmekle elde edilen bilgi birikimini, güzelden alınan tadın heyecansal etkisi ile el ele vererek insanı güçlendiren bir süreçtir” (Şener, 1993, s.10). Drama yaşamdaki bu gerçekliğin canlandırılması , yansıtılmasında şiir , resim , müzik gibi sanat dallarından yararlanır.

Drama, insan yaşamını konu alır. İnsanın çeşitli durumlar karşısındaki davranışlarından yola çıkılarak canlandırmalar yapılır. İnsan yaşamını konu aldığı için doğaçlama drama çalışmaları için önemlidir. Özellikle yaratıcı drama çalışmalarında öğrencinin anlık durum / olay / konuları canlandırması amaçlanır. Bu amaç doğrultusunda öğrencilerin hazırlıksız ve bir plan olmadan drama çalışmalarına katılımları sağlanır. Drama çalışmaları grupla yapıldığı için katılanların iletişim becerileri, sosyal becerileri, problem çözme becerileri, düşünme ve eleştirel düşünme becerileri gelişir (San, 1999 ; Şener, 1993, s.10 ; Duden - Schülerlexikon, 1974, s.139; Franse , 2003, s.7).

Yaratıcı drama ortamlarında katılımcı, diğer katılımcılarla birlikte ele alınan bir sorunu kendi deneyim ve tecrübelerinden faydalanarak çözmeye çalışır. Bununla beraber katılımcı önceden hiç tecrübe etmediği problemleri ve problemlere karşı üretilen çözümleri yine bu süreçlerde öğrenir ve tecrübe eder (Adıgüzel, 2013 , s.55) .

Bir ya da birden çok insanın birbirleriyle, doğayla ya da başka nesnelere etkileşerek yaşadıkları içsel ve dışsal devinimler drama ortamlarında ortaya çıkar. İnsanlar arasındaki çeşitli ilişki biçimleri, insanların diğer nesnelere kurduğu iletişim ya da etki ve tepkiye dayalı durumlarda bu eylemler arasındadır ve bu durumlar aynı zamanda içinde çeşitli problemleri, gerilimleri barındırdığı için dramatik an ya da dramatik bir durumu da oluştururlar (Adıgüzel, 2018; s.37).

Dramatik: İnsanın yaşamında birden bire oluşan içinde çatışma ve geriliminin bulunduğu olaylardır. İnsanın kendisini başkasının yerine koyarak (mış gibi) içsel bir yaşantıda olması ve onun gibi davranışlar sergileyerek canlandırmalar yapmasıdır.

Dramatik olan: İnsanın yaşamındaki çeşitli durumlardır ve bir problem içermelidir (San, 1990, s.573 ; Adıgüzel, 1993 ; Nicel, 1976)

Dramatik oyun: Katılanların kendilerini keşfettikleri ve çevrelerinde olan şeylerin farkında oldukları oyunlardır.

Dramatizasyon: Yazılı metine bağlı kalınarak hazırlıklı çalışmalar doğrultusunda yapılan canlandırmalardır.

Yukarıda anlatılanlar doğrultusunda yaratıcı dramanın derslerde kullanılmasıyla öğrencilerin iletişim becerileri, eleştirel düşünme becerileri, üst düzey düşünme becerileri günlük hayatla bağ kurarak eğlenceli bir şekilde gelişebilir. Ayrıca; öğrencilerin üretkenliklerinin artması açısından etkili bir yöntem olduğu söylenebilir.

2.1.2.Yaratıcı Dramanın Özellikleri

Yaratıcı drama, bütünsel bir öğrenmeyi gerçekleştirebilecek özelliklere sahiptir; öğrenmede bilişsel, duyuşsal ve devinişsel gelişim alanlarının eş zamanlı olarak gerçekleşmesini kolaylaştırır ve öğrenmenin yaşantısal hale geldiği uygulamalardan oluşur.

1. Grupla yapılan etkinliktir.
2. Katılımcıların deneyimlerinden yola çıkarak bireyi merkeze alır.
3. Canlandırma odaklıdır ve doğaçlama ve kendiliğinden yapılan rol oynamaya dayalıdır.
4. Bu çalışmalar o an olan durum veya olaya dayalı olarak gerçekleşir.
5. Yaratıcı drama çalışmalarında süreç yapılan çalışmanın sonucundan önemlidir.
6. Yaratıcı drama çalışmaları bu yöntem hakkında yeterli bilgiye sahip olan (ister öğretmen, ister yaratıcı drama lideri olsun) kişi tarafından hazırlanır ve uygulanır.
7. Bu çalışmalara isteyen herkes katılabilir.Bu nedenle gönüllü katılım önemlidir ve her yaş grubuyla yapılabilir.
8. Yaratıcı drama eğitim ve tiyatroyla doğrudan bağlantılıdır.Bu nedenle yaratıcı drama çalışmalarında eğitim ve tiyatrodan yararlanır.
9. Yaratıcı drama tiyatroyla doğrudan bağlantılıdır, Ancak tam olarak tiyatro yapmak değildir.Yaratıcı drama çalışmaları hazırlanırken sadece tiyatrodan yararlanır.
10. Yaratıcı drama çalışmaları, hazırlanan etkinliklere göre istenen her yerde yapılabilir.
11. Oyunlardan ve oyunların temel özelliklerinden yararlanır.
12. Yaratıcı drama 'oyunculuk' yapmayla karıştırılmamalıdır.
13. Yaratıcı drama ısınma, oyunlar ve belli bir kurguya dayalı canlandırma aşamalarından oluşur.
14. Yaratıcı drama herhangi bir ders anlatılırken kullanılan bir araç veya yöntem olabileceği gibi kendisi başlıca bir ders olarak işlenir.
15. Yaratıcı drama birbirine bağlı belirli bir sraya göre oluşturulmuştur ve oluşturulan bu yapıya uygun şekilde sürdürülür.
16. Yaratıcı drama, iyileştirme amaçlı yapılan insan psikolojisini temele alan çalışmalar değildir.

2.1.3.Yaratıcı Dramanın Genel Amaçları

Adıgüzel, yaratıcı drama çalışmalarında grubun özelliklerine göre plan yaparken katılımcıların gereksinim ve ilgilerinin dikkate alınmasının gerekli olduğu ve her yaş için birinci gereksinimin, bazı temel amaçların yaratıcı drama çalışmalarıyla kazandırılacağını belirtmektedir (Adıgüzel, 2018). Bu amaçlardan bazıları ise aşağıda sıralanmaktadır:

1. Bireyin, yaratıcılığını ve hayal gücünü geliştirme,
2. Bireyin, Kendini tanıması, gerçekleştirme ve başkalarıyla iletişime geçme becerilerinin gelişmesi,
3. Bireyin, Demokratik tutum ve davranışının gelişmesi,
4. Bireyin, Estetik davranışlar geliştirme,
5. Bireyin, Eleştirel ve Bağımsız düşünme becerisinin gelişmesi,
6. Bireyin, İşbirliği içerisinde birlikte çalışma becerisinin gelişmesi,
7. Bireyin, Sosyal duyarlılığının oluşmasını sağlama,
8. Bireyin, Duygusunun sağlıklı bir şekilde boşalmasını ve kontrolünü sağlama,
9. Bireyin, Dil gelişiminin (sözel ve sözel olmayan ifade becerisi) sağlanmasıdır.

MEB Güzel Sanatlar Drama Dersi Öğretim Programında, Bireyde çevreyi tanıma ve anlama etkinliğinin doğuştan itibaren başladığı ve yaşamın her anı devam ettiği, en etkili ve kalıcı öğrenmenin ise yaşantılarla gerçekleştiği belirtilmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin yaptığı canlandırmalarda günlük yaşama farklı açılardan bakmaları, Ani gerçekleşen durumlar karşısında hızlı düşünerek doğru karar verme becerilerinin gelişmesi, Olay ve Nesnelere arasındaki bağlantıyı farklı bir bakış açısıyla anlamasının amaçlandığı belirtilmektedir. Öğrencilere kazandırılmasının hedeflendiği beceriler arasında yaratıcılık, iletişim, demokratik tutum ve davranış, eleştirel düşünme, problem çözme, yansıtıcı düşünme ve bağımsız düşünme gibi beceriler yer alır (MEB, 2016).

2.1.4.Yaratıcı Dramanın Temel Ögeleri (Bileşenleri)

Adıgüzel (2018), dramanın ögelerini drama eğitmeni / öğretmeni, konu-tema, çeşitli teknikler (doğaçlama, rol oynama vd.), bir grup, yaşantı-tecrübe, oyunsu özellikler ve canlandırmalar olduğunu belirtmektedir.

a.Drama Eğitmeni / Öğretmeni: Yaratıcı drama çalışmalarını planlayan, drama çalışmalarının yapılacağı ortamı hazırlayan, drama çalışmalarına katılanlara yapılacak çalışma hakkında bilgi veren kişidir.Drama bir süreç olarak düşünüldüğünde bu sürecin her aşamasında sorumlu olan ve uygulamalara katılanlara “rehberlik” eden ve drama çalışmalarını doğru bir şekilde yönlendiren kişidir (Adıgüzel, 2018, s.102)

b. Grup (Katılımcılar): Adıgüzel’e (2017, s.77) göre grup benzer özellikleri olan, aynı fikri paylaşan, aynı hedefe yönelik eylem birliği içinde olan, birbirlerini tanıyan, aralarında ilişki ve etkileşim bulunan birden fazla kişiden oluşur. Grup kendi içinde örgütlenmiş ve lideri olan topluluktur.

Yaratıcı drama uygulamalarında seyirci katılımcıdır, katılımcı seyircidir. Uygulama sahasında kim varsa uygulamaya dâhil olabilir. Grupta olamayan bireyler de uygulamanın herhangi bir bölümünde ya da oluşum esnasında katılımcı olarak etkinliğin herhangi bir bölümünde yer alabilir. Sonuç olarak yaratıcı drama çalışmaları grupta yapıldığı için bütün grup etkinliğe katılacağından drama uygulamalarında seyirci olmaz.

c. Mekân (Çalışma Ortamı): Yaratıcı drama etkinliğinin yapılacağı yer kapalı ya da açık bir mekân olabilir. Fiziki olarak katılımcıların rahat edebileceği ısı, ışık, iletişim, ses ve konfor açısından bireylerin olumsuz etkilenmeyeceği yerler tercih edilmelidir. Önder’e (2016, s.59-60) göre drama etkinliği için çok geniş bir alan gerekmez. Ancak etkinliğin niteliğine göre katılımcılara yeterli bir alan ayarlanmalıdır.

d. Konu (Düşünce) : Yaratıcı drama etkinliklerinde konu; ele alınan, irdelenen duygu ve imgelerin hepsi olabilir. Yazılı ve sözlü anlatımlarda işlenen düşünce, ana fikir, olay veya durum yaratıcı dramanın konusunu oluşturur. Özel hayatlar ve evrensel değerlere ters düşen durumlar haricinde her şey yaratıcı dramanın konusu olabilir (Adıgüzel, 2017, s.93-94).

San’a göre yaratıcı dramada etkileşim önemlidir.Bu bağlamda yaratıcı drama etkinliklerine katılanların yapılacak olan etkinliğin konusunun ne olduğuna dair fikir sahibi olmaları ve aynı düşünceyi benimsemiş olmaları birbirleriyle anlaşmaları için önemlidir (San, 1990, aktaran Selvi, 2003).

2.1.5.Yaratıcı Dramanın Yapılandırma Aşamaları

Yaratıcı drama çalışmaları hazırlanırken ne, niçin, ne zaman, nasıl, nerede, kim, kime (kimlerle) gibi oluşan sorulara verilecek yanıtlar, yaratıcı drama sürecinin nasıl olacağına aşamalı şekilde yapılandırılmasına imkân sağlar.Bu doğrultuda drama, yaşantılardan elde edinilen deneyimlerden yola çıkılarak bir yaratıcı drama dersi veya etkinliği hazırlanırken uyulması gereken aşamalar vardır (Adıgüzel, 2002, 2006).

Bu aşamalar şunlardır:

1.Isınma: Isınmak, yaratıcı drama süresinde katılımcıların dikkatlerini toplamasını sağlamaya yaradığı için aynı zamanda bir açılış aşamasıdır. Bu aşama, daha çok bedenin harekete geçtiği, hareket halinde olduğu çalışmaları içerir.Bu çalışmaların kaynağı ise spor, dans ve harekete dayalı etkinliklerdir. Harekete dayalı etkinlikler kalp ritmi, kan dolaşımı ve kas hareketlerini etkin hale getirir ve drama çalışmalarındaki amaca ulaşma yönünde katılımcıların birikimini harekete geçirir. Çocuk oyunları ya da türetilmiş oyunlar bu aşamada etkin olarak kullanılabilir.

2.Canlandırma: Bir konunun süreç içinde biçimlenip ortaya çıktığı, belirlendiği, biçimlendirildiği ve diğer katılımcılara sergilendiği tüm oluşum çalışmalarını içerir.

3.Değerlendirme -Tartışma: Yaratıcı drama çalışmalarında elde edilen sonuçlar bu aşamada değerlendirilir. Başka bir deyişle sürecin özü, önemi, niteliği, niceliği üzerine çeşitli duygu ve düşüncelerin paylaşımı da bu aşamada konuşulur, tartışılır. Genel olarak eğitsel kazanımlar üzerine ya da ortaya çıkan oluşumlar üzerine tartışmalar bu aşamada yapılır.Öğrenilenlerin kazanıma dönüşüp dönüşmediği ve bu durumun gelecek yaşantılara etkisinin olup olmayacağı, tüm yaratıcı drama yaşantı ve süreçlerinin nasıl algılandığına, nasıl anlaşıldığına yönelik duygu ve düşüncelerin paylaşılması bu aşamada söz konusudur.Herhangi bir alanda konunun kazanımına göre kullanılan değerlendirme biçimi burada da geçerlidir (Adıgüzel, 2018, s.136-140).Burada katılımcılar, yaratıcı drama çalışmasında neler hissettiklerine, kendilerini nasıl algıladıklarına ve sürece yönelik eleştirel olarak değerlendirme yapar.Çalışmadaki deneyimlerini sorgular, olayları ve durumları detaylandırarak yorumlar ve bu şekilde katılımcıların eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesine katkı sağlanmış olunur.

2.1.6.Yaratıcı Dramada Kullanılan Teknikler

Bir yaratıcı drama eğitmeni ya da alanında yaratıcı dramayı bir yöntem olarak kullanacak öğretmen tarafından hazırlık ve ısınma çalışmalarından sonra canlandırma aşamasına geçildiğinde, eğitmenin amaçlara ulaşmak için yararlanabileceği pek çok aracı vardır.Bu araçlar, teknik veya strateji olarak da adlandırılabilir.Yaratıcı dramada olmazsa olmaz teknik doğaçlamadır. Doğaçlamanın büyük bir kısmını rol oyunları ya da rol alma (kaynaklarda çoğunlukla rol oynama olarak geçer) oluşturur (Adıgüzel, 2018, s.351).

Yaratıcı Drama Eğitmeninin veya Öğretmeninin yaratıcı drama yöntemini derslerde kullanabilmesi için dramadaki teknikleri iyi bilmesi ve bu teknikleri uygulayacağı ders / tema / konuya uygun olarak seçmesi çalışmaların verimli bir şekilde yürütülmesi açısından önemli olabilir.Aşağıda drama çalışmalarından doğaçlama, rol oynama ve rol değiştirme gibi bazı tekniklerinden bahsedilmektedir.

a. Doğaçlama: Kendiliğinden, serbest bir şekilde insanla birlikte gerçekleşir.

b. Rol Oynama: Canlandırma esnasında kendisine verilen görevi üstlenerek bir diğer kişinin görevini yerine getirme şeklinde yapılan eylemdir.Başka bir anlatımla karşılıklı verilen görevlerin üstlenilmesi ve bu görevleri yerine getirmektir.

c. Rol Değiştirme: Yaratıcı drama çalışmalarında doğaçlama ve rol oynama süreçlerinde katılımcılar belli rolleri üstlenirler ve üstlendikleri rollerden çıkmadan süreci tamamlarlar. Teknik, süreç tamamlandıktan sonra veya süreç devam ederken canlandırmanın kesilmesi, katılımcıların eşlerinin rollerini üstlenmesi ve süreci devam ettirmesi biçimince yürütülür. Rol değiştirmede katılımcı, karşıdaki kişinin bıraktığı yerden rolünü devam ettirebileceği gibi, rolü farklı bir yöne de götürebilir.

d. Fragman: Katılımcılar bir konu veya olay hakkında bir öykünün tamamını veya bir bölümünü canlandırıldıktan sonra veya izlenen bir film veya dizinin bir bölümünün veya tamamının kısa bir şekilde tanıtılmasına yönelik grupta yapılan canlandırmalardır.Bu teknikte doğaçlama önemlidir.Ayrıca; Farklı şekillerde yapılarak katılımcıların rahat hareket etmesini sağlamaya yöneliktir.

e. Donuk İmge: Katılımcılar herhangi bir konu veya olayı hayal ederek oldukları yerde kardan adam misali öğretmenin yönlendirmesine göre hareketsiz olarak beklerler.Aynı zamanda bu çalışma doğaçlama çalışmasına hazırlıktır.

f. Öykü Oluşturma: Herhangi bir konunun öğretmen veya katılımcılar tarafından belirlenmesi ve belirlenen konuya göre öykünün oluşturulmasıdır. Bu bağlamda öykü oluşturulduktan sonra öyküye göre roller dağıtılır ve dağıtılan roller canlandırılır.

g. Öykü Tamamlama: Belirlenen bir konuya göre öykü katılımcı veya öğretmen tarafından başlatılır ve diğer katılımcıların öyküye eklemeler yapması sağlanır. Bu çalışmada yapılan eklemelerin öykünün konusuna göre birbirleriyle tutarlı olmasına dikkat edilmelidir. Daha sonra tamamlanan öykü canlandırılır.

h. Röportaj: Katılımcının gazeteci gibi bir konu veya herhangi bir şey hakkında kişilere sorular sorarak bilgi toplaması ve topladığı bilgileri paylaşmasıdır. Bu tekniğin amacına uygun yapılması için katılımcının rolüne göre hareket etmesi önemlidir.

ı. Resim Yapma: Bir konu belirlenir ve herkes bu konuyu farklı şekillerde (kendi düşüncelerine göre) yapar ve daha sonra yapılan resimler canlandırılır.

i. Fotoğraf Karesi / Anı: Katılımcılar bir konu hayal eder ve hayal ettikleri konuya yönelik belirlediği rolleri canlandırır ve bir fotoğrafçı gibi fotoğrafını çeker. Bu çalışma 2-6 veya daha fazla kişiyle grup çalışması şeklinde yapılabilir.

j. Manşet: Katılımcılar bir konu veya olay hakkında manşet oluşturur ve oluşturdukları manşeti canlandırır. Bu çalışma grup sayısı konu veya olaya göre değişmekle birlikte canlandırılabilir.

k. Rol Kartları: Bir konu veya olay düşünülür ve düşünülen bu konunun canlandırılabilmesi için roller belirlenir. (Bu çalışmayı öğretmen veya gruptaki grup sözcüsü yapabilir) Belirlenen roller katılımcılara dağıtılarak veya gösterilerek canlandırmalar yapılır. Bu çalışmanın amacı katılımcıların her birinin farklı bir rolü üstlenerek canlandırmasıdır.

l. Pantomim: Bu çalışmada katılımcılar bir konu veya olayı hayal eder ve hayal ettiği bu konu veya olayı bedenini kullanarak söz kullanmadan diğer katılımcılara anlatır ve yapılan bu canlandırmayla anlatılan konu veya olayı diğer katılımcıların tahmin etmesi sağlanır.

m. Düşünce İzleme: Katılımcılar bir konu veya herhangi bir şeyi hayal eder(Burada katılımcılara rahat düşünmelerini sağlamaya yönelik çalışmalar yapılabilir.Mesela; Müzik dinlemeleri veya rahat bir şekilde yürümeleri, oturmaları....vb).Burada dikkat edilecek nokta katılımcıların yaptıkları düşünmelerini gerçekleştirirken aldıkları pozisyonda hareketsiz bir şekilde kalmalarıdır.Katılımcıların düşünme süreleri dolduktan sonra öğretmen veya drama lideri katılımcıların yanına gelir ve onlara dokunarak veya belirlediği bir işareti göstererek katılımcıların hayal ettikleri düşünceleri diğer katılımcılara sözlü olarak anlatmasını ister. Daha sonra katılımcıların hayal ettikleri konu veya olaya yönelik yaptıkları düşünme çalışmalarını doğaçlama şeklinde canlandırmaları sağlanır.

n. Öğretmenin Rolde Olması: Burada öğretmen bir konu veya düşünce doğrultusunda öğrencilerin / katılımcıların canlandırma yapmasına yönelik roller belirler ve belirlenen rollerin konunun veya düşüncenin amacına uygun bir şekilde canlandırılması için ister öğretmen olarak ister belirlenen rollerden birini üstlenerek canlandırmanın içinde olması ve katılımcıları yönlendirmesi şeklinde yapılır. Heathcote'ye göre yapılan ders, öğretmen ve öğrenciyle birlikte yürütülür. Bu bağlamda öğrencilerin öğretmene inanması önemlidir. (Aktaran Adıgüzel, 2018, s.364)

(Selvi, 2003) yaratıcı drama yönteminin uygulanması için gerekli olan koşullar olduğunu belirtmektedir.Bu koşullar şunlardır: Öğretmen, Öğrenci, Konu Özellikleri, Zaman ve Fiziksel Ortam.

- **Öğretmen (öğretici) Özelliği:** Öğretmen drama liderliğini üstlenerek çalışılan gruba rehberlik etmektedir.Bu doğrultuda drama uygulamaları hakkında eğitim almış olmalı ve çalışmalar esnasında öğrencileri gözlemleyerek yönlendirmeler yapmalı, gerekli yerlerde düzeltmeler ve geribildirim yapmalıdır. Ayrıca; Drama çalışmalarına öğrencilerin gönüllü olarak katılımını sağlamalı ve yapacağı drama çalışmalarının hedefleri doğrultusunda ön hazırlık yapmalıdır.
- **Öğrenci Özelliği ve Öğrenci grubunun (gruplarının) büyüklüğü:** Drama çalışmalarına katılacak öğrencilerin drama hakkında bilgi sahibi olması gereklidir.Öğrencilerin drama hakkında bilgisi yoksa öğretmen öğrencileri bilgilendirmelidir.Yaratıcı drama etkinliklerine katılan öğrenciler drama etkinliklerini değerlendirmeli ve bu değerlendirmeyi yaparken objektif olmalıdır.

Sınıflardaki öğrenci sayısının 24' den fazla olması yapılan yaratıcı drama çalışmalarını olumsuz etkilemektedir. Bu doğrultuda sınıftaki öğrenci sayısının fazla olması yaratıcı drama çalışmaları için gerekli olan küçük gruplara ayrılma şartı gerçekleşmez. Drama çalışmalarının gerekli olan grup sayısı yaşa göre değişim göstermekle beraber okulöncesi ve ilköğretim birinci sınıf öğrencileri dışında, Grup sayısı genel olarak 12-15 kişi olarak kabul edilmektedir (Adıgüzel, 2002, aktaran Selvi, 2003).Yaratıcı drama yaş ve hazırbulunuşluk özelliğine göre herkesle ve farklı şekillerde yapılabilir.

- **Konu Özelliği:** Yaratıcı drama planları hazırlanırken yapılacak konuya uygun olup olmadığına karar verilmelidir.Yapılacak konuların canlandırma, günlük yaşamla ilişkilendirme, oyunlaştırma ve rol oynama gibi çalışmalara uygun olması gerekmektedir. Aksi takdirde yapılan çalışmalar etkili sonuç vermeyebilir.
- **Fiziksel Ortam:** Yaratıcı drama çalışmaları normal sınıf ortamına uygun olmayabilir.Bu bağlamda öğrencilerin rahat hareket edebileceği boş bir oda veya salon ve yapılacak etkinliklere göre malzemelerin bulunması gerekmektedir.Ayrıca; Öğrencilerin rahat hareket etmelerini sağlayacak kıyafetler giymesi bu noktada önemlidir.Kısaca söylemek gerekirse yapılacak çalışmaya uygun olan öğrencilerin rahat hareket edebileceği her yerde drama çalışmaları yapılabilir.Bu noktada yapılacak drama çalışmalarına göre öğretmenin çalışmanın yapılacağı yeri kontrol etmesi ve gerekli malzemeleri hazırlaması gerekmektedir.
- **Zaman:** Yaratıcı drama çalışmalarında öğrenciler buluş yoluyla öğrendikleri için yapılan çalışmaların süresi öğrencilere bağlı olarak değişebilmektedir.Çünkü ek bir bilgiye gereksinim varsa öğrenci araştırarak bilgi sahibi olup sınıfta öğrenmiş olduğu bilgiyi tümevarım şeklinde drama grubunu oluşturan diğer öğrencilerle paylaşarak etkileşimi sağlayacağı için yapılacak çalışmanın süresi öğrencilere bağlı olarak kısalabilir veya uzayabilir.

2.2.Eğitim ve Öğretimde Drama

Eğitimde yaratıcı drama çalışmaları ilk olarak 19.yy sonunda İngiltere’de uygulanmaya başlanmıştır.Bu doğrultuda 1921’de John Dewey, 1950’li yıllarda Peter Slade ve Brian Way eğitimde yaratıcı dramanın kullanımına ilişkin görüşler ortaya atmış ve uygulamışlardır. Peter Slade, 1943 yılında kurulan Eğitsel Drama Derneğinde Staffordshire’ın drama danışmanlığını yürütmüş, dramayı eğitim alanına taşıyarak özellikle öğretmenler için drama eğitimlerinin yaygınlaşmasında önemli katkıları olmuştur.1954’ de “Çocuklarla Yapılan Drama”(Child Drama) adlı kitabını yayınlamıştır. Bu kitabın editörü Brian Way’dır. Bu iki öncü, bugünkü İngiliz doğaçlama drama öğretiminin temellerini atmıştır.Brian Way,“Drama Yoluyla Gelişim” (Development Through Drama, 1967) kitabını yazmıştır. Bu kitap drama uygulayıcıları tarafından temel bir eser olarak değerlendirilmektedir. Dorothy Heathcote 1970’ lerde dramayı yeniden tanımlayarak, drama ile eğitim arasındaki ilişkiyi yeniden tanımlamış ve drama öğretmenin rolünde yeniden incelenmesi gereksinimini ortaya çıkarmıştır. Ona göre drama fonksiyonunu doğaçlama ve dramatik aktiviteler yoluyla yerine getirmektedir. (Öztürk, 2001; Adıgüzel, 2018).

1983 yılında MEB Yüksek Danışma Kurulu Başkanlığı, Türkiye’deki Güzel Sanatlar Eğitiminin Geliştirilmesine Yönelik Önerileri içeren bir rapor yayımlamıştır. Bu kurulda İnci San da bulunmuştur. Raporda oyun, dramatizasyon ya da dramatik etkinlikler adıyla çeşitli öneriler de yer almıştır.1983 tarihli rapor, dramanın sözcük olarak kullanıldığı , bazı derslerde yöntemsel yer verilmesi gerektiği , etkinlikler açısından da dramanın önemli bir etkinlik dalı olabileceğinin kabul edildiği bir rapordur. 1991 raporunda ise dramanın genel eğitim ve sanat eğitimi içerisinde geniş kapsamlı bir öğrenme alanı olduğundan söz edilmiş ve önemi vurgulanmıştır. Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığı 2005 yılındaki ve sonraki yıllarda yapılan eğitimde reform çalışmalarıyla tüm ilköğretim ve ortaöğretim programını yenilemiş, çok yönlü zekâ ve yapılandırmacı eğitim anlayışına paralel şekilde uygulanmaya başlanmıştır (Adıgüzel, 2018, s .238 - 240).

Yapılandırmacı yani yapılandırarak öğrenmeyi temele alan günümüz eğitim sisteminde öğrenci merkeze alınmaktadır. Bu doğrultuda öğrencinin derslerde aktif katılımını sağlayacak etkinlik ve diğer çalışmalara daha fazla yer verilmesinin gerekli olduğu vurgulanmaktadır.

Bu bağlamda öğrenciyi odak noktasına alan yöntemlerden öğrenciye en yakın olanı oyundur. Öğretmen öğrenmenin kalıcı ve etkili olması için öğrencilerin derslerde zevk alması ve eğlenerek öğrenmesini sağlamaya ve bunlara bağlı olarak istekliliğini artırmaya yönelik yöntemleri kullanmalıdır (Genç, 2014, aktaran Güneş, 2014).

Günümüz eğitim sisteminde yukarıda anlatılanlar doğrultusunda dramanın amaçları şu şekilde sıralanmaktadır:

- Güzel fikir (güzel veya güzelliği felsefi açıdan ele alarak düşünebilme) ve yaratıcılık geliştirme,
- Eleştirel düşünme becerisini geliştirme,
- Sosyal gelişimi sağlama,
- Karar verme becerisini geliştirme,
- Dil veya İletişim becerisini geliştirme (Ünver, 2002, aktaran Güneş, 2014)

Drama çalışmalarında doğaçlama yapılan etkinlikler önemlidir. Bu çalışmalarda çocuk kendi düşünceleri doğrultusunda bir şeyler yaparak ürün oluşturmayı öğrenmektedir. Bu doğrultuda çocuğun hayal gücü ve buna bağlı olarak yaratıcılığı gelişmektedir (Yolcu, 2004 aktaran Güneş, 2014, s.296). Mesela; Matematik dersinde toplama işleminin öğretilmesi esnasında drama etkinliği ile toplama işlemi öğretilirse çocuk yaptığı canlandırmada bütün bedenini kullanacaktır. Bu bağlamda yaparak yaşayarak ve eğlenerek kalıcı öğrenmenin gerçekleşeceği söylenebilir.

Günümüzde, Drama, üniversitelerde lisans düzeyinde zorunlu veya seçmeli ders olarak programlarda yer almaktadır. Ayrıca; Yüksek lisans düzeyinde sınırlı sayıda eğitimde yaratıcı drama programları bulunmaktadır (Namdar ve Kaya, 2018).Yapılan bu çalışmalar yaratıcı dramanın bir yöntem veya araç olarak eğitim ve öğretimin tüm kademelerinde ve branşlarda kullanılması açısından önemli görülmektedir. Bu anlatılanlara ek olarak drama, eğitim alanında öğrencilere öğrenim yaşamları sırasında zaman zaman yakındıkları 'üretmememe 'kaygısıyla baş etme gücü verir. Eğitim ve öğretimde duyuları harekete geçiren ve başarılarını artıran önemli etkinliklerdir. Bu yöntem "insana olayları yaşatır, yaşantı kazandırır"(Kavcar ve diğ., 2003, s.307). MEB Seçmeli Drama Dersi (5.ve 6.Sınıf) Öğretim Programında öğrencinin drama yoluyla; Yaşantılara dayalı öğrenmeyi geliştirmesi, Yaratıcılığını, hayal gücünü ve imgesel düşünme becerisini geliştirmesi, Demokratik tutum ve davranışlar geliştirmesi, Birlikte çalışma ve dayanışma becerisi geliştirmesi, Bağımsız ve eleştirel düşünme becerisi kazanması, Değerlere uygun davranışlar geliştirmesi, Duygu ve düşüncelerini bedensel, sözel ve yazınsal olarak ifade etmesi, Sorunlara farklı açılardan bakması, Sorunlara yeni çözümler üretmesi amaçlandığı belirtilmektedir.

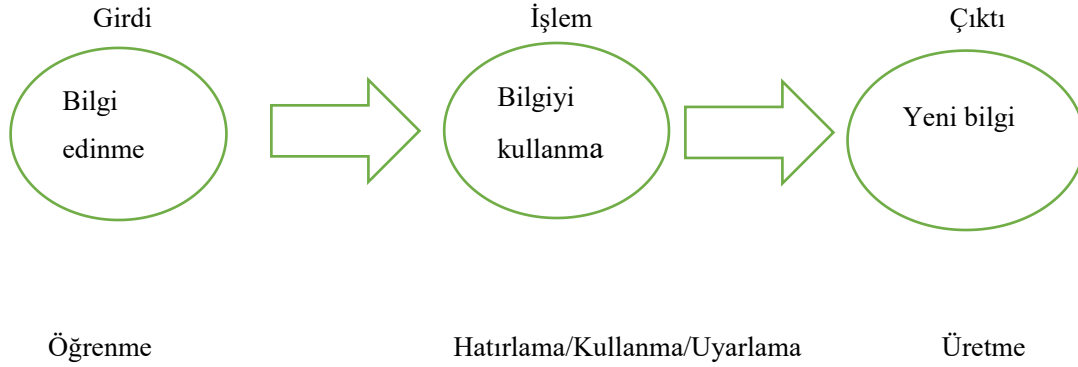
2.3.Düşünme ve Eleştirel Düşünme

2.3.1.Düşünme Nedir?Türleri Nelerdir?

Düşünme kavramının ne olduğuna dair ilk çağlardan beri çeşitli araştırmalar yapılmasına rağmen düşünme kavramının anlamının ne olduğuna dair ortak bir fikir bulunmamaktadır. 20.yy'a kadar düşünme bireysel veya durumsal etmenlerden ayrı olarak mantık çerçevesinde ele alınıp açıklanmaya çalışılmıştır. 20.yy 'da ise davranışçı ve bilişsel kuramcılar düşünmeyi farklı açıdan değerlendirmişlerdir. Davranışçılar düşünmenin öğrenmenin sonunda gerçekleştiğini veya öğrenmenin ürünü olduğunu, bilişsel kuramcılar ise düşünmenin öğrenme gibi bir iç süreç içerisinde oluştuğunu belirtmiştir (Kazancı, 1989). Düşünme kavramı hakkındaki diğer tanımlar ise aşağıda verilmektedir.

“Düşünme” sözcüğü Türk Dil Kurumunda : “ İsim olarak düşünmek işi, tefekkür, isim / felsefe olarak duyum ve izlenimlerden, tasarımlardan ayrı olarak aklın bağımsız ve kendine özgü durumu, karşılaştırmalar yapma, ayırma, birleştirme, bağlantıları ve biçimleri kavrama yetisi olarak” tanımlanmıştır. Diğer tanımlara göre; Düşünme insanın iradesi dışında olan şeylerin zihne yansımasıdır. Ayrıca; düşünme, zihni olarak planlanan, şekil verilen, canlandırılan nesne, düşünce ve idea anlamlarına gelmektedir (Ünalın, 2006). Düşünmenin, en yaygın anlamda, beyin, zekâ, dil ve bilgi kavramlarıyla doğrudan ilişkili zihinsel bir süreç ya da etkinlik olduğu söylenebilir. “Düşünme, girdi, işlem ve çıktı’ dan oluşan üç boyutlu bir süreçtir. Düşünme sürecinin girdi boyutunu, düşünmenin önkoşulu olan bilgi edinme, yani öğrenme oluşturur. İşlem boyutunda, bilgiyi yeni bir durumda amaca dönük ve bilinçli olarak kullanma yer alır. Çıktı boyutunu ise yeni bilgiye ulaşma (anlama, kavram-ilke oluşturma, dilsel anlatım vb.) veya bir davranış gösterme (karar verme, sorun oluşturma, dilsel anlatım vb.) oluşturur” (Sağlam, 2002 , s.4). Buna göre düşünme eylemi, öğrenme, hatırlama ve üretmeyi içeren bir süreçte gerçekleşir. Aşağıda düşünme sürecinin nasıl gerçekleştiği şekil birde gösterilmektedir.

(Şekil 1:Düşünme Süreci).



Düşünme sürecinin nasıl işlediğini daha iyi anlamak için aşağıdaki örneği dikkatli bir şekilde incelemek yararlı olabilir:

Girdi aşamasında: Bir kişi yabancı dil hakkında bilgi edinir.

İşlem aşamasında : Yabancı dil hakkındaki bilgilerini kullanarak yazı yazar.

Çıktı aşamasında : Yabancı dil hakkında yeni bilgi olarak kitap yazar.

Düşünmenin tanımlarından yola çıkılarak insanın zihinsel faaliyetleri sonucu oluştuğu ve bu zihinsel faaliyetlerin bir süreç içerisinde ele alınması gerektiği söylenebilir. Bu bağlamda (Özden, 2014) düşünmeyi öğrenmek, farklı şekillerde düşünmeyi gerektirir. Düşünme tarzları/türleri ne olursa olsun düşünmenin oluşması için bazı becerilere ihtiyaç vardır. Bu beceriler öğretim kademesinin hepsinde aynı şekilde veya aynı anda öğretilemez ve buna bağlı olarak öğretim kademelerinin her birinde farklı ölçüde verilmelidir. Ayrıca; Hangi beceri olursa olsun bu becerinin öğrenilip alışkanlık haline getirilmesinde öğretmenler önemlidir. Öğrencilerin zekâ seviyeleri farklıdır. Öğretmenler bu zekâ seviyelerinin farklı olmasına bağlı olarak bu becerileri geliştirme çalışmalarında dikkatli olmalıdır. Bu doğrultuda düşünme becerileri ve buna bağlı gözlenen beceriler şu şekilde açıklanmıştır:

Eleştirel Düşünme :

Ön yargı, tutarlılık, çıkarım ve nedenleri değerlendirebilme,

Elde edilen kaynakların doğrudan veya dolaylı olup olmadığını , varsayımları, fikirleri ve iddiaları ayırt edebilme,

Argümanları inceleyerek tamamlanması gereken yerleri ve belirsizlikleri görme,

Tanımlamaların yeterli olup olmadığını ve sonuçların uygun olup olmadığı ölçme.

Problem Çözme:

Problem açıklanarak tanımlanır.

Problemlerle ilgili bilgiler, Alternatifler belirlenir ve seçilir.

Denence oluşturmak,

Sonuca ulaşma.

Okuduğunu Anlama:

Ana düşünceyi bularak, yazarın amacını açıklama,

Yorum ve açıklamaları inceleyerek bir yargıya varma,

Metindeki bilgilere göre yapılan mantıksal çıkarımı bulabilme,

Okuduğunu hissedebilme,

Bir düşünceyi ifade edebilme ve bu düşünceyi savunabilme.

Yazma:

Yazmaya karar verdiği bilgileri mantıksal bir şekilde sıraya koyabilme,

Fikirlerini açıklayabilme,

Neden - Sonuç ilişkisini kurabilme,

Duygu ve düşüncelerini ifade etme,

Mantık çerçevesinde ve ikna edici olacak şekilde yazabilme,

Gerekli bilgileri açıklayabilme,

Bilinenlerden bilinmeyenleri tahmin edebilme.

Bilimsel Düşünme:

Sebeup ve Sonuç arasındaki tutarsızlığı bulabilme,

Verilen bir grafiğı, çizelgeyi ve haritayı okuyabilme,

Verilen bilgilerden grafik ve çizelge çıkarabilme,

Akıcı, Esnek, Orjinal ve Açıklayıcı olabilme,

İmgeleme, Sezgi ve Tahmin yapabilme,

Verilen bir bilgi, konu veya araştırılan herhangi bir şey hakkında analiz, sentez ve değerlendirme yapabilme,

Bilgiye yoğunlaşabilme ve bilgideki sıra dışı bağlantıları kurabilme.

Yaratıcı Düşünme ve Yaratıcı Problem Çözme:

Bireyin mantıklı, olgusal, eleştirel ve analitik düşünebilmesi,

Bireyin görsel, kavramsal, sezgisel ve imgesel olarak düşünebilmesi,

Bireyin yapısal, ardışık şekilde, organize ve detaylı olabilmesi (Özden, 2014, s.146).

Yukarıda anlatılanlara ek olarak, MEB Düşünme Dersi Öğretim Programında öğrencilere düşünme becerilerini kazandırma amacı belirlenirken, düşünme dersinin belli başlı ilkeleri, öğrencilerin gelişim seviyeleri ve diğer dersler açısından sağlayacağı faydalar dikkate alınmıştır. Bu bağlamda programın disiplinlerarası olmasına özen gösterildiği vurgulanmaktadır (MEB, 2016). Bu bağlamda öğrencilere düşünme eğitimiyle kazandırılması hedeflenen düşünme becerilerine aşağıda değinilmektedir:

Sorgulama, Araştırma, Veriler arasında ilişki kurarak anlama ve yorumlama, Var olan verileri anlamlı olacak şekilde bütünleştirme, Problem Çözme, Alternatif Sunabilme, Yaratıcı Fikir ve Ürün Oluşturabilme, Eleştirme, Yöntemli ve Sistemli Düşünme, Karşılaştırma Yapma, Delil Kullanma, Dili etkili bir biçimde kullanma, Tasarlama ve Planlama, Varlığı birlik ve buna bağlı olarak bütünlük içinde düşünebilme becerisidir.

Düşünmenin tanımı, düşünme süreci ve düşünme becerilerinden bahsettikten sonra düşünme türlerine değinmek düşünmenin nasıl gerçekleştiğini veya geliştiğini anlamak açısından yararlı olabilir. Bu bağlamda aşağıda düşünme türlerinden bahsedilmektedir.

Düşünme Türleri

Düşünme, zihinde uygulanan işlem ve süreçlere bağlı olarak farklı türlere ayrılarak düşünme türlerini oluşturmaktadır. Düşünme becerilerinin türlerinin çeşitleri arttıkça düşünme türleri de buna bağlı olarak artmakta ve hepsinin öğretim programlarına yerleştirilerek öğretilmesi zorlaşmaktadır. Bu bağlamda burada düşünme türlerinden en yaygın olarak bilinenlerden bazılarına değinilmektedir.

Yaratıcı Düşünme: *Kişinin kendine özgü oluşturduğu düşüncelerinin ortaya çıkmasını sağlar (Oğuzkan, 1974, s.207). Bu düşünme şeklinde özgünlük, farklı düşünme, akıcılık ve yeni fikirler önemlidir. Bu bağlamda önce yeni bir fikir zihinde canlandırılır ve bu fikri açıklamak için gayret sarf edilir ve en son olarak yaratıcı eylemle oluşan ürüne son şekli verilir (Garcia & Michaelis, 2001, s.335). MEB Düşünme Öğretim Programında yaratıcı*

düşünme, eleştirel düşünmeyi tamamlayan ve onu geliştiren anlamında yanal düşünme olarak adlandırılmaktadır.

Eleştirel Düşünme:*Birinin herhangi bir şey hakkında düşünmesi, odaklanması ve düşündüğü şey hakkında yapacağı şeye inanması ve karar vermesi için harcadığı bilinçli gayrettir (Smith, 2003 ; Daud & Husin, 2004).*

Analitik Düşünme:*Herhangi bir konunun veya olayın alt başlıklara ayrılarak, yani genelden özele ve bu şekilde oluşturduğu alt başlıkları tek tek detaylı bir şekilde incelemesi ve her bir başlığın arasındaki bağlantı veya bağlantıları gerçeğe dayalı kanıtlarla ortaya çıkarmasıdır. Kısaca söylemek gerekirse, Tümevarımla düşünme ve değerlendirme denilebilir (Sebetci & Aksu, 2014, s. 68).*

Metabolişsel düşünme:*Kişinin kendi düşünme süreçlerinin farkında olarak bunları kontrol edebilmesi olarak tanımlanmaktadır (Parlak Yılmaz, 2006).*

Yakınsak Düşünme:*“ Bir problemin muhtemel cevapları içinde akla en uygun, en doğru geleni bulabilme yeteneğidir. Eleştirel düşünmede çokça yararlanır” (Atasoy, Kadayıfçı ve Akkuş, 2007).*

İraksak Düşünme:*“ Bir problemi çözmek amacıyla doğruluk veya uygunlukla sınırlanmadan çok ve çeşitli cevaplar üretebilmedir. Yaratıcı düşünceler genelde iraksak düşünmenin bir sonucudur” (Atasoy, Kadayıfçı ve Akkuş, 2007).*

Hipotetik Düşünme (Varsayımsal):*“ Günlük hayatta veya eğitim öğretimde karşılaşılan bir sorunu çözmek için olası çözüm yolları geliştirip bunları belirli bir düzene göre yapmayı sağlayan düşünme sürecidir. Eğer.....ve.....olursa.....olur şeklinde genel bir cümle yapısıyla ifade edilir. Hipotetik düşünmede sorunun görünen boyutlarının ötesine geçip çözüme ilişkin yollar belirlenmesi söz konusudur” (www.oguzhanhoca.com).*

Lateral Düşünme:*“Akla gelen ilk anlamları geçerek sonuca ulaşmak için pratik zekâyı işe koyma yoluyla problemleri çözmenin bir yoludur” (Öztürk, Gök & Takımcıgil, 2013).*

Yansıtıcı Düşünme:*John Dewey 19 yy. başında, öğrencilerin okulda öğrendiklerini yaşamlarında kullanmalarının gerekliliğine dikkat çekmiştir. Bunu sağlamanın yolunun ise okullarda öğrencilere bu düşünme türünü öğretmek olduğunu belirtmiştir.Yansıtıcı düşünmenin çeşitli denenceler oluşturarak ve bunlar üzerinde çalışma ve test yaparak özelden*

genele olacak şekilde veri toplayarak genelden özele olacak şekilde sonuca ulaşmayı sağlayan düşünme türü olduğu söylenebilir.

- *Yansıtıcı düşünme: Bireylere sorunlara çözüm üretme ve sağlıklı kararlar verme sürecinde yardımcı olur.*
- *Öğrencinin aktif olarak katıldığı eğitim ortamından kendi deneyimleriyle bilgiler edinmesini ve edindiği bu bilgileri paylaşmasını ve yeni durumlarda kullanılmasını kolaylaştırır.*
- *Bu düşünmede geçmiş yaşantılardan ders çıkarma ve yeni durumlara uygulama vardır.*

Üst Düzey Düşünme : *Bireyin kendi düşünme süreçlerini bilmesi ve bu süreçleri takip ederek kontrol etmesi ve iyileştirmesidir (Güneş, 2012). Lewis ve Smith'e göre üst düzey düşünme kişinin belleğinde bulunan eski ve yeni bilgilerinden yola çıkarak, karmaşık bir duruma yönelik çözüm yolları bulduğunda veya bir amacı gerçekleştirmek için belleğindeki eski ve yeni bilgileri birleştirdiğinde ya da yeniden düzenlediğinde oluşur.*

Altı Sapkalı Düşünme: *Bireyler düşüncelerini 6 farklı renkten oluşan şapkaları kullanarak açıklar. Bu 6 farklı renkten oluşan şapkalara göre düşünme biçimleri şöyledir: **Beyaz şapka:** Tarafsız ve objektiftir, **Kırmızı şapka:** Öfke, tutku ve duyguyu çağırır, **Siyah şapka:** Olumsuz, karamsar, kötümserdir, **Sarı şapka:** İyimser umutlu ve olumlu düşünme, **Yeşil şapka:** Üretkenlik ve buna bağlı olarak yeni düşüncelerle ilgilidir, **Mavi şapka:** Sakinlikle ilgilidir. Bu renkler bireyin birtakım şeyleri hayalinde canlandırmasını kolaylaştırarak düşünmesini sağlar. Bono'a göre, her şapkada bireyin kendisine sorular sorması ve bu sorulara cevap araması bu düşünme biçiminin en önemli özelliğidir. Bu bağlamda düşünmenin bir konu hakkında sorular sorulmaya başlandığı andan itibaren başladığı söylenebilir (Berber vd., 2009, s.7). Bu düşünme biçimiyle insanlar farklı pencerelerden bakma alışkanlığı kazanmaktadır (Güneş, 2012; De Bono, 2002; Erginer, 2000).*

Tümdengelim Düşünme: *Genelden özele doğru yapılan düşünme türüdür.Örneğin "Bütün ağaçlar ateşle yanar." "Çam ağaçtır." "O halde, çam ağacı ateşle yanar."*

Tümevarım Düşünme: *Özelden genele doğru yapılan düşünme türüdür. Örneğin "Lüfer ve hamsi balıktır ve suda yaşar." "O halde bütün balıklar, suda yaşar."*

Anolojik Düşünme: İki şey arasında benzerlik bulunarak ilişki kurulur ve bu ilişkilendirmeye bağlı olarak yeni bir karşılaştırma yapılır ve buna bağlı olarak açıklayıcı bir anlam oluşturulur (Gagnon, 2012). Örneğin “ Sosyoloji bilim türlerinden olan sosyal bilimlerden biridir.Psikoloji de bilim türlerinden biridir. O hâlde “ Psikoloji” de sosyal bilimlerden biridir.

Global Düşünme:“Bilgilere bütün olarak bakma, bunları haritalaştırarak düşünme olarak tanımlanabilir. Daha kapsamlı ve soyut konularla ilgilenmek, kavramsallaştırmak ve düşünceler dünyasında çalışmak, detayları göz ardı etmek global düşünen bireylerin temel özellikleridir. Örneğin, ordudaki bir askerle değil de bütün olarak orduyla ilgilenme eğilimi gösterirler” (Çubukçu, 2004 ; Buluş, 2003).

Refleksif Düşünme: Kendini bir nesne gibi görüp kendi hakkında sorgulama ve analiz yapabilmeyi. “Ben kimim ve neyim?” sorusu refleksif düşünmenin önemli ifadesidir (Aka, 2010).

Bütünleştirici (Kombinasyon) Düşünme: “Muhteva veya alanı bir bütün olarak ve alan ile nesne arasındaki ilişkilere odaklanmayı kapsayan, olayları bu ilişkilere dayandırarak ön görme ve açıklama seçimidir” (Umay ve Ariol, 2011).

Düşünme türleriyle ilgili çeşitli sınıflandırmaların yapıldığı bilinmektedir.Bu düşünme türleri içerisinde yer alan eleştirel düşünmenin bünyesinde yaratıcı düşünme, problem çözme ve karar verme gibi süreçlerin olduğu ve bu süreçlerin ise birbirleriyle bağlantılı olduğu söylenebilir (Demir, 2006, s.45, aktaran Korkmaz, 2018). Bu araştırmanın konusu olan eleştirel düşünme ve eleştirel düşünmenin göstergesi olan eleştirel düşünme becerisi ise aşağıda açıklanmaktadır.

2.3.2.Eleştirel Düşünme

Eleştirel kelimesi denilince insanlarda genel olarak olumsuz bir çağrışım uyanmaktadır. Eleştirel insan birçok şeyde hata bulan insandır.Birini eleştirmek demek genelde olumsuz bir şey söylemektir.Bu bağlamda bir eleştirmen genelde bir şeye karşıdır. Bu bağlamda Eleştirel kelimesi değerlendirme, yargılama, ayırt etme anlamlarına gelen Yunanca “kritikos” teriminin karşılığıdır. Latince’ye “criticus” olarak geçmiş ve bu yolla diğer dillere yayılmıştır. “Eleştirme, bir şeyi iyi ya da kötü yanlarıyla değerlendirme.” anlamına gelmektedir. “Yargılama sanatı” anlamıyla farklı dillerde de kullanılmaya başlamıştır (Aybek, 2018, s.14, Karadüz, 2010 ; Doğan, 2014, s.31).

Türk Dil Kurumu sözlüğünde eleştirel sözcüğü: Eleştirel niteliği taşıyan, eleştireli, eleştirisel, tenkidi, eleştiri ile ilgili olarak tanımlanmaktadır.Felsefi bir terim olarak ilk defa Sokrates tarafından “bir şeyi iyi ya da kötü yanlarıyla değerlendirme” anlamıyla kullanılmıştır

(Dođan, 2014, s.32). Bařlarda felsefe vasıtasıyla davranışlarımızı rehberlik etmeyi amaçlayan mantıklı dūřünme anlamı çıkarılırken tarihsel çizgide daha geniş ve kendine özgü bir anlam kazanmayı başarmıştır (Karadüz, 2010).

Eleřtirel dūřünme kavramının yaklaşık 2000 yıl önce Sokrates'in ortaya koyduğu doğruyu arama süreci ile ortaya çıktığı görölmektedir (Vandenberg, 2009; Carroll, 2004; Thayer - Bacon, 2000; Fisher, 2001, aktaran Tosun, 2014). Yazılı metin bırakmayan Sokrates'in söylemlerinin Plato ve Aristo tarafından aktarılması, bugünkü eleştirel dūřünme sisteminin geliştirilmesine katkı sağlamıştır. Platon'un aktardığı diyaloglar incelendiğinde, karşılıklı konuşma süreci içerisinde bilginin doğruluğunun, kaynağının, geçerliğinin tartışıldığı görölmektedir (Thayer-Bacon, 2000, aktaran Yılmaz Özelçi, 2012, s.15).

Eleřtirel dūřünmenin tanımına geçmeden önce eleştirel dūřünmede bulunan eleştirel kelimesinin olumsuz bir anlam taşımadığı, kriter kelimesiyle ilgili, mantıklılık kriterini taşıyan dūřünme manasına geldiğini söylemek eleştirel dūřünmenin daha iyi anlaşılmasına yardımcı olabilir. Bu bağlamda eleştirel dūřünmenin ne olduğu konusunda alan yazında yapılan çalışmalara bakıldığında tanım konusunda ortak bir fikrin olmadığı ve bunun da eleştirel dūřünmeyi tanımlamanın zorluğundan, işlev ve bileşenlerinin karışık olmasından kaynaklandığının belirtildiği görölmektedir. Yine de eleştirel dūřünmenin tanımına yönelik birçok çalışmanın yapılmasının yaygınlaştığı söylenebilir (Dođan, 2013). Bu çalışmada ise alan yazın taraması sonucunda ulaşılan tanımlardan bazıları üzerinde durularak aşağıda sıralanmaktadır.

***Ennis (1986)** eleştirel dūřünme becerisini sözlü ya da yazılı anlatımların anlamını keşfetmek, onun doğru olup olmadığına karar vermek olarak ifade etmiştir.*

***Branch (2000)** Eleřtirel dūřünmeyi “Nasıl?” ve “Niçin?” sorularını ön planda tutma ve mantıklı dūřünme olarak ifade etmiřtir.*

***Watson ve Glasser (1980)**, eleştirel dūřünmeyi; sonuca varma, varsayımların olduğunu göz ardı etmeme, yorumlama ve değerlendirme becerilerinin bir araya gelmesi olarak tanımlamışlardır.*

***Paul (1991)** Eleřtirel dūřünmeyi, gözlem ve bilgiye dayanarak sonuçlara ulařma olarak tanımlamıřtır.*

Norris (1985), eleştirel düşünmeyi, öğrencilerin tüm bildiklerini bir konuya uygulayarak kendi düşünme becerilerini değerlendirip davranışlarını değiştirmeleri olarak tanımlamıştır.

Evren (2012, s.32)'e göre, eleştirel düşünme ,kişinin ele aldığı bilgiyi direkt kabul etmek yerine, bilgiyi kendi zihinsel sürecinden geçirerek, belli ölçütlere dayandırması ve sonuçta yeni bir yargıya ulaşmasıdır.

Beyer (1987) eleştirel düşünmeyi, bilginin doğruluğunun, kesinliğinin değerlendirmesi, inançların argümanların ve bilgi iddialarının bir değeri olarak tanımlamıştır.

Demirel (2007)'e göre, eleştirel düşünme, temelde bilgiyi etkili bir şekilde elde etme, değerlendirme ve kullanma yeteneği ve eğilimidir.

(Chance, aktaran Şahinel, 2001) eleştirel düşünmenin, olguları analiz etme, düşünce üretme ve onu örgütleme, görüşleri savunma, karşılaştırmalar yapma, çıkarımlarda bulunma , tartışmaları değerlendirme ve problemleri çözme yeteneği olduğu söylenebilir.

Eleştirel düşünme becerileri öğrenilebilir ve öğretilbilir bir beceridir.Ayrıca; uygun durumlarda doğru kullanılırsa öğrenciler daha etkili düşünür.Bu bağlamda “Eleştirel düşünme, üst bilişsel becerilerin ortaya çıkmasını gerekli gören zihinsel bir süreçtir” (Doğanay, Akbulut-Taş ve Erden, 2007).

Yukarıdaki tanımlara ek olarak düşünmenin, eleştirel düşünme becerisi için ön koşul olduğu ve düşünme eyleminin bir bilgi veya herhangi bir şey hakkında zihinde oluşan faaliyetler sonucu gerçekleştiği söylenebilir. Bu bağlamda düşünme becerilerinden olan **eleştirel düşünme becerisi** ise herhangi bir şey hakkında zihinde oluşan faaliyetlerin derinlemesine incelendiği ve sonuca doğru bir şekilde varılmasını sağlayarak günlük hayatta sergilenen davranışlar olduğu söylenebilir. Buna bir örnek vermek gerekirse; Bireyin kullandığı arabanın yavaş gitmesini arabanın modeline bağlaması **bir düşünme eylemine örnek** verilirken, Trafikte araba kullanırken belli kurallar vardır, Eğer siz iyi bir sürücü olmak istiyorsanız bu kurallara uymak zorundasınız. Kurallara uyan bir sürücü kışın kış lastiği takmanın arabanın performansını artıracak ve buna bağlı olarak kışın oluşacak trafik kazalarını azaltacağını farkında olması ise **eleştirel düşünme becerisine** örnek olarak verilebilir (Aybek, 2018, s.5). Sonuç olarak akıllıca düşünmek için bilgi, beceri ve tutumun gerekli olduğu söylenebilir.Bu bağlamda iyi bir eleştirel düşünür olabilmek için Eleştirel düşünme becerilerini bilmenin ve bu becerileri kullanmanın, Eleştirel düşünme engellerini

bilmenin ve bu engellerden uzak durmanın ve Eleştirel Düşünür olma tutumunu benimsemenin gerekli olduğu söylenebilir (Halpern, 2003, s.7, aktaran Gündoğdu, 2009).

2.3.2.1.Eleştirel Düşünmenin Standartları

(Nosich, 2011)'göre düşünmenin yüksek standartları karşılaması gereklidir.Bu nedenle üst düzey düşünme becerilerinden olan eleştirel düşünme ile ilgili standartları ortaya koymuştur. Bu standartlar sayesinde birey eleştirel olmayan düşünceleri dışarı da bırakmaktadır, yani bu standartlar filtre görevi görmektedir.Bu standartlar aşağıda sıralanmaktadır.

Açıklık: Düşüncenin yanlış anlaşılmalara sebep olmayacak şekilde açık bir şekilde ifade edilmesidir.

Doğruluk: Düşüncenin doğru ve mantıklı olması, verilen bilgilerin güvenilir olması, gerçeği ifade etmesidir.

Önem / Alaka: Düşüncenin aktarılırken önemli noktalarının vurgulanması gerektiği, önemli olanlar üzerinde odaklanılması, konuşulan konular arasında bağ olması vb.gerekmektedir.

Yeterlilik: Düşüncelerin kapsamlı bir şekilde aktarılmasıdır.

Derinlik / Genişlik: Konunun nedenleri en ince ayrıntısına kadar açıklanmalı ve konuyla ilgili derinlemesine bilgi verilmelidir.

Kesinlik: Konu kusursuz bir şekilde aktarılmalı ve buna bağlı olarak düşüncelerde kesinlik olmalıdır.

Bu standartlara ek olarak Bassham ve arkadaşları tarafından (2010) geliştirilen standartlar şunlardır:

Açıklık (Berraklık) : Eleştirel düşünen bireyler sadece dilin berraklığını değil düşüncenin de berraklığını ortaya çıkarmaya çalışırlar.

Kesinlik : Eleştirel düşünen bireyler kesinliğin günlük hayattaki önemini de anlayanlardır.

Doğruluk : Eleştirel düşünen bireyler yalnız gerçeğe değer vermekle kalmazlar aynı zamanda doğru ve güncel bilgiye de tutkuludurlar.

Amaca Uygunluk: Eleştirel düşünen bireyler amaca uygun fikirler ve bilgiler üzerinde dikkatlerini toplarlar.

Tutarlılık: Eleştirel düşünen bireyler gerçeği önemserler. Bu doğrultuda hem kendilerinde hem de başkalarındaki tutarsızlıkları fark ederler.

Mantığa Uygunluk: Eleştirel düşünen birey mantıklıca düşünmenin doğru gerekçelendirmek olduğunun farkındadır.

Bütünlük: Düşünme, derinken ve genişken daha kalitelidir.

Tarafsızlık: Eleştirel düşünme adil, açık fikirli, tarafsız ve önyargılardan kurtulmuş olmayı gerektirir.

Paul ve Elder, İyi bir düşünür olabilmek için düşünmeyi parçalara bölmenin ötesine geçmenin gerekli olduğunu ve düşüncelerin değerlendirilmesi için standartların uygulanmasının önemine dikkat çekmektedir. Bu bağlamda entelektüel standartlardan bahsetmekte ve entelektüel standartların düşüncenin doğasında olduğu ve ihtiyaç duyduğumuz şeyden türediğini belirtmektedirler. Entelektüel standartlar ve bu standartlara yönelik soruları ise şu şekilde ifade etmektedirler:

Netlik / Açıklık: Daha fazla detaylandırabilirmisin?, Bana bir örnek verebilir misin?, Senin gözünde hangi anlam canlanır?

Kesinlik: Biz onu nasıl kontrol edebiliriz?, Eğer doğru değilse onu nasıl buluruz?, Biz onu nasıl doğrular veya test ederiz?

Doğruluk: Sen daha kendin olabilir misin?, Bana daha fazla detay verebilir misin?, Daha gerçekçi olabilir misin?

Uygunluk/ İlgili: Bu problemle nasıl ilişkilidir?, Bu soruna nasıl yansıyor?, Bu sorunla ilgili bize nasıl yardımcı olur?

Derinlik: Hangi faktörler bir problemi bu kadar zor yapar?, Bu problemin zorluklarından bazıları nelerdir?, Uğraşmamız gereken zorluklar nelerdir?

Genişlik: Buna başka açıdan bakabilir miyiz?, Diğer bakış açısından düşünebilir miyiz?, Buna diğer yollardan bakabilir miyiz?

Mantık: Bütün bunlar anlamlı mı?, İlk paragrafın ve son paragrafın uyumlu mu?, Hangi kanıttan takip ettiğini söyler misin?

Önem: Bu problemin en önemli düşüncesi nedir?, Bu fikrin odak noktası nedir?, Bu gerçeklerin en önemlisi hangisidir?

Adalet/ Dürüstlük/Tarafsızlık: Bu konuda ne kazandım?, Başkalarının bakış açılarını sempatik bir şekilde temsil ettim mi? (Paul & Elder, 2008part1, s.24). Bu standartlar eleştirel düşünmenin tanımının daha iyi anlaşılması ve eleştirel düşünmenin öğrenilmesi ve öğretilmesi için önemli olabilir.

2.3.2.2.Eleştirel Düşünme Becerileri

Eleştirel düşünme becerilerinin ne olduğu konusundaki önemli çalışmalardan biri Halpern (1996) tarafından gerçekleştirilmiştir. Halpern, çalışmasında eleştirel düşünmenin belirleyici özellikleri olan düşünme becerilerini şu şekilde açıklamıştır:

- **Sonuç çıkarma:** Geçerli sonuçlar elde edebilmek için doğru kabul edilen durumların, olayların ya da olguların incelenerek akıl süzgecinden geçirilmesidir. Eğer elde edilen sonuç, mantıksal çıkarımları izliyorsa o zaman geçerli kabul edilir.
- **Analiz etme:** Sunulan nedenlere dayanarak ulaşılan sonuçların doğruluğunun çözülmesi çabasıdır. Bunun için de nedenlerin kabul edilebilir ve tutarlı olması, sonuca destek sağlaması ve eksik bileşenlerin (örneğin; varsayımlar, tartışmalar, sınırlılıklar vb.) göz önüne alınması gereklidir.
- **Hipotezleri test etme:** Düşüncelerimizin ya da inançlarımızın doğru olup olmadığına ilişkin ortaya atılan hipotezlerin çeşitli gözlemlere dayanarak doğruluğunun sınanmasıdır.
- **Olasılıkları görme:** Herhangi bir sorunun nedenlerine ve çözümüne ilişkin olası durumları tespit edebilmedir.
- **Karar verme:** Belli bir sorun karşısında oluşturulabilecek bir dizi seçenek ile başlayan aktif bir süreçtir.
- **Sorun çözme:** Bir sorunun tanımlanması ile başlayan ve çözüme doğru ulaşmayı sağlayan tüm seçenekleri içine alan bir süreçtir.
- **Yaratıcı düşünme:** Özgün ve kullanışlı olan bir şey üretme eylemidir.

Eğitime y6nelik ve program geliştirmeye y6nelik yapılan çalışmalarda eleştirel d6ř6nmenin 6nemli bir yerinin olduğunu belirten Potts, eleştirel d6ř6nmenin g6stergesi olan becerileri şu şekilde sıralamaktadır: Bilgi parçacıkları arasındaki benzerlikleri ve bu bilgi parçacıkları arasındaki ilişkiyi bulma, Sorunları 6zebilmek için kullanılacak bilginin geçerliliğini ve ilgili olup olmadığını tespit etme ve sorunların 6z6mlerini veya sorunların 6z6mlerine y6nelik alternatif yolları bulma ve değerlendirmedir (Potts, 1994, s.1).

2.3.2.3.Eleştirel D6ř6nme Becerisine Sahip Bireyin 6zellikler

Eleştirel d6ř6nme becerisine sahip olan kişi, duruşunu açık ve d6r6st bir şekilde ifade eder, her insanın değerli olduğunu ve saygın bir birey olduğunun farkındadır. Ayrıca; Eleştirel d6ř6n6r, doğruları bulmaya isteklidir (Ennis, 2011, aktaran Korkmaz, 2018).

Ennis'e g6re eleştirel d6ř6nen kişinin 6zellikleri aşağıda sıralanmaktadır.

- *Açık fikirlilik ve alternatifler 6nemlidir.*
- *Bilgilenmeye 6nem verir ve bilgi sahibi olmayı sever.*
- *Kaynakların g6venirli olup olmadığına 6nem verir ve kontrol eder.*
- *Nedenlerini, varsayımlarını ve sonuçlarını ortaya çıkarır.*
- *Kişi elverişli ve izah edici sorular sorar.*
- *Kişi bir yargının kalitesini, sebeplerini, varsayımlarını, kanıtlarını, sonuçlarını destekleme becerilerini içine alacak şekilde akıl y6r6t6r.*
- *Kişinin doğruları adil bir şekilde sorgulaması ve karşılaştığı bir olay veya inanç hakkında mantıklı davranış sergilemesi ve bu pozisyonunu geliştirmesi,*
- *Varsayımları akla uygun olarak form6lleştirir.*
- *Deneyimlerini tasarlar ve y6netir.*
- *Kaynağı içerecek şekilde kavramların tanımını yapar.*
- *Kişi eğer s6z verirse sonuçlarını dikkatli bir şekilde ortaya çıkarır.*
- *Eleştirel d6ř6nmenin t6m taraflarını birbiriyle b6t6nleştirir.*

Pirozzi, Eleştirel d6ř6nen bireyin, sınırlı vakitlerini verimli şekilde kullanma amacına y6nelik dikkatli bir şekilde planlama yaptıklarını ve durumları, konuları, olayları, kararları ve problemleri etkili bir şekilde d6zenlediklerini belirtir (Pirozzi, 2003, s.202, aktaran Korkmaz, 2018).

2.3.2.4.Eleştirel Düşünme Becerisinin Alt Boyutları

Paul, Binker, Jensen ve Kreklau (1990, s.56-97) eleştirel düşünce becerilerini otuz beş farklı boyutta listeleyp ardından her bir beceriye ilişkin ilkeleri açıkça ortaya koymuşlardır. Paul ve arkadaşları eleştirel düşünme stratejilerini duyuşsal stratejiler, bilişsel stratejiler makro yetenekler ve bilişsel stratejiler mikro beceriler olarak üç gruba ayırmışlardır.Bu stratejiler birbirlerinden bağımsızdır. Duyuşsal stratejiler bireyde bağımsız düşünebilme gücünü ortaya çıkarma hedefine odaklanmaktadır. Makro beceriler, düşünmeyi gerektiren farklı temel becerileri örgütleme sürecidir. Mikro beceriler ise, bütünü göz ardı etmeden parçaları belirleme ve bütün içinde anlamlandırma becerilerini içermektedir.Eleştirel düşünme becerileri ile ilgili bu liste aşağıda gösterilmektedir.

Duyuşsal Stratejiler

- 1.Bağımsız düşünme
- 2.Ben merkezli veya toplum merkezli iç görüler geliştirme
- 3.Tarafsız düşünmeyi yaşama geçirme
- 4.Duygu ve düşünce arasındaki ilişkiyi anlama
- 5.Zihinsel alçak gönüllülüğü ve yargıyı geciktirmeyi geliştirme
- 6.Sorgulama cesareti geliştirme
- 7.İyi niyetli ve dürüst düşünme
- 8.Düşünme azmi geliştirme
- 9.Düşünme becerisine güven duyma

Bilişsel stratejiler-makro yetenekler

- 10.Geçerli ve geçersiz genellemeleri fark etme
- 11.Öğrendiklerini transfer etme
- 12.Sorunları, sonuçları veya inançları açık hâle getirme
- 13.Sözcüklerin veya söz öbeklerinin açık hâle getirilmesi ve analiz edilmesi
- 14.Değerlendirme için ölçüt geliştirme
- 15.Bilgi kaynağının güvenilirliğini değerlendirme
- 16.Derinlemesine inceleme
- 17.Görüşleri, yorumları, inançları veya kuramları analiz etme ve değerlendirme

- 18.Çözüm üretme ve değerlendirme
- 19.Eylemleri ve politikaları analiz etme ve değerlendirme
- 20.Eleştirel okuma
- 21.Eleştirel dinleme
- 22.Disiplinler arası ilişki kurma
- 23.Soru sorma / Sokratik tartışmayı uygulama
- 24.Farklı görüşleri karşılaştırma
- 25.Diyalektik düşünme
- 26.Diyologsal Düşünme

Bilişsel stratejiler-mikro beceriler

- 27..İdeal ile gerçeği birbirinden ayırt etme
- 28.Eleştirel sözcük dağarcığı kullanma
- 29.Önemli benzerlikleri ve farklılıkları belirleme
- 30.Sayıtları inceleme ve değerlendirme
- 31.İlgili olmayan olgulardan ilgili olanları ayırt etme
- 32.Akılcı vardamalar, kestirmeler veya yorumlar yapma
- 33.Kanıtları ve iddia edilen olguları değerlendirme
- 34.Çelişkileri fark etme
- 35.Doğurguları ve sonuçları keşfetme

Eleştirel Düşünme Becerileri ve Gruplandığı Temel Yapılar (Paul, Binker, Jensen & Kreklau, 1990'dan) uyarlanmıştır.

2.3.2.5.Eleştirel Düşünmeyi Destekleyen Öğretmen Davranışları

Costa (1991) eleştirel düşünmeyi destekleyen öğretmen davranışlarına ayrıntılı bir şekilde yer verdiği,“ Öğrenci Düşünmesini Destekleyen Öğretmen Davranışları” isimli çalışmasında, düşünmeyi destekleyen öğretmen davranışlarını dört başlık altında inceleyerek şu şekilde açıklamıştır:

1.Soru Sorma: Costa, Öğretmenin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek amacıyla sorular sormasının gerekli olduğunu ve öğrencilerin uzun süreli belleklerinde bulunan kavramların, olguların, duyguların ve deneyimlerin ancak soru sorarak çıkarabileceğini belirtmektedir.

2.Planlama: Eleştirel düşünme becerini öğretmeyi amaçlayan öğretmenin sınıf etkileşimini, kullanacağı materyali, süreyi, kullanacağı etkinlikleri planlaması eleştirel düşünmenin etkili bir şekilde öğretilmesine yardımcı olur.

3.Yanıt Verme: Öğrencilere yöneltilen soruların cevapları alındıktan sonraki davranıştır.

4. Model Olma: Öğretmen eleştirel düşünmeyi öğretmek istiyorsa iyi bir düşünen olarak model olmalıdır.

Gürkaynak vd. (2008, s.19-20)’nin öğretmenden beklenen eleştirel düşünmeyi desteklemeye yönelik davranışlarla ilgili görüşleri şöyledir:

- *Ders kitapları ve ders programlarının dışına çıkabilme,*
- *Öğrenciye ve fikirlerine saygı gösterme,*
- *Bilgiyi günlük hayatla bağdaştırma ve ilişkilendirme, (Burada drama yönteminden yararlanılabilir)*
- *Kolaylaştırıcı yeteneğinin olması,*
- *Kendi düşüncelerini dayatabileceğini bilme,*
- *Öğrencilerin etkileşim halinde olması için uygun ortamı hazırlama,*
- *Sınıf içindeki tartışmalara yönlendirme yapmadan katılma,*
- *Öğrencilerle ve öğrencilerin kendi aralarında etkileşimi artıracak yöntemleri kullanmanın eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesinde önemli olduğunun farkında olması ve kullanması,*

- *Sınıf içindeki öğrencilerin düşüncelerini rahat bir şekilde ifade etmesine olanak sağlayan demokratik bir ortam oluşturma,*
- *Öğretmenin katıldığı her türlü eğitimde insan haklarını gözetmesi şeklinde sıralanmaktadır.*

2.3.2.6.Eleştirel Düşünmenin Geliştirilmesi

Düşünme, insan hayatı için önemli bir fonksiyondur. İnsan yaşadığı her an düşünme yetisini ister istemez kullanmaktadır. Mutluluğumuz ve mutsuzluğumuz, iyimserliğimiz ve kötümserliğimiz, başarı ve başarısızlığımız büyük ölçüde ona bağlıdır. İnsan hayatı için önemli olan düşünme yetisi ancak eğitimle geliştirilebilir. Düşünme yetisinin geliştirilmesiyle bireyler mutlu bir yaşam sürdürme becerisine sahip olmaktadır (MEB Düşünme Dersi Öğretim Programı, 2016). Bu yüzden günümüzde düşünme / üst düzey düşünme becerilerinin öğrencilere kazandırılması son derece önemli görülmektedir. Üst düzey düşünme becerilerinden olan eleştirel düşünme becerisinin 21.yüzyıl becerileri içerisinde yer alması bu becerinin öğrencilere kazandırılmasının gerekliliği açısından önemli görülmektedir (Aybek & Aslan, 2019).

Düşünmenin gerçekte öğrenilebilir ya da öğretilbilir bir beceri olduğunun kabul edilmesi, öğretme – öğrenme süreçlerinde düşünme becerilerinin geliştirilmesini zorunlu kılmaktadır. Bu da eğitim hizmetinin niteliği ile doğrudan ilişkilidir. Hiçbir sorgulama yapmadan var olan bilgileri kalıp halinde ezberlemeye dayalı bir eğitim sisteminde öğrencilerin düşünme becerilerinin gelişmeyeceği bilinen bir gerçektir (Doğanay, 2000, s.187).

Eleştirel düşünme becerisinin temeli bebeklik döneminde atılır ve yaşam boyu devam eden bir süreçte gelişir (Leon, 2015, aktaran T.Yaralı, 2019). Bu bağlamda Eleştirel düşünme becerileri her yaştaki bireylere kazandırılacak becerilerdir. Ancak, Her yaştan bireye bu becerilerin kazandırılması birbirinden farklı bir sıra izlemektedir. Örneğin; Presseisen'e (1985) göre, ilköğretimin birinci kademesinde önemli olan temel becerileri öğretmekken, zihinsel gelişime bağlı olarak, ilköğretim ikinci kademe ve ortaöğretim düzeyinde daha karmaşık becerilerin öğretilmesi uygun olur. Öğrencinin daha ileri düzeyde düşünme süreci ile tanıştırılmasında sekizinci ve lise birinci sınıf uygun bir zamandır. Ortaöğretimin sonunda ise düşünme becerileri daha kapsamlı ve karmaşık olarak verilebilir (Bakioğlu ve Hesapçioğlu , 1997 , s.55).

Eleştirel düşünme becerilerinin ergenlik dönemindeki gelişimi ise önemlidir. Piaget bu dönemi soyut işlemler düşüncesi olarak tanımlamaktadır. Bu dönemde çocuklar artık soyut düşünmeye başlar. Çocuk bir problemi çözerken sadece somut yollar kullanılmaz. Problemde bulunan değişkenler arasındaki ilişkiyi bulur, denenceler geliştirir, hipotetik düşünür, geliştirdiği denenceleri test eder ve bu şekilde çözüme sistemli bir şekilde varır. Ayrıca; Ergen, tümdengelim ve tümevarım şeklindeki akıl yürütmenin ikisini beraber kullanabilir.

Piaget, Bu dönemde beynin olgunlaşmasının, bu işlemleri yapmaya uygun hale gelmesine, soyut işlemleri yapmasının ise çevreden gelen isteklere bağlı olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda yetişkinlerin çoğunda soyut işlemlerin gelişmediğini ve bunda yetişkinin içinde bulunduğu çevrenin niteliğinin etkili olduğunu belirtmektedir. Ergenlik döneminde okuma ve matematik gibi becerilerin çocuklukta temeli oluşturulmadıysa eleştirel düşünme becerilerinin istenilen şekilde gelişmesinin sağlanamayacağı söylenebilir (Santrock, 2012; Santrock, 2014, aktaran T.Yaralı, 2019).Yetişkinin soyut işlemleri yapabilmesinin karışık problemlerle karşılaşmasına bağlı olduğu ve öğretimin ergenin bilimsel yöntemi kullanmasına imkân sağlayacak şekilde yapılmasının gerekli olduğu belirtilmektedir. Bu bağlamda İlköğretim 6.,7.ve 8. sınıflardan itibaren ve liselerde dâhil olmak üzere öğrencilerin analiz ve karşılaştırma yapma, soyut ilişkileri bulma, özgün bir şeyler üretme, eleştirel düşünme gibi becerilerinin gelişmesine yönelik etkinliklerin yapılması gerekmektedir (Senemoğlu, 2018, s.53-54 & T.Yaralı, 2019).

Eleştirel düşünme iyi bir eğitimle öğrencilere kazandırılması gereken bir beceri olarak görülmektedir. Bu doğrultuda, Araştırmacılara göre gerekli eğitim verildiği takdirde bireylerin eleştirel düşünür olma düzeyleri artabilmektedir (Kennedy vd., 1991), yapmış oldukları deneysel çalışmada , tüm entelektüel beceri düzeylerinde öğrencilerin eleştirel düşünme eğitiminden faydalanabileceğine dikkat çekilmiştir. Benzer şekilde, Lewis & Smith, Eleştirel düşünmenin sadece yetenekliler için olmadığını ve herkes için önemli bir beceri olduğunu belirtmişlerdir (Lewis & Smith, 1993).

Eleştirel düşünmenin nasıl öğretilmesi gerektiği konusuna geçmeden önce, üst düzey zihinsel etkinliklerin içerisinde bulunan eleştirel düşünmenin geliştirilmesini amaçlayan bir eğitim anlayışında öncelikle benimsenmesi gereken sayıltıların kabul edilmesinin gerekli olduğu söylenebilir. Bu bağlamda Paul (59) bu sayıltıları şu şekilde sıralamaktadır:

- Öğrencilere nasıl düşüneceklerinin öğretilmesiyle ne düşünecekleri de öğretilmiş olur.
- Düşünerek bilgi öğrenilir.
- Öğrencilere verilen eğitim her öğrenci için bilgi toplama, toplanan bilgiyi analiz etme, sentez etme, uygulama ve değerlendirme şeklinde bir süreçtir.
- Öğrencilerin konuşmalarına, güncel konulara daha fazla yer verilen sınıflarda öğrenme daha iyi gerçekleşir.
- Öğrenciler bilgiye değer verdiklerinde bilgiyi daha iyi kazanmış olur.
- Öğrenciler bilgiyi deneyimleriyle ilişkilendirerek ve deneyimlerini dikkate alarak sunduklarında daha iyi öğrenmiş olur.
- Yüzeysel öğrenmeden kaçınılarak, derinlemesine öğrenmeye yönelmek gerekir.
- Derinliğin kapsamdan daha önemli olduğu söylenebilir.

- Öğrencilerin sorulara doğru yanıtlar vermeleri, tanımları doğru tekrarlamaları ve formülleri doğru uygulamaları onları anladığı anlamına gelmez.
- Öğrencilerin başkalarıyla tartışmaları, düşünce alışverişinde bulunmaları onların daha iyi öğrenmelerine yardımcı olacaktır.

Eleştirel düşünmenin öğrenilmesi ve öğretilmesi için öncelikle bu tür sayıtların anlaşılması ve kabul edilmesi gerekmektedir.

Eleştirel düşünmenin öğretiminde benimsenen yaklaşımlar:

Eleştirel düşünmenin öğretiminde benimsenen yaklaşımlara geçmeden önce Öğrenme ve Öğretme yaklaşımlarından bahsetmek yararlı olacaktır. UNESCO, Öğrenmenin gerçekleştiği yerlerde niteliğe önem verilmesi gerektiğini ve bu doğrultuda birkaç yaklaşımdan bahsetmektedir. Bu yaklaşımlar eğitimde program geliştirme çalışmalarını etkilemektedir. Eğitim programları bu yaklaşımlara göre hazırlanmakta ve eğitim durumları ve öğrenme ortamları bu yaklaşımlara göre düzenlenmektedir (Aktaran Demirel, 2015, s.197). Bu bağlamda eğitim programlarının uygulayıcısı olan öğretmenlerin bu yaklaşımlara göre öğrenme faaliyetlerini düzenlemesi yararlı olabilir.

UNESCO tarafından bahsedilen yaklaşımlar aşağıda 10 başlık olarak sunulmuştur:

- ❖ **Çoklu Zekâ Kuramı:** H.Gardner'in geliştirmiş olduğu kurama göre zekâ çok boyutlu olup sekize ayrılmaktadır.Bu kurama göre zekâ türleri birbirlerine bağlı olarak işler.
- **Dilsel Zekâ:** Burada sözcükler ve bu sözcükleri kullanarak kendini ister sözlü ister yazılı olarak anlatmak önemlidir.Bu bağlamda yapılan ders içi veya dışı etkinliklerde öğrencinin kendini yazılı veya sözlü olarak ifade etmesine olanak sağlayacak çalışmalar yapılmalıdır.
- **Mantık ve Matematiksel Zekâ:** Kişinin mantığını kullanması, akıl yürütmesi, sebep-sonuç ilişkileri kurması, bir işlemde matematiksel ve mantıksal ilişkileri (matematik ve mantıkla ilgili bulmacalar, çizelge ve şema hazırlama..vb) bulma ve soyut bir problemi çözme gibi çalışmalarla ilgilidir.
- **Bedensel Zekâ:** Bedenle ilgili olan aktiviteleri ifade eder.Burada beden (el, kol..vb) bölümleriyle yapılan çalışmalar önemlidir.Bu çalışmalardan birkaçı şöyledir: Drama, Pantomim, Gezi, Dans... vb.

- **Müziksel Zekâ:** Burada şarkı söyleme, bir müzik aleti çalma, beste yapma gibi müzikle ilgili çalışmalar önemlidir.
- **Görsel Uzamsal Zekâ:** Renkler , Şekiller, Resimler, Desenler, Dokular , İmajlar kısaca görsellikle ilgili olan yetenektir.
- **Doğacı Zekâ:** Adından da anlaşılacağı gibi doğayla ilgilidir.Doğal çevreyi inceler, tanıır ve tanımlar.
- **Toplumsal Zekâ:** Bireyin kendinden başka diğer kişilerle karşılıklı ve devamlı olarak etkileşimde bulunmasıyla ilgilidir.Burada toplumsal ilişkiler önemlidir.
- **Özedönük Zekâ:** Bireyin kendini tanınması, değerlendirmesi, eleştirmesi, neyi yapıp yapamayacağına karar vermesi, kendini tanınması ve sorumluluk almasıyla ilgili olan yetenektir (Sönmez, 2017, s.161).
- ✧ **Etkin Öğrenme:** Bu Öğrenme türünde bireyin yaparak yaşayarak öğrenmesi önemlidir.Bu bağlamda aktif olma, iş birliği içinde olma, okuma, yazma, konuşma, tartışma ve deneyimleriyle bağlantı kurma, kişinin yaşadığı problemi kendi kendine çözmesi, öğrendiklerini günlük hayatta kullanmasına yönelik çalışmalara yer verilmesi önemlidir. Burada bilginin aktarılması değil, bireyin becerilerinin gelişmesine olanak sağlanır. Öğrencinin analiz, sentez ve değerlendirme basamağındaki davranışları kazanması, öğretmenin çoklu ortamları düzenlemesi ve sunmasına olanak sağlar (Stern, 1997, aktaran Demirel, 2015 ; Sönmez, 2017).
- ✧ **İşbirliğine Dayalı Öğrenme:** İşbirliğine dayalı öğrenme uygun ortam, şart, konu, süre dâhilinde küçük gruplarla yapılan öğrenmedir.Bilişsel öğrenme ürünlerine ve süreçlerine olumlu etkilerinin diğer yöntemlere kıyasla daha fazla olduğu yönünde gözlemler yapılmıştır.Öğretimin bireyselleştirilmesini kolaylaştırarak bireyin bağımsız öğrenmesini gerçekleştirmesine veya öğrencinin kendi öğrenmesine yön vermesine olanak sağlar. Ancak, Her küçük grupta işbirliğine dayalı öğrenme gerçekleşmeyebilir.Bu bağlamda dikkat edilmesi gereken nokta grup çalışmasında üyelerin her birinin kendini geliştirmesidir.Aksi takdirde her grup çalışmasında işbirliğine dayalı öğrenme gerçekleşmeyebilir.

Bu öğrenmenin gerçekleşmesinin önündeki engellerden bahsetmek gerekirse: Grup üyelerinden bazılarının hiçbir çaba göstermeden başarıya ortak olması, Grup üyelerinin başkalarının işlerini yaptıklarını düşünmesi ve bu durumdan rahatsız olması, Başarılı olan grup üyelerinin ön planda olması ve grup çalışmalarından daha fazla yararlanması ve bu durumda grup üyelerinden başarı seviyesi düşük olanların durumlarının daha da kötüye gitmesi, Başarılı olan grup üyelerinin başarı seviyeleri düşük olan grup üyelerinin fikirlerine saygı göstermeyip açıklama ve önerilerini dikkate almaması şeklinde sıralanabilir. Burada sayılan engellerden bahsettikten sonra işbirliğine dayalı öğrenmenin olması için gerekli şartların üzerinde durmak yararlı olabilir (Açıkgöz, 2009, s.335). **Bu şartlar:**

Ödül ile Ürün

Pozitif bağlılık

Kişinin kendini değerlendirebilmesi

Yüz yüze karşılıklı etkileşim,

Sosyal beceri,

Grup çalışmasının gerçekleştiği aşamaları ve süreyi değerlendirme,

Grup üyelerine eşit başarı fırsatının verilmesi şeklinde sıralanabilir (Açıkgöz, 1992).

❖ ***Yaşam boyu öğrenme:*** Yaşamın her anında günümüzde gerekli olan bilgi ve becerinin esnek ders saatleri doğrultusunda ve isteyen herkesin katılabileceği yaş sınırı olmayan öğrenme şeklidir. Bu öğrenme şekline isteyen herkes katılabilir. Bireyin katıldığı eğitimler uzaktan (online), kurs, seminer...vb. şekilde verilir. Bu doğrultuda bireyin katıldığı derslerin değerlendirmesi ise bilinen sınav sisteminden farklı olarak bireyin kendini değerlendirmesine yöneliktir. Çünkü bu öğrenme şeklinde bireyin kendini geliştirmesi ve ilgili duyduğu alanda eğitim alması amaçlanmaktadır. Bu bağlamda yaşam boyu öğrenme çalışmalarına kamu ve özel sektörün, sivil toplum örgütlerinin ve eğitim kurumlarının destek vermesi gerekmekte ve kendi personeline yönelik eğitimler düzenlemesi önemlidir (Sönmez, 2017; Demirel, 2015; Aksoy, 2013).

❖ ***Yaratıcı düşünme:*** Piaget, Eğitim- Öğretimin amacının eski bilgileri tekrar etmek olmadığını yeni şeyler yapabilen insan yetiştirmek olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda yaratıcılık ve buna bağlı yaratıcı düşünme devreye girmektedir. Yaratıcı düşünmeyi tanımlamak gerekirse, Bireyin olanı olduğu gibi kabul etmeyip eleştirmesi, olumlu ve

olumsuz yönlerini görmesi, karşıtlıkları görmesi ve bunlardan ayrı olarak problem veya sorun oluşursa buna çözüm bulabilmesi için kendine özgü fikir oluşturması ve bunun sonucunda yeni bir ürün ortaya koymasıştır. Eğitim kurumlarında öğretmenin öğrencilerde yaratıcı düşünme yeteneğini geliştirmesinde buluş ve araştırma yoluyla öğretim, beyin fırtınası tekniği ve altı şapkalı düşünme tekniği, drama, benzetim, problem çözme gibi teknik veya yöntemlerin kullanılması önemli olabilir. Bu bağlamda derslerde okuma ve yazma çalışmalarına, mecaz sözcükler kullanılmasına, imge ve görseller kullanılmasına, oyunlara özellikle kelime oyunlarına yer verilmesi önemlidir (Cox, çev.2018; Demirel, 2015; Doğanay, 2017).

- ❖ **Eleştirel düşünme:** Düşünme, bilgi edinme, edindiği bilgiyi kullanarak yeni bir bilgi veya davranış üretme şeklinde oluşan bir süreci takip ederek oluşur. Eleştirel düşünme ise bilgiyi etkili bir şekilde elde etme, edindiği bilgiyi kullanma ve değerlendirme olarak tanımlanabilir (Kürüm, 2002, Demirel, 2015, Doğanay, 2017). Bu bağlamda düşünme sürecinde edinilen bilginin doğruluğunu sorgulayarak anlam çıkarmanın önemli olduğu söylenebilir. Kısaca söylemek gerekirse; Önce düşünme daha sonra eleştirel düşünme oluşur. Bu bağlamda düşünme olmadan eleştirel düşünmenin olamayacağı söylenebilir. Bir başka şekilde söylemek gerekirse; düşünme ve bilgi birbirlerini tamamlar ve herhangi birine düşün denildiğinde eleştirel düşünme becerisinden bahsedilmektedir. Bilgi ise bu anlatılanlar doğrultusunda mükemmel bir düşünce disiplini olarak, eleştirel düşünmeyi öğrenmenin bir sonucudur (Paul, 1990) **Eleştirel düşünmeyi bir örnek üzerinden açıklamak gerekirse;**

Bir kişi akşam haberlerinde şeker fiyatlarının her gün arttığını öğrenir, Bu edindiği bilginin doğruluğunu sorgulamak için şeker fiyatlarını araştırma kararı alır ve markete veya şekerin satıldığı diğer yerlere gider. Şeker fiyatlarında oluşan bu artışın gerçek olup olmadığını araştırır ve bu araştırma sonucunda bir anlam çıkarır.

- ❖ **Yansıtıcı düşünme:** Bu düşünme şeklinde öğrencinin bildiklerini, düşüncelerini rahat bir şekilde ifade etmesi ve buna bağlı olarak yansıtması (günlük hayata) önemlidir. Bu bağlamda öğretmen- öğrenci arasında olumlu ve karşılıklı etkileşim önemlidir. Karşılıklı olarak öğretmen ve öğrenci birbirlerine ipucu, dönüt ve düzeltme verir. Burada öğrencinin öğrendiklerinin veya başarılı olup olmadığının değerlendirilmesinde puanlar önemli değildir. Öğrencinin aktif olması, düşüncelerini rahat bir şekilde ifade etmesi,

söylediklerinin arkasında durması ve söylediklerini yayması, kendini değerlendirmesi beklenir (Sönmez, 2017, s.184 ; Demirel, 2015, s.220).

❖ **Yapılandırmacı öğrenme:** Eğitimde yaşanan yenilik ve değişimlerin odak noktasında eğitim programları yer almaktadır. Yaşanan değişimler süreklilik gösterdiği için bir programın tek seferde yapılıp bitmesi söz konusu olmayıp; Günün şartlarına göre ihtiyaç dâhilinde tekrar yapılması gerekmektedir. Bu bağlamda eğitim programlarıyla ilgilenenler ‘program’ kavramı yerine ‘program geliştirme’ kavramını kullanırlar (Sönmez, 1991, aktaran Arslan, 2007). Yapılandırmacı öğrenme temelini 1990’lı yıllarda beyin ile ilgili araştırmalar ve felsefe- psikoloji ve geleneksel yaklaşımda yaşanan sorunlar oluşturmaktadır. Piaget ve Vygotsky bu yaklaşımın gelişmesine katkıları olmuştur.

Yapılandırmacılığın tanımından bahsetmek gerekirse, Öğrenenin ezber yapmadan öğrenmesini temel alan, geçmiş deneyimlerinden yola çıkarak yeni öğrendiği şeyleri şekillendirmesi, yani deneyimleriyle yeni öğrendiklerini ilişkilendirmesini, bilgileri yapılandırmasını gerekli kılan, zihinsel bir süreçtir.Yapılandırmacılık, Öğretimle ilgili olmayıp; bilgi ve öğrenmeyi içermekle birlikte bilgiyi yeniden yapılandırmayla ilgilidir. Bu bağlamda bilgi ve becerilerin gelişmesinde etkileşim önemlidir.

Yapılandırmacılıkta bir bilginin gerçekliği tek olmayıp, bireye bilgi hazır bir şekilde sunulmaz birey bilgiyi içinde işler ve bilgiye yönelik denence oluşturarak yorumlar. Kişilerin elde etmiş olduğu bilgi inanç ve deneyimlerine bağlı kalarak oluşur. Bu bağlamda bilgi kişiden kişiye farklılık göstermektedir (Schunk, çev.2014).

Bu bağlamda Vygotsky sosyal yapılandırmacılıktan, Piaget ise bilişsel yapılandırmacılıktan bahsetmektedir.

Sosyal yapılandırmacılık, Vygotsky’e göre öğrenenin çevresiyle (Anne-Baba-Kardeş-Akraba-Komşu-Arkadaş-Okul..vb.) kurduğu etkileşim (yakınsak gelişim alanı) önemlidir.Bu etkileşim (dil) sayesinde birey öğrendiği bilgileri yapılandırırken yakınsak gelişim alanını oluşturur. Bireyin küçüklükte kendi kendine konuşmasını sosyal yapılandırmacılık açısından değerlendirmiştir.Bu bağlamda çocuklarda görülen kendi kendine konuşmanın karşılıklı insanlar arasında oluşan etkileşime ek olarak içe dönük iletişim fonksiyonunu eklemesine neden olmuştur. Ayrıca; Kültür ve toplumun üst düzey zihinsel fonksiyonlarla bir bütün

olduğu ve üst düzey zihinsel fonksiyonların insanlar arasında gerçekleşen psikolojik süreçler olduğunu vurgulamıştır.

Bilişsel Yapılandırıcılık: Burada bireyin bilgiyi elde etmesinde çevresiyle (Aile, Arkadaş, Komşu..vb.) kurduğu karşılıklı etkileşim önemlidir. Bu yaklaşım etkileşim, özümleme, uyma ve denge süreçleriyle oluşur. **Özümleme** aşaması bireyin eski bilgileriyle yeni bilgilerini birleştirerek tanımlamasıdır. **Örneğin;** Bir çocuğun eve yeni alınan telefonu görmesi ve oyuncak olarak kullandığı telefonu düşünerek bir karşılaştırma yapması, benzerlik ve farklılıklarını düşünmesi şeklinde oluşan anlama sürecini yaşaması,

Uyma aşamasında bireyin eski bilgilerinin yeni durumu tanımlamak için yeterli olmadığını fark etmesi ve yeni duruma uygun kavram oluşturmasıdır. **Bir önceki örneğe dönecek** olursak, çocuğun zihninde yaşadığı karşılaştırma, benzerlik ve farklılıkları düşünme sürecinin sonunda ev telefonu kavramının zihninde artık tam olarak oluşması,

Denge aşamasında ise birey yeni bir durumla karşılaşır ise bozulan dengenin tekrar oluşturulmasını içerir. Örneğimize tekrar dönecek olursak, çocuğun özümleme ve uyma aşamasındaki (aynı nesneyle ilgili) durumla tekrar karşılaşmasında zihnin tekrar denge durumuna geçmesidir.

Yapılandırıcılığın (eğitimde uygulanması açısından) temel ilkelerinden bahsetmek gerekirse;

1. Öğrenmenin etkin bir şekilde karşılıklı etkileşimle oluşması,
2. Bireyler, öğrenirken öğrenir,
3. Dewey, Etkinliklerin, elleri ve zihinsel becerileri harekete geçirmeye yönelik olması gerektiğini ve bunun da yansımaları etkinlik olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda anlam oluşturmak için tasarlanan etkinlikler zihinseldir ve zihinde oluşur.
4. Dil öğrenme için önemlidir. Dil ve öğrenme birbirlerini etkiler. Bu bağlamda yapılan araştırmalarda, İnsanlarda öğrenme oluşurken, kendi kendine konuşmalar yaşadıkları vurgulanmıştır.
5. Öğrenme çevremizle kurduğumuz karşılıklı etkileşimle gerçekleşen etkinlikleri içerir.

6. Öğrenme sahip olduğumuz ön bilgi ve tecrübelerimizle gerçekleşir. Öğrenme hayatımızın bir parçasıdır.

7. Üstüne yeni yapılar oluşturabilmemiz için ön bilgiye ihtiyaç vardır. Aksi takdirde ön bilgi olmadan yeni elde edilmiş bilgiyi özümsemek mümkün değildir.

8. Öğrenme bir an da oluşmayıp bir süre dâhilinde düşüncelerimizi gözden geçirerek, onları deneyerek ve oyunlar oynayarak gerçekleşen bir süre içerisinde gerçekleşir.

9. Öğrenmede güdüleme önemlidir.

Son olarak, Aktif öğrenmenin temeli yapılandırmacılığa ve yapılandırmacılığın öğrenme boyutu olan bilişselliğe dayanmaktadır.Yapılandırmacılık ve bilişsellik öğrenmeyle ilgili bilgi verir (Arslan, 2007; Erdem & Demirel, 2002; Özden, 2014; Demirel, 2015; Açıköz, 2014).

❖ **Beyin Temelli Öğrenme:** Beyinle ilgili yapılan araştırmalarla beynin yapısı, işleyişi ve öğrenmenin nasıl oluştuğu açıklanmaya çalışılmıştır.Bu bağlamda eğitimciler uzun yıllar eğitimin kalıcı ve etkili olmasına yönelik çalışmalar yapmış ve çeşitli yöntemler, kuramlar geliştirmiş ve kullanmıştır. Ancak, Eğitimciler bir ya da birkaç yöntem kullanarak şimdiye kadar sorunsuz sonuçlar elde etmemiştir.Beyin temelli öğrenmede bu çalışmalardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır. **Beyin temelli öğrenme:** Beyin temelli öğrenme Caine -Caine 1991 tarafından öğrenci merkezli öğrenme ve öğretme yaklaşımı olarak geliştirilmiştir.Beynin yapısı ve işleyişi ile öğrenme arasında ilişkileri tespit edip, öğretimin beynin yapı ve işleyişine göre etkin ve kalıcı olması için tasarlanmıştır (Açıköz, 2014; Gel, 2019; Polat, 2014).

Beyin temelli öğrenme ve öğretimde; öğrenme ve öğretimi zenginleştirmek, ileri seviyede genel becerileri gösterebilecek, oluşan karışıklık ve yeniliklerle başa çıkabilecek öğrenenler oluşturmak amaçlanmaktadır. Bu bağlamda beyin temelli öğrenme, beynin temel kurallarına göre anlamlı ve tam öğrenmenin gerçekleşmesi açısından örgütlenme işlemini kapsar (Yiğit, 2011, aktaran Palavan, 2018). Bu bağlamda eğitimcilerden beynin temel yapısını dikkate alıp, öğretim faaliyetlerini buna göre düzenlemeleri beklenir.

Günümüze kadar beyinle ilgili çalışmalarla düşünme ve öğrenme arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmış ve insanlarda algılama, düşünme ve öğrenme yöntemleri arasında farklılıklar olduğu ve bu farklılıkların sebebinin ise kişilerin beyin yapılarında oluşan farklı

algılama ve öğrenme sisteminden kaynaklandığı açıklanmıştır. Bu bağlamda BTÖ bu farklılıklara göre yöntem ve teknik kullanımını gerekli kılmaktadır (Gel, 2019; Davis, 2004 aktaran Polat, 2014). Bu bağlamda rahatlık derecesi ve içsel motivasyon'a dikkat edilerek gerçekleşen öğrenmenin yüksek olduğu söylenebilir. Rahatlık derecesinde öğretmen ve öğrencinin ders esnasında birbirlerine güven duygusu oluşturması için gerekli çalışmalar yapmasının gerekliliğine vurgu yapılmaktadır. İçsel Motivasyon ise bir ihtiyaç doğrultusunda gösterilen davranış olduğu söylenebilir. İnsanların başarılı olmalarına yardımcı olan kişisel tatminlerdir. Öğrenme açısından ise öğrenenin öğrenme faaliyetlerine istekli katılımı, yapılan faaliyetlere değer vermesi ve bunlardan faydalanmasıdır. Öğrenme motivasyonunu iç ve dış olarak etkileyen iki etken vardır. Dış etkenler iç etkenlere göre daha çoktur. İç etkenler, öğrenme, başarı, tutum, ilgi, dikkat, kişisel özelliklerdir. Bu bağlamda öğretmenlerin öğrenenlerin motivasyonlarını artırması için rahatlatma tekniklerini bilmesi, olumlu stresle başa çıkmak için gerekli şartları bilmesi ve öğrencileri doğru bir şekilde yönlendirmesi gereklidir.

Beyin temelli öğrenmenin belli başlı ilkeleri şunlardır:

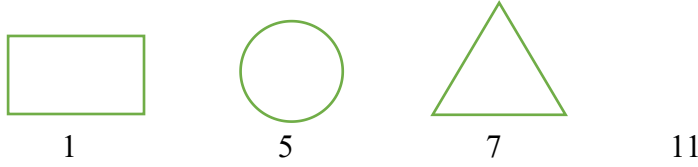
1. *Beyin paralel bir işlemci gibi bir çok işi aynı anda yapar.* Bu bağlamda öğretimde yaşantılara dayalı bir çok işlemi içerecek şekilde öğretimin planlanması ve buna göre yöntem ve tekniğin kullanılması gerekmektedir.

2. *Öğrenme faaliyeti bütün fizyolojimiz (yeme, içme, koşma, hastalık, sağlık, süre..vb.) katılarak gerçekleşir.* Bu bağlamda öğretme- öğrenme faaliyeti düzenlenirken öğrenenin fizyolojik durumu dikkate alınmalıdır. Mesela; Dünyada yaşanan pandemi nedeniyle eğitimin online olarak bütün eğitim kademelerinde uzaktan eğitim şeklinde yapılması buna örnek olarak verilebilir.

3. *Anlam arayışı yaşama amaçlı olarak birey için yeni olan bir şeyle karşılaşması durumunda araştırma yapar ve kendisi için bilinen şeyi kaydederek içselleştirir.* Bu bağlamda anlam arayışının doğuştan geldiği ve aktif bir şekilde hayatımızın her anında olduğu söylenebilir. Eğitimcilerin öğrencilerin heyecanlı, keşfedici ve araştırmacı olmalarına yönelik çalışmalara yer vermeleri gerekmektedir.

4. *Anlam arama çalışmalarında sembollerin kullanılmasıyla bilgiler düzenlenir ve kategorize edilir.* Beyin sanatçı ve bilim adamı gibidir. Oluşan kalıpları ayırır ve anlamaya çalışır. Bu bağlamda kendine has ve yaratıcı kalıpları vardır (Hart, 1983; Lakoff, 1987;

Numrnela ve Rosengren 1986; Rosenfield, 1988, aktaran Caine & Caine, 1991). Öğrenenlerin kendilerine kalıplar oluşturmalarına, anlamlar algılamalarına ve anlamlar yapmalarına yardımcı olmak açısından onlara doğru yönlendirmeler yapılmalıdır. Öğrenciler hayal kurmak, problem çözme ve eleştirel düşünme gibi kalıplardan uzaktır. Bu bağlamda eğitimciler doğru bir eğitim ve öğretimle bu kalıpları ortaya çıkarmalıdır. Burada beyin çevreden aldığı bilgilerle örüntü / semboller ortaya çıkarılmaya çalışır. Eğitimci öğrencilere doğru sembol veya örüntüyü kullanarak konu, temaları verirse öğrencinin seçim yaparken eleştirel düşünme, problem çözme ve hayal kurma kalıplarının gelişmesine yardımcı olacak ve öğrenme gerçekleşecektir. Mesela; Matematik dersinde tek sayıların belli sembollerle verilmesi ve bu sembollerin içerisinde bir kaç yerin boş bırakılarak bu boşluklara gelecek şekillerin bulunmasının istenmesi, (Burada üç sembol kullanılmıştır ve bu sembollere göre eklemeler yapmaları istenir)



5. Sembolleme / Örüntülemeye duyguların önemli bir yeri vardır. Bu bağlamda öğrendiklerimiz, önyargı, saygı, benlik saygısı, sosyal etkileşim, beklenti gibi duygular ve zihin setlerinden etkilenir. Duygu ve biliş ayrılmaz bir bütündür (Halgren, Wilson, Squires, Engel, Walter ve Crandall 1983; Omsteinand Sobel 1987; Lakoff 1987; Mcguinness ve Pribram 1980, aktaran Caine & Caine, 1991) Bellek, Duygular ve buna bağlı olarak bilginin kaydedilerek depolanması, geri çağırılması için büyük öneme sahiptir (Rosenfiel, 1988, aktaran Caine & Caine, 1991). Bu bağlamda eğitimcilerin sınıf içi ve sınıf dışında karşılıklı etkileşimi (öğretmen- öğrenci, öğrenci- öğrenci) saygı çerçevesinde oluşmasına yönelik çalışmalar yapması önemlidir.

6. *Beyin sağ ve sol beyin olarak ikiye ayrılmasına rağmen bir bütün olarak çalışır.* Beyin bilgileri aynı anda hem parçalar hem de bütünleştirir ve birbirlerinden anlam çıkarır ve etkileşim halinde çalışır. Bu noktada eğitimcilerin beyin yapısını iyi bilmesi ve bu doğrultuda eğitim faaliyetlerini düzenlerken parça - bütünleştirmenin ikisinin de önemli olduğunu ve anlamın oluşması için belirli bir sürenin gerekli olduğu, öğrenmenin gelişimsel ve birikimli olduğunu unutmaması gerekmektedir.

7. *Öğrenmenin gerçekleştiği ortam ve dikkat öğrenenin öğrenme sürecini olumlu veya olumsuz etkilemektedir.* Öğrenen odaklandığı şeyin dışında olan bilgi ve sinyalleri de

özümseyebilir. Bu bağlamda öğrenme ortamında oluşan ses, ısı, gürültü, grafik, resim...vb. uyaranlara dikkat edilmesi gereklidir. Buna örnek vermek gerekirse; Öğretmenin dersi normal bir şekilde anlatırken, aniden sesini sınırlı bir şekilde yükselterek dersi anlatmaya devam etmesi öğrenci Ali’de olumsuz bir etki bırakarak derse olan dikkatinin dağılmasına neden olması örnek verilebilir.

8. *Öğrenme ister bilinçli olsun isterse bilinçsiz bir takım aşamalardan geçerek oluşur. Burada bilinçsiz gerçekleşen öğrenme daha fazladır.* Örneğin; Felsefe dersinde ‘Kant’ hakkında bilgi sahibi olmayan Zehra, öğretmenin dersi anlatırken sözel anlatımın yanında şekil, resim kullanarak dersi anlatmasında ‘Kant’ hakkında bilgiyi şekiller aracılığıyla alarak öğrenmesi örnek olarak verilebilir.

9. *Uzamsal zekâ sistemi ve eğitim öğrenimde sembol sektörü. Burada ezber ve uzamsal zekâ sisteminden bahsedilmektedir.* İnsanlarda doğuştan oluşan zekâ türüne uzamsal zekâ denir. Uzamsal zekâ sistemi, Günlük hayat içinde karşımıza araç kullanmak, bir yolu tarif etmek, bir ürünün parçalarını birleştirmek, bina tasarlamak, cerrahi faaliyetler gibi alanlarda karşımıza çıkan önemli bilişsel beceridir (Rafî, Samsudin ve Said, 2008; Terlecki, Newcombe ve Little, 2008 aktaran Küçükay & Yenilmez, 2021) Ön bilgi ve Deneyimler ile Bilgi ve Beceri birbirlerinden ne kadar uzaksa, ezber ve tekrara gereksinim o kadar artacaktır. Uzamsal zeka ezber ve pratiğe ihtiyaç olmadan her an çalışır ve kayıt tutar. Bu zekâ türünde, görsel düşünme, şekilleri algılayabilme, şekil ve uzak özelliklerini şekil ve grafiklerle ifade edebilme, döndürme, hayal etme, resmetme, çizme, boyama ve şekil verme gibi beceriler şeklinde karşımıza çıkar. Mesela; Dün akşam yemekte ne yediğimizi ve yemeği nerede yediğimizi hemen hatırlarız, bu bilginin ezberlenmesine gerek yoktur. Uzamsal zekâyı bir otomobil mağazasını düşünerek anlatmak gerekirse, mağazadaki otomobil sayısının fazla olması ve buna bağlı olarak mağazanın yükselmesi kolaylaşır, yeni mağazalar inşa edilebilir ve daha da ileri gidilerek otomobil tasarlanabilir. **Bu işlemleri yaparken daha kolay, hızlı ve az stresle yapma imkânı vardır.** Ancak, mağaza sahipleri otomobil sayısını artırma konusunda tutkulu olurlarsa, otomobil için gerekli malzemelerin alındığı yerler ve tasarımcılar ellerindeki malzemeleri kullanırken sorun yaşayabilir ve bu soruna bağlı dengesizlik oluşabilir. Ayrıca; Birbiriyle bağlantılı olmayan gerçeklerin saklanması ve geri çağırılması da beynin verimsiz bir şekilde kullanılmasına neden olabilir. Eğitimciler öğrencilerin uzamsal zekâlarını geliştirmek için sembollerden veya şekil ve grafiklerden yararlanabilir. Ayrıca; gerekli durumlarda ezbere dayalı öğretimi tercih edebilir.

10. *Gerçekler ve Beceriler, Uzamsal bellek aracılığıyla öğrenilirse, daha iyi anlar ve hatırlarız.* Vygotsky'e göre ana dil, kelime dağarcığı ve gramerle ilgili konuların çoklu etkileşim (içsel süreçler ve sosyal etkileşim) şeklinde öğrenilmesi gerekmektedir. Uzamsal zekâ deneyimsel olarak işler. Bu noktada eğitimcilerden sınıf içi gösteri, proje, gezi, belli başlı deneyimlerin görsel görüntülerle birlikte gerçek yaşam etkinliğine yer vermesi beklenir. Dilbilgisi en iyi hikâye ve yazma yoluyla öğrenilir. Matematik, bilim ve tarih gibi bilinen konuların dışına çıkılarak daha iyi ve daha çok anlaşılması için transfer edilerek özümsemesine yardımcı olunabilir. Eğitimde başarılı olmak için bütün duyuvarın derslerde etkin olmasına yönelik çalışmalara yer verilmesi gerekmektedir.

11. *Zihni belirli oranlarda zorlayacak etkinliklere yer verilirse öğrenme artar, Tam tersini söylemek gerekirse tehditle öğrenme azalır.* Eğitimcilerden beklenen öğrencilerin rahat uyanıklık durumunu bozmayacak şekilde zihinlerini zorlayacak etkinliklere yer vererek öğrenmelerini sağlamaktır.

12. *Herkesin sahip olduğu beyin kendine has ve benzersizdir. Bireylerin duyguları ve belli başlı duyguları aynı olmakla birlikte bireylerin duygu ve belli başlı duyguları beyinlerine farklı şekillerde yerleştirilmiştir.* Bu bağlamda öğrenme, beyin yapısını değiştirmekte ve buna bağlı olarak birey öğrendikçe benzersiz olmaktadır. Bu noktada, Eğitimcilerden beklenen bireysel farklılıklara ve her bireyin beyin yapısının farklı çalıştığına dikkat ederek öğretimi planlamasıdır.

Bu bağlamda öğretim planlanırken, Öğretimin öğrencilerin tümünün etkin katılımını sağlayacak görsel, dokunsal, duygusal ve işitsel şekilde olmasına özen gösterilmelidir (Caine & Caine, 1991; Açıkgoz , 2014; Küçükay & Yenilmez, 2021, Polat , 2014).

❖ **Proje tabanlı öğrenme:** Proje kelimesi sözlükte, hayal edilen, düşünülen, tasarlanan biçim, ele alınan öneri, herhangi bir şeyi nasıl gerçekleştireceğini düşünmek, tasarlamak, farklı alanlarda önceden planlanan, maliyeti hesaplanan, programa dâhil edilmiş, kurum ve kuruluşlar tarafından onaylanan, kısa ve uzun vadeli olacak şekilde özel veya devlet kurumu adına gerçekleştirilen bilimsel çalışmalar olarak belirtilmektedir. Eğitim açısından ise proje kelimesi şu şekilde tanımlanabilir: Bir konu hakkında detaylı bilgi elde ederek, araştırma yaparak, bireysel, grupla veya tüm sınıfla öğretmenin doğru yönlendirmesi ve rehberliği eşliğinde eğitim programına bağlı kalınarak yapılan çalışmalar olduğu söylenebilir (Doğanay, 2017; <http://sozluk.gov.tr> erişim: 8.04.2022).

Proje tabanlı öğrenmede öğrenci ön plandadır. Proje tabanlı öğrenmede, Öğrencinin kendi sorumluluğu dâhilinde belirlenen konuyu günlük yaşamla bağ kurarak, derinlemesine araştırarak ve araştırdıklarını raporlayarak çalışılan projeye göre uygun sunum (drama, afiş, elektronik ortam, sözlü) şeklini kullanıp sunması şeklinde yapılan bir süreç vardır. İlk kez 16.yy sonlarına doğru, Avrupa’da Mimarlık Okullarında uygulanmıştır. 18.yy sonlarına doğru ise Sanayi ve Teknik Okullarında görülmesiyle birlikte üniversitelerde yaygınlaşmaya başlamıştır. Günümüzde ise John Dewey, Kilpatrick, Collings ve Bruner’in görüşlerinin bir sentezi olarak ortaya çıkmıştır (Erdem, 2002; Güneş, 2014). Proje tabanlı öğrenmenin temelinde belirlenen konu dâhilinde sorular ve sorgulama vardır. Bu öğrenme türü süreç yönelimli ve değişen şartlara göre etkileşimin olduğu ve öğrenme ortamının sadece sınıfla kalmayıp sınıf ve okul dışına çıkarak okulu ve sınıfı yaşamın bir parçası haline getirdiği ve bu bağlamda ailenin aktif olarak öğrenme sürecine dâhil olduğu, teknoloji tabanlı öğrenmenin sağlanmasıyla da disiplinler arası bir yapısı olduğu ve bünyesinde farklı yaklaşımları barındırdığı söylenebilir (Doğanay, 2017; Demirhan & Demirel, 2003).

Proje tabanlı öğrenmede beş temel özellik vardır. Bunlar:

1. Çalışılacak projelerde öğretim programına bağlı kalınmalıdır. Bu bağlamda hangi ders olursa olsun hazırlanan proje o dersin konusu veya ünitesi açısından öğretim programının hedeflerini gerçekleştirmeye yönelik olmalıdır.

2. Öğretim programına bağlı kalınarak seçilen konu, üniteye veya birkaç disiplin konusunu içerecek soru veya soruların hazırlanması gerekmektedir.

3. Projelerin yapılandırılmasında öğrenciye büyük sorumluluk düşmektedir. Bu bağlamda yapılacak projeye ilgili bilgilerin yapılacak çalışmaların öğrenci veya öğrenciler tarafından iyi anlaşılması gerekmektedir.

4. Proje çalışmalarında öğretmen öğrenciye göre daha az aktiftir. Öğretmenin görevi burada sadece doğru bir şekilde rehberlik etmektir. Bu bağlamda öğrencinin aktif olarak proje çalışmasında olduğu, sürekli denetlenmediği, sınıf ve okul dışı çalışma imkânı olduğu, yaşamla bağ kurulduğu, yapılan çalışmanın sorumluluğunun çoğunun öğrencide olduğu söylenebilir.

5. Öğrenci / Öğrenciler, Proje çalışmasında konuyla ilgili derinlemesine bilgi elde eder. Bu bağlamda sorular hazırlarlar; bu sorular ve bu sorulara yönelik oluşabilecek

problemleri çözmek için çaba gösterirler. Öğrencilerin sorular sorması ve problem/ler çözmesi beyinlerinin karışık durumlarla uğraşmasına, öğrendiklerini günlük hayata yansıtmasına imkân sağlar (Güneş, 2014; Doğanay, 2017).

Bir proje sürecinde izlenmesi gereken aşamalar ve bu aşamalar arasındaki bağlantılar aşağıda yedi madde olarak sunulmaktadır:

1.Madde: İçerik aşaması: Burada proje çalışmasının konusu doğrultusunda çeşitli yazılı ve görsel kaynaktan yararlanılarak bilgi toplama vardır. Bu kaynaklara örnek vermek gerekirse: Hikâye yazma, gözlem ve gezi yapma, görüşmeler yapma gibi kaynaklar olabilir. Kısaca; Konuya göre kaynak seçimi yapılarak bilgi toplanır ve toplanan bilgiler yazılır.

2.Madde: Süreç aşaması: Burada çalışma konusuyla ilgili toplanan bilgileri zihinde anlamlandırma ve yeni bilgi üretme ve çalışmayla ilgili strateji oluştururken süreyi etkin ve verimli kullanma, konuya yönelik görüşme ve gözlem formu hazırlayarak uygulama vardır.

3.Madde: Teknoloji aşaması: Burada konunun gerektirdiği farklı teknolojik cihazlar kullanılır. Mesela; Kamera, Fotoğraf Makinesi, Cep Telefonu, Kaset ve Çeşitli kayıt cihazları.

4.Madde: Toplum kaynakları aşaması: Burada proje konusu doğrultusunda çeşitli özel veya resmi kurum / kuruluşlar, dernekler, sosyal tesisler, sivil toplum kuruluşları..vb. kaynaklardan faydalanılır.

5.Madde: Destek alma aşaması: Burada proje konusuna göre gerçekleştirilecek görüşme, gezi..vb. işlemler için ilgili kuruluştan yardım alınabilir.

6.Madde: Ürün geliştirme aşaması: Burada proje çalışması doğrultusunda çeşitli kaynaklar kullanılarak toplanan bilgilerin sunumu vardır. Mesela; Fotoğraflar, Video Kayıtları, Görüşme Formları doğrultusunda yazılan raporlar, Yazılan hikâyeler, Afiş, Yeni bir buluş ..vb. ürünler bu aşamada yer alır.

7.Madde: Değerlendirme aşaması: Burada proje çalışması sonunda öğrenci / öğrenciler kendilerini ve proje çalışması sürecini ve bu süreçte geliştirilen ürünü değerlendirir (Doğanay, 2017, s.290).

Proje Tabanlı Öğrenmenin (PTÖ) Gerçekleşmesi için şu adımların takip edilerek yapılması gerekmektedir:

1.Adım: Sınıfta öğretmenin gözetiminde seçilen konuya yönelik öğrenci veya öğrencilerin hedefi eğitim programına göre seçmesi,

2.Adım: Seçilen hedef doğrultusunda ne yapılacağı ve ne tür sorular sorulacağıın belirlenmesi,

3.Adım: Proje çalışması sonunda hazırlanacak raporun nasıl olacağı ve bu raporun nasıl sunulacağıın belirlenmesi,

4.Adım: Değerlendirme ölçütleri ve yeterlilik seviyesi yapılacak proje çalışmasının gerektirdiği işe göre belirlenir. Mesela; Belirlenen hedefler yeni bir şey yapmaya yönelik ise şu şekilde değerlendirme ölçeği kullanılabilir. Değerlendirme 100 puan üzerinden yapılabilir.

Konuya yönelik soruları belirleme ve grup çalışması (5p)

Araştırma ve konuyla ilgili bilgi toplama (30p)

Toplanan bilgiyi bir araya getirerek örgütleme (25p)

Rapor yazma (20p)

Sunu (10p)

Grupla çalışma (10p)

Bu değerlendirme adımını proje çalışmasına katılan öğrenci veya öğrencilerin iyi analiz etmesi ve her bir adımın değerine göre çalışmaya katılması yapılan çalışmanın verimli ve etkili olması için önemlidir.

5.Adım: Proje çalışması için grupların, bireysel veya tüm sınıf çalışması şeklinde belirlenmesi,

6.Adım: Bilgi toplama aşamalarının tasarlanması ve çalışmayla ilgili soruların belirlenmesi,

7.Adım: Proje çalışmasının ne kadar sürede tamamlanacağı; Başlangıç ve Bitiş tarihlerinin belirlenmesi ,

8.Adım: Proje çalışmasında hedef doğrultusunda yapılacak işlem adımlarına ve belirlenen tarihlere göre belirli aralıklarla yapılan çalışmanın kontrol edilmesi için belli noktalar belirleme,

9.Adım: Bilgilerin tek bir kaynaktan değil birkaç kaynaktan toplanması gerekmektedir. Bu bağlamda kaynakların çeşitliliği öğrencilerinin zorlanmasına sebep olabilmektedir. Bu bağlamda çalışmayla ilgili soruların ayrıntılı bir şekilde incelenmesi ve bilgi / bilgiler çalışma sorularına göre toplanmalıdır. Öğretmenler bu adımda öğrencilere doğru bir şekilde rehberlik ederek proje çalışmasıyla ilgili bilginin nerelerden güvenli bir şekilde toplanabileceği konusunda yardımcı olabilir.

10.Adım: Proje çalışması doğrultusunda elde edilen bilgiler örgütlenir ve raporlaştırılır. Burada toplanan bilgiler doğru bir şekilde analiz edilerek düzenlenir.

11.Adım: Proje çalışmasının son adımı olan sunum gerçekleştirilir. Burada proje çalışması planlanırken belirlenen sunum şekline göre sunum yapılmalıdır. Mesela; Drama, Poster, Afiş, Sözlü, Online... vb. olabilir (Moursund, D.1999, aktaran Erdem, 2002).

Proje tabanlı öğrenmenin eğitim ve öğretim açısından öğrenciye sağlayacağı yararlarından bazıları şöyledir: Proje tabanlı öğrenmede öğrenciler yaptıkları çalışmalarla gerçek yaşamla bağ kurarak kalıcı ve etkili bir öğrenme gerçekleştirir, Öğrenciler kendi öğrenme şekillerini belirleyip geliştirir, Bilimsel araştırma deneyimi kazanır, kendine özgü bir şeyler yapmaya cesaretlendirilir, Öğrenmenin hayat boyu devam etmesini sağlar, Öğrenme, grupla ve işbirliği şeklinde gerçekleşir, Farklı zekâ türlerine göre öğrenmenin gerçekleşmesine imkân sağlar, Öğrenciden alınan geribildirim aile, öğretmen ve okul açısından anlamlı bilgi içerir, Problem çözme yeteneğinin gelişmesine imkân sağlar, Değişik konularda proje yaparak uygulama deneyimi sağlar, planlama, teknoloji kullanımı, karar verme, eleştirel düşünme, kişinin kendini değerlendirmesi ve kendine özgü beceriler geliştirmesi gibi becerilerin gelişmesine imkân sağlar.

Proje tabanlı öğrenmenin tam olarak gerçekleşmesine engel teşkil eden unsurlardan bahsetmek gerekirse : Sınıf ortamı öğrencilerin öğrenmesini olumsuz etkileyebilir ve öğrenci yapılan proje çalışmasında öğrenmeden çok yapılan işe yoğunlaşabilir, Öğrenciler zorlu bir proje çalışmasını değerlendirme konusunda sorun yaşayabilir. Bu bağlamda öğrenciler karışıklık yaşayarak hangi ürünün kabul edilebileceği konusunda kararsız kalabilir, Proje çalışması, Öğretmenin işlerinde artışa sebep olabilir, Proje çalışması iyi planlanmaz ise konu

değişik yerlere giderek dağılabilir, çalışma süresi artabilir, harcamalarda artış olabilir.Öğretmenlerin çoğunun öğrencilerin öğretmenlerin söylediklerini yapmalarının öğrenme açısından yeterli olduğunu düşünmesi öğrencilerin kendi kendilerine bir şeyler yapmasını, düşünme, eleştirel düşünme ..vb. becerilerinin, kendilerini değerlendirmelerine yönelik becerilerinin gelişmesini engelleyebilir, Öğretmenin sorumluluk vermekten çekinmesi, Öğretme materyalinin yetersiz olması, sınavlar, Ailenin beklentisi ve öğrencinin öğrenme sürecine müdahalesi olarak sayılabilir (Demirhan & Demirel, 2003, s.53). Öğrenme ve Öğretme yaklaşımlarından sonra çağın gerektirdiği iş hayatında ve günlük yaşamda bireylerde olmasının gerekli olduğu becerilerden eleştirel düşünme becerilerinin öğretimi ve eleştirel düşünme becerilerinin öğretiminde benimsenen yaklaşımlardan bahsetmek yararlı olabilir.

(Ennis, 1989, aktaran Korkmaz, 2018) eleştirel düşünme becerilerinin öğretiminde benimsenen yaklaşımları dört alt başlık altında incelemiştir. Bu alt başlıklar: Doğrudan, Dolaylı, Genel, Karma yaklaşımlardır.

- **Doğrudan Yaklaşım:** Eleştirel düşünme konularla birlikte öğretilir (Hager & Kaye, 1992). Halpen (2001, s.278)'e göre doğrudan yaklaşım eleştirel düşünmeyi öğretmenin en etkili yoludur.Bu yaklaşımda eleştirel düşünmenin genel ilkeleri konuların öğretimiyle birlikte açık bir şekilde öğrencilere verilir ve konular arasında eleştirel düşünme becerilerini nasıl kullanacakları öğretilir (Ennis, 1989), doğrudan yaklaşımın genelde müfredat boyunca görüldüğünü belirtmiştir.
- **Dolaylı Yaklaşım:** Doğrudan yaklaşıma benzemekle birlikte eleştirel düşünme becerileriyle ilgili açık bir şekilde yapılan bir öğretim yoktur. Bu yaklaşımda eleştirel düşünme becerilerini konuyla iç içe olarak doğal bir şekilde edinmeleri beklenmektedir
- **Genel Yaklaşım:** Eleştirel düşünmenin ayrı bir ders olarak ders içeriğinin okul dışı kaynaklar tarafından belirlenerek, doğrudan ve belirgin bir eğitim verilerek öğretilmesinin üzerinde durulur (McGown, 1997). Van Gelder (2005), Bu yaklaşımı savunanlardan biri olarak öğrencilerin planlanmış uygulamalara ihtiyacı olduğunu ve bu şekilde oluşturulan uygulamaların müfredattan ayrı bir şekilde öğretilebileceğine dikkat çekmektedir.
- **Karma Yaklaşım:** Genel yaklaşımı doğrudan veya dolaylı yaklaşımlarından biriyle bağlamaktır (Nicholas & Raider, 2011). Öğretmenler, eleştirel düşünmenin ilkelerinde bulunan genel eğitim ile belli mevzuya bağlı olarak eleştirel düşünme beceri uygulamalarını eşleştirir.Karma eğitim genel ve belirli bölümlerde kullanılır (Ennis, 1989).

(Vural & Kutlu, 2004) Eğitim sistemimizde, eleştirel düşünme öğretimine yönelik dört yaklaşım olduğu görülmektedir. Bunlar :

1.Konu Tabanlı Eğitim Yaklaşımı: (Glaser, 1984; McPeck, 1981) Bu yaklaşımda, Eleştirel düşünmenin ilkeleri ve kuralları açık bir şekilde içerik birimine paralel olarak verilir.

2.Konuya Entegre (İçerik Temelli) Etme Yaklaşımı: Konu tabanlı eğitim yaklaşımına kısmen benzemekle birlikte, İçerik birimi ve eleştirel düşünme ilke ve kuralları açık bir şekilde verilmeyerek bütünleştirilir. Resnick'e göre öğrenciler tüm derslerde öğretim programıyla birlikte eleştirel düşünmeyle ilgili bilişsel becerileri kullanmalıdır (Resnick, 1987, aktaran Kurnaz, 2011).

Ruggiero ise düşünmenin içerik temelli öğretilmesinin iki önemli nedeni olduğunu belirtmektedir. Bunlardan ilki, Düşünme becerileri bir veya birden fazla derste öğretilmek istenirse öğrencide kalıcı olma ihtimali çok azdır. Düşünme öğretimini yazma öğretimine benzetmekte ve düşünme becerilerinin de yazma becerileri gibi kalıcı olması için devamlı olarak alıştırma ve uygulama yapılmasının gerekli olduğunu vurgulamaktadır. İkinci neden ise öğrencilerin derse olan ilgi, istek, katılım ve güdülerinin artırılmasıdır. Bu bağlamda dersde düşünmeyi artırmak için hipotez ve yorum yapmak, alternatif görüşleri araştırmak, sorunların ortaya çıkarılması, değerlendirme ve keşfetme süreçleri üzerinde durulması gerekmektedir (Ruggiero, 1988, aktaran Kurnaz, 2011).

3.Genel (Beceri Temelli) Yaklaşım: (Stenberg & Bhana, 1986) Eleştirel düşünme becerileri okul dışında hazırlanan bir içerikle beceri temelli bir programla verilir. Burada hazırlanan ders planlarında kazandırılacak beceriler açıkça belirtilir. Enis (1991) beceri temelli yaklaşımla eleştirel düşünme becerileri öğretildiğinde konu içinde bulunan belli başlı ilkelerin tekrarının yapılmadığı ve öğrenilen bilişsel becerilerin farklı derslere taşınmasının ve kullanılmasının kolaylaştığını belirtmektedir.

4.Karma Yaklaşım: (Ennis 1989, Perkins & Solomon, 1989) Bu yaklaşımda hem konu hem de genel yaklaşım birlikte kullanılır.

Öğrencilere kazandırılması gereken 21.yüzyıl becerilerden eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesinde birçok yöntem / metot / yaklaşım olduğu bilinmektedir. Bu yöntemlerden biri de yaratıcı dramadır. Philibin ve Myres (1991)'e göre eğitimde kullanılmaya başlanan yeni yaklaşımlar; öğretmenlerle öğrenciler arasındaki ilişkilerde, problem çözme sürecindeki

aşamaları gerçekleştirdiği ve eleştirel düşünmeyi sağladığı için dramayı önemli kılmaktadır (Aktaran Üstündağ, 1996). Tom Stabber okulda dramanın, eğitim programında belirlenen tüm davranışları ve bu davranışların kazandırılması için sıralanan etkinlikleri birbirine bağlayan bir özelliği bulunduğunu belirtmektedir (Aktaran Üstündağ, 1996). Eleştirel düşünme yeteneği kazandırma amacına yönelik beceriler yaratıcı drama etkinliklerinin özellikle doğaçlama ve değerlendirme bölümlerinde yer almaktadır (Adıgüzel, 1993).

Eleştirel düşünmenin öğretilmesinde hangi yaklaşım / yöntem kullanılırsa kullanılsın dikkat edilmesi gereken noktalar vardır. Bu noktalar aşağıda maddeler halinde açıklanmaktadır.

Eleştirel düşünmenin öğretilmesinde dikkat edilecek noktalar şöyle sıralanabilir:

- Eleştirel düşünmenin öğretilmesinde, farklı öğrenme aktivitelerinden yararlanılabilir. Mesela; eleştirel okuma , eleştirel yazma ve sınıflandırma oyunları (Carry, 1990).
- Eleştirel düşünmenin öğretilmesinde öğrenciler arasındaki iletişimin artırılmasının ve grup içinde öğrenmenin sağlanmasına yönelik çalışmalar yapılabilir (Şahinel, 2002, s.62; Potts, 1994).
- Eleştirel düşünmenin öğretiminde sınıf düzeninin öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişimi sağlamasına olanak sağlayacak şekilde düzenlemesi önemlidir. Bu doğrultuda sınıf oturma düzeni, öğrenciler ve öğretmenin birbirleriyle etkileşimde olabilecekleri biçimde düzenlenmesi gerekir. Sınıftaki uygun uyarıcıların kullanılması, öğrencilerin eleştirel düşünme sürecindeki dikkatlerini artırır (Potts, 1994).

Paul (1990) 'ın critical thinking adlı çalışmasından alınan şu bilgiler eleştirel düşünmenin eğitim- öğretimde öğretilmesine yönelik önemli bilgiler içermektedir: Eğitim kademelerinde çeşitli derslerde (Matematik, Fen, Felsefe..vb.) sadece o dersi geçmeye yönelik derslerin anlatılmasının öğrencilere eleştirel düşünme becerilerinin öğretilmesinde veya geliştirilmesinde önemli bir engel teşkil ettiği anlaşılmaktadır. Bu bağlamda herhangi bir dersi geçmenin görünüşte bir öğrenme olduğu ve bu öğrenmenin düşünceyi ve bilgiyi yok ettiği belirtilmektedir.

Bilgi, mükemmel bir düşünce disiplini olarak, eleştirel düşünmeyi öğrenmenin bir sonucudur. Bu bağlamda Eğitimle düşünceye mükemmel bir şekil vermek için entelektüel disiplin ve değerler geliştirilmelidir. Eğitim, bireyde düşünme biçimlerini dönüştürerek, bireyin kendi kendini motive etmesine yardımcı olmakta ve eğitim düşünce ve karakterimizin oluşmasına katkı sağlanmakta ve bireyin kendini yönetmesini, değerlerini dönüştürmesini sağlamaktadır. Bu bağlamda öğrenciler, entelektüel standartların ne olduğunu öğrenmez veya bu standartların önemini anlayamazlarsa kendilerini disipline eden standartlar geliştiremeyeceklerdir. Bu bağlamda eğitimle geliştirilmiş bir düşünce herhangi bir dersde veya herhangi bir bilimde düşünmeyi öğrenmek aynı zamanda disiplinli öğrenme açısından eleştirel düşünmeyi oluşturmakta ve eleştirel düşünme bir bakıma bireyin kendini yönetmesine yönelik deneyimlerine bağlı olarak gerçekleştirdiği bir sentezdir. Bu noktada öğrenciler için aşağıdaki sorular önemlidir:

Neden açık ve net olmalı?, Duyduğunun, gördüğünün ve okuduğunun açıkça anlaşılması için neden incelemelisin ?, Niçin söylediğin kelimenin anlamını tam seçmelisin?, Neden sebepleri ve kanıtı haklı çıkarmak için neye inanılmasını aramalısın?, Neden düşünce sadece yapmak değil ve düşünce doğal olarak nasıl olur?, Neye inanmalısın neye inanmamalısın, arkadaşlarının inancı ne, en iyi neye inanırsın?, Okulda onları neden ciddiye alıyorsun?, Neden eğitilmiş bir insan olmak istiyorsun?, Neden inandığın ve düşündüğün modeli değiştirme çabasındasın? Bu sorular bağlamında, Öğrencilerin bilgi edinmelerini şekillendirmek için öğretim şekillerinin derslere göre çeşitli olması ve ders içeriğinin yanı sıra etkinlikler, testler ve ödevler tasarlanmalıdır. Sonuç olarak öğrencilerde rasyonel bir öğrenme sağlanarak entelektüel standart ve değerlerine yönelik düşünceler sağlanabilir (Paul, 1990, s.4).

Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde veya kazandırılmasında öğretmenlerin derslerinde çeşitli öğretim şekillerini kullanmalarının önemli olduğu ve öğretim şekillerine göre etkinlikleri hazırlamalarının gerekli olduğu söylenebilir. Bu bağlamda öğretmenlerin derslerinde kullanabilecekleri öğretim şekillerinden bazılarını aşağıda değinilmiştir.

1.Altı Şapkalı Düşünme : Burada öğretim yöntemi olarak altı farklı renkte şapka kullanılmaktadır.Altı şapkayı giyen öğrenci, giydiği şapkanın rengine göre rol oynar. Bu şapkaların rengi ve temsil ettiği düşünceler ise şöyledir: **Beyaz:** Tarafsız ve objektif, **Kırmızı:** Duygusallık , öfke ve tutku **Siyah:** Karamsar, olumsuz, kötümser, **Sarı:** Olumlu ve İyimser,

Yeşil: Yaratıcılık ve Yeni fikirler, **Mavi:** Değerlendiren, Serinkanlılıktır. Bu altı farklı şapkanın öğretim yöntemi olarak kullanılmasının amacı öğrencilerin bir konu veya olayı farklı açılardan ele alıp ortaya koyması ve bu şekilde yeni görüşler oluşturmaları ve oluşturdukları görüşleri savunmalarıdır. Bu yöntemde konunun veya olayın dağılması önlenmekte, çok yönlü düşünmeyi desteklemekte ve öğrencilerin derinlemesine düşüncelerine imkân sağlamaktadır (Demircioğlu, 2018, aktaran Önal, 2020; De Bono, 2002; Erginer, 2000, aktaran Güneş, 2012).

2.Beyin Fırtınası: Beyin fırtınası, kısa sürede birden fazla fikir üretilip bu fikirlerin içerisinden kaliteli olanların seçilmesine yönelik Alex Osborne tarafından geliştirilmiştir. Gün içerisinde bireyler için gerekli olan yaratıcı düşünme, alternatif yol bulma ve yeni fikirler üretme gibi becerilerin geliştirilmesinde önemlidir. Bu teknik 20.yy'ın ilk çeyreğinde Amerika'da kullanılmasıyla parlayan bir fikrin bir anda oluşmasını sağlayan bir etkinlik olmuştur (Rawlinson, 1995, s.44, aktaran Güneş, 2014).

3.Soru Sorma: Burada cevabı evet veya hayır şeklinde olan sorulardan uzak durulmalı ve öğrencilerin düşüncelerine, tartışmalarına, değerlendirme yapmalarına imkân sağlayacak şekilde dolaylı ve açık uçlu soruların sorulması önemlidir (Güneş, 2014, aktaran Önal 2020). Bu bağlamda Browne ve Freeman (2000)' e göre eleştirel düşünme önce anlamayı gerektirmekte ve bir argümanın sebep ve sonuçlarını ortaya çıkaran soruların sorulması ise eleştirel düşünmenin başlangıcını oluşturmakta ve düşünmenin değerlendirilmesinde ise önce **neden?** sorusuyla sebeplerin araştırılması önemlidir.Eleştirel düşünmeyi sınıfın genelinin merkezine almak için öğrencilere şu soruların sorulmasının gerekliliğine değinmektedirler:

* Belirsiz olarak kullanılan kelime veya kelimeler nelerdir?

* Metinde savunulan düşüncenin hipotezleri nelerdir?

*Metinde savunulan düşünceyi kanıtlamak için kullanılan kanıtlar nelerdir?

*Metinde savunulan düşünceyi kanıtlamak için hangi kanıtlar kullanılmıştır?

*Metinde kullanılan kanıtlar savunulan düşünceyle uyumlu mudur?

*Metinde kullanılan belgelerin bileşenleri okuyucuyu (sizleri) ikna edebilmekte midir?

Burada sorulan sorunun etkili olabilmesi için soru bütün sınıfa yöneltilmeli ve öğrencilerin düşünceleri için gerekli süre verilmeli ve süre dolduktan sonra öğrencilerin cevapları alınmalıdır. Öğrenci cevap veremiyorsa öğrenciden cevap almak için ısrar edilmemeli ve bir diğer öğrenciye geçilmelidir (Ocak, 2018 aktaran Önal, 2020).

4.Entelektüel Normlar Etkinliği: Bireyin bir problemi, öne sürülmüş bir soruyu veya tartışmalı bir konu hakkındaki düşüncesinin niteliğini (iyi, kötü, güzel, çirkin) denetlemeyi istediği her durumda düşüncesi için uygulaması gereken normlardır. Bu normlar ise “Açıklık, kesinlik, belirginlik, akla uygunluk, derinlik, yoğunluk, mantıklılık, anlamlılık ve dürüstlüktür.” Bu normlara sahip olan bireyin en iyi akıl yürütmeye rehberlik edecek iç sesi dinleme tepkisinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu bağlamda eleştirel düşünmenin bu normlarda ustalaşma olduğu söylenebilir (Foundation For Critical Thinking, 2002, aktaran Şenşekerci & Bilgin, 2008).

5.Medya Okur- Yazarlığı Eğitimi: Medya okuryazarlığını açıklamak gerekirse, medyada bireyin çeşitli şekillerde karşısına çıkan mesajlara ulaşması, analiz etmesi, değerlendirmesi ve iletmesidir (Koltay, 2011, s.212, aktaran Avşar, 2014). Medya okuryazarlığı MEB öğretim programında öğrencilerden yazılı, görsel ve işitsel medyada veya sosyal ağlar, yeni medya ve video oyunları gibi diğer dijital ortamlardaki iletilere erişmeleri, bunları kavramaları ve eleştirel bakış açısı ile çözümlenmeleri, değerlendirmeleri ve kendi iletilerini üretmeleri beklenir. Öğrencilere kazandırılması gereken beceriler ise yaşam ve medya okuryazarlığı becerileri olarak iki şekilde belirtilmektedir. Yaşam becerileri içerisinde: Karar verme, problem çözme, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, bilgi okuryazarlığı ...vb. beceriler yer alırken; Medya Okuryazarlığı Becerileri içerisinde ise Farkındalık, Erişim, Sorgulama, Çevrimiçi güvenlik, Analiz, Değerlendirme, Üretim, Paylaşım, Etkincilik (Toplumsal veya politik açıdan değişim yapmak, belli konulara dikkat çekmek amacıyla yapılan etkinlikler)

6.Sokratik Sorgulama: Düşünme ve Öğrenme arasındaki ilişki üzerine ilk önemli belirlemelerden biri Sokrates (M.Ö.469-399) tarafından yapılmıştır. Platon tarafından yazılan, Sokrates ve Menon arasındaki diyalog“ Menon Diyaloğu”nda Sokrates, sorduğu sorularla Menon’un zihninde uyuyan bilgileri ortaya çıkarmaya çalışarak öğretmeye farklı bir bakış açısı getirmiştir.Bu yöntemde kimsenin kimseye bir şey öğretemeyeceği, sorularla bireyin düşündürülebileceği üzerinde durularak öğrenmede sorumluluğun öğrenende olduğu ve soruların düşünmek için önemli olduğu belirtilmektedir (Platon, çev.2009; Magee, çev.2004; Küken, 2003, aktaran B.Hüner, 2021).

7.Rol Oynama: Burada bireyin belirlenen rolü kendi gerçekliğini bir kenara bırakıp rolünü başkasıymış gibi yapması veya bireyin bir olay veya durumla karşılaşması halinde neler hissedeceğini, ne yapacağını hareketlerle anlatmasıdır. Bir bakıma problemin hareketlerle gösterilip tartışılmasına dayanır. Öğrenciler rol yaparak duygularını tanımakta ve düşüncelerinin farkında olmaktadır (Açıkgöz, 2009, s.366-367).

8.Örnek Olay Çalışması: Dersin konusuna, amacına ve öğrencinin gelişim seviyesine uygun şekilde mümkünse yaşanmış gerçek olayların veya öğretmenin dersin amacına uygun şekilde hayali bir olay üretmesiyle gerçekleşir. Bu çalışmanın amacı öğrencilerin karmaşık bilgileri öğrenmelerine ve araştırarak bilgi elde etmelerine olanak sağlamaktır. Öğrencilerin çeşitli alanlardaki becerilerinin geliştirilmesinin amaçlandığı bu yöntemin amaçları şu şekildedir:

Öğrencilerin; Karar vermeleri, Bir olayı detaylı olarak incelemeleri, Bir olayın içindeki problemi kısa bir sürede belirlemeleri ve çözümü için gerekçeli öneriler sunmaları, Başkalarının eleştirisi ve düşüncelerini dinleme, Bir olayı inceleyerek, yorumlama, açıklama ve raporlama (Bilen, 2006; Karakoç, 1993, s.19-21; Şimşek, 2005, s.31, aktaran Güneş, 2014, s.121-122).

9.Yaratıcı Drama: Drama teknikleriyle bir grupta herhangi bir konu çerçevesinde eski bilişsel örüntülerinin (yaşantılarının) tekrar düzenlenerek gözden geçirildiği (oyunu) süreçlerle yapılan anlamlandırma şeklinde canlandırmalardır (San, 1996). Öğretim yöntemi olarak derslerde kullanılmasıyla öğrenciler yaparak yaşayarak öğrenmekte, öğrencilerin derse katılımı artmakta ve öğrenciler ürün ortaya koymayı öğrenmektedir. Yaratıcı drama, Öğrencilerin üretkenliğinin oluşmasına düşünme ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesine yardımcı olmaktadır.

10. Eleştirel Okuma : Eleştirel okuma, yüzeysel ve mekanik bir okuma değildir. Bu okuma şeklinde metin derinlemesine ve karmaşık bir şekilde incelenir. Normal okumada, metnin genel anlamı hakkında bilgi sahibi olmak amaç iken, eleştirel okumada ise metnin ne işe yarayacağı hakkında yargıda bulunmak amaçtır. Normal okumada, alma ve anlamaya yönelik yapılan etkinlikler var iken, eleştirel okumada analiz, yorumlama, değerlendirmeye yönelik yapılan etkinlikler vardır. Bu bağlamda eleştirel okumaya yönelik sorular önemlidir. Bu sorular aşağıda gösterilmektedir:

Metnin iddiası ve Sonucu nedir?, Metinde ne tür bir akıl yürütmeye başvurulmuştur?, Metindeki fikirler nasıl desteklenmiştir?, Metinde hangi kanıtlar kullanılmıştır?, Metindeki fikirler hangi kaynaklardan elde edilmiştir?, Metindeki varsayımların altında yatan nedir?, Bu metinde söylenen/ler ne anlama gelmektedir?, Metin etkili mi?, İkna edici mi?, Kendi savunduğum düşüncemi geliştirmek için metni nasıl kullanabilirim?

Normal okuma ile eleştirel okumayı karşılaştırmak gerekirse, Normal okumada metinde yazılanlar doğru kabul edilir ve bir hareket vardır. Eleştirel okumada metinde yazılanlara karşı sorgulanarak hareket edilir. Eleştirel okuma becerisi gelişmiş bir öğretmen aşağıdaki sırayı izleyerek dersini planlayabilir.

Metin Seçimi, Öğretmenin Hazırlık yapması, (Olguların, Gerçeklerin ve Görüşlerin Ayırt Edilmesi), Bakış Açıklarının ve Tarafılığın Belirlenmesi, Argümanların Analiz edilmesi ve Değerlendirilmesi, Kanıtların ikna edici olup olmadığının değerlendirilmesidir (Ateş, 2013).

Eleştirel okuma becerisi gelişmiş birey, bir metinde geçen konuyla ilgili ve ilgisiz bilgileri ayırır ve yazarın metinde geçen konuya bağlı olmadan söylediklerini önemsemez. Buna bağlı olarak birey, yazarın yazdığı konuya yönelik bilgisinin yeterli olup olmadığını değerlendirme ve taraflı olup olmadığını, net olup olmadığını ve zıt olan taraflarını tespit eder. Eleştirel okuma becerisi gelişmiş olan birey, metindeki isimlendirmeleri, aşırı genellemeleri zihin süzgecinden geçirerek ölçüp biçer, yazılanların ne kadarının yazarın çıkarlarına göre yazıldığını ne kadarının belgelere dayanılarak yazıldığını tespit eder. Bu bağlamda eleştirel okuma becerisi gelişmiş olan birey bir süre sonra yazarın ne söylemek istediğini önceden tahmin etmeye başlar.

Öğrenciler açısından eleştirel okuma becerisi şu şekildedir: Öğrenciler bir metinde geçen bilgiler ile kendi zihninde geçen bilgiler arasında yeni bağlar kuruyorsa, Sonuçları tahmin edebiliyorsa, Verilen bir dizimde mantıksal zinciri bulabiliyorsa, Metni açık ve net bir şekilde değerlendirebiliyorsa, Metindeki benzerlikleri ve farklılıkları tespit edebiliyorsa bu öğrencilerde eleştirel okuma becerisinin olduğu söylenebilir (Karabay, 2012).

11. Eleştirel Yazma: Paul & Elder (2005) 'e göre Bireyin yazmadan önce düşüncelerini analiz ederek plan oluşturması, içerik oluşturması, varsayımlarda bulunması, kanıtlar ve tartışmalarla görüşünü savunması ve sonuca ulaşması, fikirlerini anlamsal bir bütünlük içerisinde sentezleyerek yazıya dökmesi, yazdığı metni açıklık, bütünlük ve organizasyon ölçütlerine göre değerlendirmesi eleştirel yazmadır. Eleştirel bir yazar; elde ettiği kanıtları,

varsayımları ve tartışmaları yazıya dökmek için bir içerik oluşturur ve bu oluşturduğu içerikten bir sonuç çıkarır. Kurland (2000) (Karabay, 2012, s.16, s.81, aktaran T.Ünal & Tekin, 2013).

Eleştirel düşünme açısından bir metinde dikkat edilmesi gereken noktalar vardı. Bu noktalar: Metinde ileri sürülen iddialar veya metnin amacı, Yargılar, Nedensellik Türleri, Kanıtlar, Metnin güçlü ve zayıf noktalarıdır (Knott, 2005, aktaran Karabay, 2012, s.81). Bu bağlamda MEB 2019 Türkçe Öğretim Programında, öğrenciler için gerekli olan dinleme, izleme, konuşma, okuma, yazmayla ilgili dil becerilerini ve zihinsel becerileri kazanmaları ve bu becerilerle kendilerini bireysel ve sosyal olarak geliştirmeleri, etkili bir şekilde iletişim kurmaları, Türkçeyi severek, isteyerek okuma ve yazma alışkanlığı kazanacak şekilde bilgi, beceri ve değerleri de içerecek şekilde bir bütün olarak hazırlandığı belirtilmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin, birinci sınıftan itibaren sekizinci sınıfa kadar hazırlanan kazanımların yapısı ve hiyerarşisi, öğrencilerin temelde dil becerileri olmak üzere üst düzey bilişsel becerilerinde geliştirilmesine yönelik hazırlandığı vurgulanmaktadır. Ayrıca; Öğrencilerin bilgiyi araştırması, keşfetmesi, yorumlaması ve zihinsel yapılandırma becerilerinin geliştirilmesi, Bilgiye basılı materyaller ve medya kaynaklarından ulaşmaları, bilgiyi düzenlemeleri, sorgulamaları, kullanmaları ve üretmeleri gibi becerilerinin geliştirilmesi, Bir metni anlayarak okumaları, eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirme ve sorgulama yapmalarının amaçlandığı belirtilmektedir.

Düşünme ve Düşünme Becerilerinden, Eleştirel Düşünme ve Eleştirel Düşünme Becerisinden ve Öğretiminden bahsettikten sonra Eleştirel Düşünmeyi ve Eleştirel Düşünme Becerilerinin **gelişiminin olumsuz etkilenmesine neden olan faktörlerden bahsetmek günümüzde gerekli olan** Eleştirel düşünme becerisinin gelişimi ve öğretimini daha iyi anlamak ve uygulamak açısından yararlı olabilir.

Bu bağlamda eleştirel düşünme becerilerini olumsuz etkileyen engellerden bahsetmek gerekmektedir. Yaşadığımız sürece her an düşünmemizi olumlu veya olumsuz etkileyen birçok engel vardır. Bu engeller düşünce yapımızda bilinçli veya bilinçsiz olarak değişimlere sebep olmaktadır. Bu engellerden bazıları aşağıda verilmektedir.

Haber kaynakları (televizyon, internet, gazete, radyo, twitter, facebook...vb.) Bu dünyada oluşan haber veya filmler genellikle dikkat çekici şekilde olmaktadır. Kısaca söylemek gerekirse izleyicinin dikkatini çekmeye yönelik hazırlanan haberler (sıradan

olmayan ve anormal olan haberlerden) oluşmaktadır. Burada izleyiciler günlük hayatta yaşadıkları ile haber kaynaklarında yaşadıkları arasında bağlantıyı tam olarak kuramamakta ve bunun sonucunda olumlu veya olumsuz bir izlenim elde etmektedir. Oluşan bu izlenimden bireyler dolaylı veya doğrudan etkilenmektedir. Eğer haber kaynaklarında oluşturulan haberler derinlemesine ve gerçekleri çarpıtmadan veriliyorsa dünyada olup bitenleri en kısa şekilde öğrenmenizi sağlayacaktır. Bunun dışında dünyada olup bitenlerden doğru bir şekilde haberdar olmak istiyorsanız kitaplar, ansiklopediler, çalışmalar veya ilgilendiğiniz konuyu derinlemesine inceleyerek veren web sayfalarına bakabilirsiniz. Sonuç olarak birey düşünme becerilerinden olan eleştirel düşünme becerisini kullanarak içinde bulunduğu durumu değerlendirerek olumsuz izlenimleri olumluya çevirebilir.

Filmler, Televizyon, Reklam ve Dergiler: Burada önce filmlerden bahsetmek gerekirse ister televizyonda olsun isterse sinemada seyrettiğiniz bir filmde gördüğünüz lüks araba veya ev izleyicinin gözünde mutluluk sembolü gibi gözükebilmekte ve kendisinde bu imkânlar olmadığı için düşüncesi olumsuz etkilenmektedir. Filmlerde gösterilen çarpık ilişkilerde aynı şekilde izleyicide olumsuz bir izlenim bırakacaktır. Reklamlarda bir ürünün çok kullanışlı olduğu söylenirken bazı kusurları gösterilmeyebilir. Buna örnek vermek gerekirse, X marka bir bulaşık deterjanı reklamlarda düşük sıcaklıkta bile leke çıkarıcı özelliğinin olduğu söylenmektedir. Ancak, Bulaşık deterjanını satın alıp ve kullandığında lekelerin çıkmadığını gören izleyicide bu bulaşık deterjanına yönelik hazırlanmış reklama karşı olumsuz bir izlenim oluşmaktadır. Dergilerde mankenlerin üzerindeki elbiseden çok etkilenip satın almaya giden bir kadın bu elbiseyi giydiğinde üzerinde dergideki mankenin giydiği gibi durmadığını ve elbisenin de bazı kusurları olduğunu görünce bu dergiye karşı olumsuz bir izlenim oluşmaktadır. Sonuç olarak birey film, televizyon, reklam ve dergilerde gördüklerini düşünme becerilerinden olan eleştirel düşünme becerilerini kullanarak değerlendirme yapmalı ve karar verip uygulamalıdır.

Ya hep ya hiç (Siyah- Beyaz) düşüncesi: Burada olaylar derinlemesine düşünülmemektedir. Bu bağlamda bir olayın iki tarafına bakılarak gerçeği bulmaya yönelik değerlendirme yapılmalıdır.

Duygular: Duygular eleştirel düşünmeyi olumlu veya olumsuz şekilde etkileyebilmektedir. Mesela; Hırs ve panik duygusu eleştirel düşünmeyi olumsuz etkilemektedir. Gerçeği aşkla bulma, keşfetme heyecanı, bilginin önyargılı bir şekilde sunulmasına yönelik oluşan öfke ve önemli bir konu veya durumla karşılaşılmasında mantıklı

olmayan bir karar verme korkusu eleştirel düşünmeyi olumlu etkileyen duygulara örnek verilebilir.

Korkular: Bazı korkular eleştirel düşünme becerisinin önünde engel oluşturmaktadır. Bunlar: Hata yapma, Yeni bir şeyler deneme, Aptal görünme korkusudur. Burada birey eleştirel düşünme becerisini geliştirmek istiyorsa, entelektüel cesaretinin gelişmiş olması gerekmektedir. Mesela; Eleştirel düşünmenin en önemli parçası olan hatalardan bahsetmek gerekirse, Hata yapmak eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesini sağlamaktadır. Burada birey için şu soru önemlidir: Hata yapmadan hangi önemli beceriyi öğrendim? Birçok uzman başarılarından değil hatalardan öğrenmenin gerçekleştiğini savunmaktadır.

Benmerkezcilik: Burada bireyin kendisi ve düşüncesi hep ön plandadır. Bu empatinin ve adil düşünmenin yolunda durarak eleştirel düşünme becerisini engellemektedir. Mesela; Bir doktorun hastasının anlattıklarını kendi bakış açısına göre değerlendirmesi ve hastanın bakış açısını görmeye çalışmaması empatiye veya bir öğretmenin öğrencilerinin düşüncesini almadan bütün sınıfı ilgilendiren bir karar alması ise adil düşünmemeye örnek verilebilir (Aybek, 2018). Burada kişi kendini diğerlerinden üstün görme eğilimindedir. Benmerkezciliğin iki yaygın şekli ise çıkarıcı düşünme ve kendi kendine hizmet eden önyargıdır.

Kişisel Çıkarıcı Düşünme, Kabul ettiği inançları savunur ve kendi çıkarlarına göre uyumlu hale getirir. Herkesde birazda olsa çıkarıcı düşünme görülebilmektedir. Mesela; Doktorların çoğu kendilerini zorlayan yasaları desteklemekte veya çoğu hukukçuda görevi kötüye kullanma davası açmaktadır (çoğu hukukçu bunu yapmaz). Milton Berle'nin şu sözleri çıkarıcı düşünme için önemli olabilir. Hatalarını itiraf et ben olsam itiraf ederdim.

Kendine hizmet eden önyargı, Birey kendini gerçekte olduğundan daha iyi abartma eğilimindedir. Herkesin bildiği palavracıları veya gerçekte olduğundan daha yetenekli veya bilgili olduğunu iddia ettiği her şeyi bilenleri vardır. Araştırmalar kendine hizmet eden önyargının son derece yaygın olduğunu göstermektedir. Bu araştırmalardan birinde bir milyon lise son sınıf öğrencisine becerileri ile ilgili bir anket verilerek kendilerini değerlendirmeleri istenmiş ve araştırma sonunda başkalarıyla iyi geçinmekle ilgili hiçbir katılımcı kendini ortalamanın altında görmediğini belirtmiştir. İnsanların kendilerini neden abartma eğiliminde olduklarını anlamak kolaydır. Herkes kendi hakkında iyi hissetmek ister. Kimse kendini olduğu gibi düşünmekten (bazı önemli noktalar hariç) hoşlanmaz. Bu bağlamda kişi güçlü ve

zayıf yönlerine dürüst bir şekilde bakabilmeli ve gerçekçi hedefler belirlemelidir. Gerçek başarıya dayanan kendine güven başarının önemli bir unsurudur. Ancak, Aşırı güven, gerçek kişisel ve entelektüel gelişimin önünde bir engeldir.

Toplummerkezcilik, grup merkezli düşünme olarak bilinir. Gruba aşırı bir şekilde bağlanarak düşünmek rasyonel düşünmeyi engellemektedir. Toplummerkezciliğin eleştirel düşünmeyi engelleyen en önemli iki şekli grup yanlılığı ve konformizmdir. Bunlardan *grup yanlılığı*, Kişi içinde bulunduğu grubu (ulus, kabile, mezhep, akran grubu...vb.) diğerlerinden daha iyi olarak görür. Sosyal bilimciler bu düşüncenin insanlık tarihi boyunca kültürler arası yaygın olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda içinde bulunulan aile ve topluluk hakkındaki abartılı görüşlere kolay ulaşılır. Tam tersi olarak tanımadığımız kişilere şüpheyle veya hoşnutsuzlukla bakmakta kolaydır. Çoğu insan, genel olarak erken çocukluktan itibaren bilinçsiz olarak grup yanlılığını özümser.

Konformizm (uyuma): Burada birey her şeye uyum sağlama eğilimindedir. Birey kendisini ilgilendiren önemli konularda dahi 'hayır' deme ve şaşırma yeteneğine sahip değildir. Bu bağlamda bireyin düşünme becerilerinin gelişmesinin önünde bulunan bu engeli aşmak için öğretmenlerin eleştirel düşünme öğretimine veya gelişimine yönelik çalışmalarını planlarken daha dikkatli olmasının gerekli olduğu ve öğrencilerini iyi tanimasının gerekli olduğu söylenebilir.

Haksız Varsayımlar ve Basmakalıp (klişe) Sözler: Varsayımlar, benimsenen ve olduğuna inanılan bir şeydir. Herhangi bir kanıt veya kesin kanıt olmadan doğru kabul edilir. Hemen hemen düşündüğümüz her şey ve yapmak istenilen şeyler varsayımlara dayanmaktadır. Mesela; Hava durumunda yağmurun yağacağı söylenir. Kişi Hava durumuna göre bir şemsiye alarak dışarı çıkar. Çünkü hava durumunun yalan olmadığını varsayar. Hava durumu raporları bilimsel analizlere göre tahminini haklı çıkarmak için kapsamlı kanıtlara dayanmaktadır. Bu raporların doğru olduğuna dair bir kanıt olmayabilir. Ancak, yağmurun devam etmesi üzerine kişi şemsiyeyle dışarı çıkmanın daha akıllıca olduğunun farkındadır. Varsayımların olmadığı bir gün yok gibidir. Mesela; Derse programlanan saatte gidilir. Bu bir varsayımdır, Sinyal açıkken size doğru gelen bir sürücü gördüğünüzde, Sürücünün dönmeye niyetli olduğuna inanmak için iyi bir sebebi olduğuna inanırsın. Bu yanlış olabilir ve emin olana kadar bu eylemi ertelemek daha güvenli olabilir. Ancak, unutulmamalıdır ki varsayım mantıksız değildir. Ancak, asılsız varsayımlar mantıksızdır. Yersiz yapılan bir varsayım iyi

bir sebep yoksa hafife alınan şeydir. Bu şekilde yapılan varsayımlar pek çok durumda olayların net bir şekilde görülmesini engelleyebilir.

Basmakalıp (Klişe) Sözler: Kişilerde olduğu varsayılır. Bu bağlamda hepsi bir plakadan damgalanmış gibidir, yani tüm politikacılar aynıdır, ya Müslümanlar ya da Afrikalı Amerikalılar, profesörler, öğretmenler, doktorlar, kadınlar, erkekler vb.hakkında bir fikir oluşturmak istendiğinde bireysel niteliklerine göre değil kendi özelliklerine dayanan biri veya belirli bir gruba üyeliği varsa, tamamının veya sanal olarak bu grubun tüm üyelerinin birbirine benzer olduğu düşünülür. Bu tür düşünme eleştirel düşünme açısından yanlış veya yanıltıcı olabilir.

Göreceli Düşünce: Gerçek bir fikir meselesidir. Öznellik ve kültürel görecelik olarak iki biçimi vardır. *Öznellik*, gerçek kişisel bir görüşe dayanır. Birey her neye inanırsa inansın doğrudur ve objektif (herhangi birinin inandığından bağımsız olan) değildir. *Kültürel görecelik* ise gerçeğin sosyal ve kültürel olduğu görüşüne dayanır. A kişisi için doğru olan bir şey, A kişinin kültürüne inanılır (veya toplum doğru kabul eder). Mesela; Türkiye de toplum içinde yüksek sesle telefonla görüşmek görgü kurallarına aykırı olarak kabul edilebilir. Ancak, yabancı bir ülkede bu durum normal karşılanabilir.

Hüsnükuruntu: Olmayan bir şeye inanma söz konusudur.Tarih boyunca insanlar hüsnükuruntu ile mücadele etti ve genellikle kaybedenler oldu. İnsanlar bilinmeyen şeylerden korkar ve gerçeği yansıtmak için rahatlatıcı şeyler bulurlar. Kişiler olağanüstü güçlerin olduğunu kabul eder ve hayalini kurarlar.Kişilerde “bu benim başıma gelmez” düşüncesi hâkimdir ve daha sonra kendilerini bu benim başıma gelmez dediği sorunlarla uğraşırken bulur.

Diğer engeller ise ilgili arka plan eksikliği, zayıf okuma becerileri, önyargılar, eğilimler, batıl inançlar, akran zorbalığı, konforizm, taşracılık veya taşralı olma, dar görüşlülük, kapalı görüşlülük, akla güvenmemek, günah keçisi yapmak, akla yatkın hale getirmek, inkâr (reddetme, yalanlama), kısa vadeli düşünme, algıda seçicilik, seçici hafıza, baskın duygular, kendini kandırma, durumu kurtarma, etnik ırkçılık, tembellik, otoriteye güven ve itimat, dünya görüşü, tamamen nesnel olduğuna inanma, değişim korkusudur (Bassham ve ark, 2011; Özgül, 2008).

Bu bağlamda eğitim açısından eleştirel düşünme becerisinin gelişimini ve öğretimini olumsuz etkileyen engellerden bahsetmek gerekirse;

Eleştirel düşünme öğretimini olumsuz etkileyen engeller ve Eleştirel düşünme öğretimi hakkında bazı yanlışlar vardır. Bu engeller ve yanlışlardan bazıları şunlardır:

Eleştirel düşünme öğretimini olumsuz etkileyen engeller

1.Öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini ölçen etkili ve nesnel bir değerlendirmenin yapılmadığı ve eleştirel düşünme becerilerini ölçen uygun bir değerlendirmenin olmaması,

2.Eleştirel düşünmenin kavramsallaştırılmasının belirsiz olması: Eleştirel düşünmenin tanımı ve ölçülüp ölçülmeyeceği konusunda ve ölçülecekse ne ölçüde ölçüleceği konusunda bilim adamları arasında hâlâ fikir birliği olunmadığıdır. Öğretmenlere eleştirel düşünmenin tanımı ve değerlendirilmesi konusunda açık ve somut tanımların yapılmadığı,

3.Eleştirel düşünmenin öğretiminde organize sıranın olmaması: Öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi öğretmek için organize bir sraya ihtiyacı vardır. Bu bağlamda eleştirel düşünmenin öğretimi konusunda henüz sihirli bir formül yoktur.

4.Eleştirel düşünme uygulamasını tehdit eden doğası: İnsanların birbiriyle olan ilişkileri, Eleştirel düşünmenin insanların çoğu tarafından benimsenen sevimliliği ve sakinliğini tehdit etmektedir. Kritik sorular bağlamında akıl yürütmeye sahip olmak isteyen kişi çok azdır.

5.Öğretmen eğitiminin yeterli olmaması: Öğretmenlerin eleştirel düşünmenin tanımı, değerlendirilmesi ve farklı bileşenlerine, öğretme yaklaşımlarına hâkim olmadıkça öğrencilere bu beceriyi öğretmesi mümkün olmayacaktır. Bu bağlamda eleştirel düşünme becerisinin öğretimi konusunda öğretmenlerin eğitim alması gerekmektedir (Fani, 2011, s.3).

6.Öğrencinin bilgiyi pasif olarak alması,

7.Öğrencinin bilgiyi ezberleyerek geri vermesi,

8.Öğretmenin sadece bilgiyi sunması,

9.Sınav konularının öğrencilerin dersde gördüğü konuları veya şeyleri içermesi,

10.Öğrencilere verilen ödevlerin adım adım nasıl yapılacağına açık bir şekilde verilmesi,

11.Sorulan her sorunun sadece bir cevabının olması,

12.Bakış açısı sorununun olmasıdır (Aybek, 2018, s.22).

Eleştirel düşünme öğretimi hakkındaki bazı yanlışlar

1. Öğrenmenin öğretilmesinin, eleştirel düşünmeyi öğretmekle aynı olduğunun düşünülmesi ve ayrıca eleştirel düşünmenin öğretilmesinin gerekli olmadığını düşünülmesi,

2. Öğrencilerin daha fazla düşüncelerinin sağlanmasının eleştirel düşünmenin öğretimi olduğunun düşünülmesi,

3. Eleştirel düşünmenin ne olduğunun öğretilmesinin, eleştirel düşünmeyi öğretmek olduğunun düşünülmesi,

4. Öğretmenin verdiği örneklerin eleştirel düşünme öğretimi için yeterli olacağını düşünülmesi,

5. Herhangi bir dersde veya sınıfta eleştirel düşünme becerilerinin ve eleştirel düşünme pratiğinin öğretilmesinin, öğrencilerin günlük yaşamda kullanacakları hale geleceğinin düşünülmesi,

6. Mantıksal düşünmenin öğretilmesinin eleştirel düşünme öğretimiyle aynı olduğunun düşünülmesidir. Bu bağlamda eleştirel düşünme öğretimi için şu çözüm önerilerinin önemli olduğu söylenebilir:

1. Eğitim programlarında eleştirel düşünmeye açıklık getirecek şekilde genel olarak eleştirel düşünme becerileri dersine yer verilebilir.

2. Öğrenilen eleştirel düşünme becerilerini uygulamaya yönelik etkinliklere, alıştırmalara yer verilebilir,

3. Bütün dersler, müfredat ve ders kitapları eleştirel düşünmenin gelişmesine imkân sağlayacak şekilde hazırlanabilir,

4. Öğretmenlerin eleştirel düşünme öğretimi için alıştırmalar yapması yararlı olabilir (Grant 1988, s.126, aktaran Gündoğdu, 2009).

Bu bağlamda eleştirel düşünme becerisinin öğretimine yönelik düzenlenen kurslar veya derslerde öğretmenlerin eleştirel düşünmenin tanımı, değerlendirmesi ve eleştirel düşünmenin önündeki engeller ve yanlışlar hakkında yeterli bilgiye sahip olmasının önemli olduğu söylenebilir.

2.4.Felsefe Dersinde Eleştirel Düşünmenin Önemi ve Yaratıcı Drama

Felsefe, kelime kökeni olarak bilgi veya bilgelik sevgisi demektir. Kelime kökeni olarak yunanca karşılığı olan“ philosophia” kelimesinden gelmektedir. Philia, sevgi; Sophia ise bilgi, bilgelik anlamına gelmektedir.Felsefe terimi kesin anlamını Platon ve Aristoteles felsefesinden almıştır. Platon’a göre felsefe, doğruya varmak, var olanı bilmek için düşüncenin yöntemli bir şekilde çalışmasıdır. Aristoteles’e göre felsefe, var olanın ilk temellerini ve ilkelerini araştıran bilimdir. Daha sonra ki süreçte felsefenin birçok filozof ve düşünür tarafından farklı şekillerde tanımı yapılmıştır (Akarsu, 1984, s.69).

Felsefe varlığı bir bütün olarak ele almakta ve varlığın her yönünü açıklamaya çalışmaktadır. Bu bağlamda felsefede eleştirelilik bir tavır olarak öne çıkmaktadır. Buradaki tavır ise bilincin, konu ile kendisi arasında mesafe olmak şartıyla konusuna karşıdan bakarak değerlendirme çabası vardır. Felsefe bilimle, sanatla, matematikle, fenle..vb. birçok alanda ortak sorgulama konuları vardır. Ancak, Diğer alanlardan konunun nesnesine bakışı ve tavır alışı yönünden farklılık göstermesi açısından insan varlığını ele alması açısından değerlidir. Felsefenin diğer şeyler gibi insana bakışı bütünsel olmakta ve onu parçalara ayırmadan bir bütün (ontik bütün) olarak incelediği söylenebilir (Koç, 2017, s.6-7, aktaran Kızıltan & Dombaycı, 2020, s.5).

Felsefi bakış, problemi gören ve bu problemin içerisindeki aykırılığı yakalayan bir bakıştır. Bu bakış ise felsefenin gerçeği düşünce aracılığıyla aradığı, bilgi ise aslında kendisine obje (nesne) olarak seçtiği bilgi alanlarıyla ilgili problemdir. Bu problemi ortaya çıkarmak için bilgi alanları ve günlük yaşamda, farkına varılan yeni bir olgu veya bir olayla ilgili var olan bilgi arasındaki aykırılığı yakalamak önemlidir. Bu aykırılığın görülmesiyle bilgi alanlarında yeni bilgilerin üretilme süreci hızlanmakta ve yaratıcılığa zemin hazırlanmaktadır.

Bir konuya yönelik oluşan problemi yakalamak için bir takım şartlar vardır. Bu şartlara bazı düşünsel süreçler ve yetiler dâhildir. Bu süreçler ise felsefi bakışın diğer motifleridir. Bu motifler ise aşağıda sıralanmaktadır ;

Nesnel (objektif) görüş: Gözlem ve değerlendirme yapılırken öznelikten uzak durulur ve ele alınan obje (nesne) ön plandadır.

Ontolojik bakış (kapsamlı düşünme) : Konunun bütün oluşumları / oluşturucuları birarada ele alınır.

Analiz: Konular parçalara ayrılarak, ince detaylara ulaşmak amaçlanır

Sentez: Araştırmanın analiz bölümünde elde edilen bilgilere göre veriler bir araya getirilir ve sonuca varılır.

Tümevarım düşünme : Tek tek elde edilen bilgilerden yola çıkılarak bir bütün oluşturularak genele yönelik sonuca varılır (Özelden genele).

Tümdengelim düşünme: Burada ise var olan bir sonuçtan tek tek olgu veya olaylara gidilir ve bu olgu ve olaylar doğrulanır veya yanlışlanır (Genelden özele). Diğerleri ise Hoşgörü, Eleştiri, Ön yargısız düşünme ve Sorgulamadır (Kale, 1994, s.113-114).

Felsefe, Düşünmeyi konu ve soruşturma metodu olarak ele alması açısından benzersizdir. Felsefe ve düşünmenin parçalara ayrılmadığı ve felsefenin odak noktasının doğru düşünmenin standartları olduğu söylenebilir (Beyer, 1990, s.55, aktaran Kızıltan & Dombaycı, 2020).

Soru felsefenin çıkış noktasıdır. Bir düşünceyi, kavramı ya da problemi araştırmak için sorular sorarız. Bu doğrultuda “Neden” ve “Niçin” gibi sorular felsefi sorulardır. Felsefe soru ile başlar ve mantıksal argümanlar ile ilerler. Bu süreç düşüncelerin tartışılması, karşıt kanıtların geliştirilmesi ve kavramların gerçek hayatta nasıl çalıştığını sorgulamamızla ilgilidir. Felsefe yapmak ise bu felsefi düşünme sürecini kapsayan eylemin adıdır (Nagel, 2004; Uygur, 2001) “*Felsefe yapmak ‘hayatla doğrudan ilgilenmek’ ve ‘yaşamla yüzleşmek’ düşüncesinden ayrı tutulamaz*”(Cevizci, 2010). Felsefi düşüncesi gelişmiş kişiler“ ağaçları görmekten ormanı görememe” yani ilk bilgilerle yetinme, ileriye veya arka plana bakmama, yüzeysel düşünerek konuların inceliğini kavrayamama, dogmatikliği (kanılarını inancına göre çıkarma) aşamama ve önyargılı olma gibi davranışlara göre yapılan yanlışları gün geçtikçe daha az yapar. Bu bağlamda Descartes, ‘Efendiler’e bağlılıkda dogmatiklik olgusunu gündeme getirmekte ve felsefi düşünce açısından aykırı bir düşünme şekli olduğunu vurgulamaktadır. Dogmatik olmak için çoğunlukla uslu bir çocuk gibi dinlemek yeterlidir. Ancak, Dogmatik olmamak için deneyerek ve yanılarak düşünmeyi öğrenmek gerekmektedir (Kale, 1994).

Kant’ın düşünce sisteminde felsefe, eleştirme ve düşünme birbirlerine bağlıdır. Diğer disiplinler genel olarak düşünmeyi özgül bağlam içinde bir kısım bilgi veya probleme

uygularlar. Felsefe ise düşünmedir. Bu yönüyle Felsefe, düşünmeyi hem konu hem de araştırma yöntemi olarak ele alan tek disiplindir (Beyer ,1990, s.55). Felsefenin temelinde eleştirel düşünme vardır. Beyer (1990) felsefedeki altı unsurun öğrencilerin düşünmesini geliştirmesiyle doğrudan bağlantısı olduğunu ifade eder ve bu unsurları şu şekilde açıklar:

1. **Muhakeme:** Mantık kurallarına uygun olarak sistematik bir şekilde sonuç çıkarılmasıdır.

2. **Eleştirel Yargılama:** Felsefi düşünme eleştirel düşündürmektir. Bu doğrultuda filozoflarda kendilerine sunulan görüşleri körü körüne kabul etmezler ve nesnel değerlendirme ve eleştirel yargılama eğilimindedirler.

3. **Ölçüt:** Felsefeciler eleştirel analizlerinde çoğunlukla ölçüt öne sürerler. Eleştirel düşünürlerin ise ölçütler hakkında eleştirel düşünceleri gerekir.

4. **Bakış Açısı:** Eleştirel düşünme ve felsefi düşünmek için bir konuya değişik bakış açılarından bakabilme yeteneği gereklidir

5. **Karşılıklı Konuşma:** Soru sorma ve sorulan sorulara cevap verme bir tür karşılıklı konuşmadır. Soru sorma eleştirel düşünme uygulamalarına çok uygun bir yöntemdir. Bu bireyi düşünmeye yönlendirerek mevcut iddialarını yargılamasını sağlar.

6. **Eğilimler:** Bazı felsefeciler düşünmenin sadece bir teknik veya beceri olmadığını bundan daha fazlası olduğunu vurgularlar. Bu doğrultuda hem filozoflar hem de eleştirel düşünürler araştırmaya, anlamaya ve doğrunun ne olduğu ve nasıl oluştuğu konusuna büyük önem verirler.

Felsefe ve eleştirel düşünme arasında güçlü bir ilişki vardır. Bu bağlamda felsefe ve eleştirel düşünmenin bireylere kişiden kişiye değişecek şekilde sorular sorma ve sorulan sorulara cevaplar alma, varsayımları belirleyerek aydınlatma, ayrımları yapabilme, hayata yönelik anlam bulma çabasıyla yeni bakış açıları bulana kadar araştırma gibi olanaklar sunar (Paul, 1990; Honer & Hunt, 1996). Bu bağlamda felsefe ve eleştirel düşünme arasındaki bu güçlü ilişkiden ve bireye sunduğu fırsatlardan yola çıkılarak felsefenin ve eleştirel düşünmenin bireyin günlük yaşamının önemli bir parçası olduğu söylenebilir.

Literatürde öğrencilerin yaşadıkları dünyayı, toplumu, kendilerini anlamaya yönelik bir gayret içerisinde olmasını; olaylara ve olgulara çok yönlü bakabilen, problemlerin farkında olması, bağımsız, eleştirel ve analitik düşünme becerilerine sahip bilinçli bireyler olmasını, fikirlerini çelişkiye düşmeden dile getirmesini ve başka düşünceler üzerine tartışma yapmasını, insan ilişkilerinde hoşgörülü ve farklı görüşlere

saygılı olmasını sağlamak, felsefe dersinin amacı olarak belirtilmektedir (Akdağ, 2011; Kale, 1994; Kızıltan, 2012; Ünsal, 2016).

Felsefe insanın, varlığın, evrenin, hayatın neliği (hayatın zihindeki karşılığı) ve anlamı, değerler sorunu, bilginin güvenilirliği, egemenliğin kaynağı, sanatın amacı ve değeri gibi konulardaki temel sorular hakkında sorgulayıcı eleştirel, yaratıcı ve bütüncül düşünmeyi içerir. Sorgulama yapabilen, farklı fikirlere saygı duyan, tartışma kültürü edinen, özgün, bağımsız, eleştirel ve mantıklı düşünme ile yorumlama yeteneğine sahip, insan düşüncesindeki değişim ve gelişimin farkında olan bireyler yetiştirilmesinde ve bu nitelikleri taşıyan bireylerden meydana gelen bir toplum oluşturulmasında felsefe eğitimi ve öğretiminin önemli bir yeri vardır.

Felsefi bakış açısı öğrencilere eğitimle kazandırılmaktadır. Felsefi düşünmenin ilkokuldan itibaren öğretilebileceği , ortaöğretimde ise mükemmelleştirilebileceği ve üniversitelerde felsefe alanında uzmanlaşmanın gerekli olduğu söylenebilir (Kale, 1994). Bu bağlamda felsefenin (felsefe dersinin) geçmişten günümüze eğitim kurumlarındaki ve eğitim programlarındaki yerinden bahsetmek yararlı olabilir.

İslam dünyasında Türklerin katkılarıyla şekillenen medreseler fıkıh öğretmek amacıyla oluşturulmuş ve geliştirilmiştir. Medreselerin ilk dönemlerinde eğitim programlarında felsefe dersi bulunmaktaydı. Ancak, Felsefenin medreselerde önem kazanması ,Fatih'in tahta çıktığı dönemde medreselerde müspet ilimlerin (matematik, fizik, kimya, biyoloji..vb.) yanında felsefeninde yer aldığı dönemdir. Fatih'in Doğu'lu ve Batı'lı birçok bilgin ve sanatçıyı İstanbul'da toplayarak üzerinde durduğu prensipler daha sonra medreselerden kalkmış ve bu Osmanlılar'da felsefi düşüncenin gelişmesinin olumsuz etkilenmesine sebep olmuştur. Tanzimat döneminde açılan Mülkiye Mektebi (1859), Hukuk Mektebi (1880) ve diğer yeni açılan okulların ilk programlarında da felsefe derslerine rastlanmadığı söylenebilir. Mülkiye Mektebi 1879 programında ilk defa 5.sınıf (son sınıfta) "İlm-i Hikmet" adıyla bir felsefe dersine rastlanmaktadır. 1891'de bu dersin yerine (İlm-i Kelâm) dersi programa eklenmiştir.

1884 Hukuk Mektebi eğitim programında bir ilk gerçekleştirilerek (Hikmet-i Hukuk ve Tarih-i Hikmet-i Hukuk)adlı iki dersde Hukuk Felsefesiyle ilgili derslere yer verilmiştir.Bu dersleri veren Münif Paşa'dır.Münif Paşa Türkiye'de Batı dillerinden ilk çeviri çalışması olan Muhaverat-ı Hikmemiyye (1859) adlı çalışmanın sahibi olması açısından önemli bir şahsiyet olduğu söylenebilir. Bir diğer eseri ise Hikmet-i Hukuk (1880) adlı eseridir.

1900’de Darülfünun’un üçüncü defa Darülfünun-ı Şahane adıyla açılmasıyla Edebiyat Şubesinin Programında (Hikmet-i Nazariye) adlı birçok dersin birarada olduğu derslere rastlanmaktadır. Bu dersler içerisinde İlm-i Ahvâl-i Nefs, Mantık, Ahlâk, Hikmet-i Bedayi gibi derslerin yer almasıyla felsefe dersleri üniversitelerin eğitim programlarına girmiştir. 1908 öncesi Darülfünûn’da felsefe dersi veren Şebenderzade Ahmed Hilmidir.

Meşrutiyetle birlikte Osmanlı fikir ve kültür hayatında felsefede dâhil olmak üzere her alanda hareketlilik olmuştur. 1912 Dârülfünûn Nizamnâmesi dikkate alınarak, Darülfünun Ulûm-ı Şeriye, Ulûm-ı Hukukiye, Ulûm-ı Tıbbiye, Fünûn ve Ulûm-ı Şeriye, Ulûm-ı Hukukiye, Ulûm-ı Tıbbiye, Fünûn ve Ulûm-ı Edebiye Fakülteleri oluşturulduğu görülmektedir. Edebiyat Fakültesinin eğitim programında “Felsefe ve Tarih-i Felsefe”, Şeriye Fakültesinin eğitim programında ise “İlm-i Kelâm ve Tarih-i İlm-i Kelâm” ın yanı sıra, İlk defa Arap Felsefesi, Felsefe ve Tarih-i Felsefe adlarıyla felsefe dersleri tam anlamıyla eğitim programında yer almıştır. Bu felsefe derslerini verenler ise Ahmed Mithat Efendi, İzmirli İsmail Hakkı, Mehmet Ali Ayni ve Babanzade Ahmed Naimdir. Bu dönemde Darülfünûn 1919’de çıkarılan bir Nizamnâmeyle düzenlenmiş, Edebiyat Fakültesi’nin eğitim programında yer alan felsefe dersleri, Ahlâk, İctimaiyat, Felsefe Tarihi, Metafizik, İslâm Felsefesi ve Mantık olarak çeşitlendiği görülmektedir.

Meşrutiyet döneminde, Batılaşma hareketi Osmanlı eğitim sisteminde öğretimin gerçekleştiği medreselerde görülmesiyle, bazı reform çalışmaları yapılmıştır. 26 Şubat 1909 yılında Medaris-i İlmiye Nizamnâmesinin çıkarılmasıyla medreselerin eğitim programlarına bazı müspet ilim dersleri girmiştir. 1912’de Medresetü’l-Vaizin adında bir medrese açılmıştır. Bu medresenin yönetmeliğinde “Felsefe” adlı bir ders eğitim programına girmiştir.

2. Meşrutiyet döneminde felsefe öğretimi ortaöğretim seviyesinde bir ilk olarak Türk eğitim sistemine dâhil edilmiştir. Bazı vilayetlerde 6 senelik Sultanîlerin (Fransız lise programı örnek alınarak hazırlanan Sultanîlerin) açıldığı ve burada ilk üç yıl “Devre-i Ulâ” ve son üç yılı ise “Devre-i Saniye” adıyla açılan Sultanîlerin 1910’de ikinci devre ders programında ilk defa felsefe dersi, ortaöğretim programına girmiştir.

Cumhuriyet döneminde, Felsefe derslerine liselerin bütün programlarında haftalık ders saatlerinin aynı olması koşuluyla yer verilmesiyle Türk eğitim sisteminde ortaöğretimde felsefe derslerinin liselerin temel dersleri arasında yer aldığı görülmektedir. Bu dönemde lise eğitim programları Fransız lise programları örnek alınarak hazırlanmıştır. Ayrıca;

Üniversitelerde Felsefe Eğitimi ve Öğretimi İstanbul Dârülfünûn Edebiyat Fakültesi Felsefe Kürsüsü'nde başlamıştır. Bir sonraki dönemlerde ise üniversitelerin gelişmesiyle birlikte yeni Felsefe Bölümlerinin açılmaya başlandığı söylenebilir.

1932-1933 eğitim- öğretim yılında ilk öğretmen okulları'nda, 1953'de ise yeni açılan İmam Hatip Okulları eğitim programlarına dâhil edilmiştir. Bu dersler, Anadolu Öğretmen Liseleri, İmam Hatip Liselerinde haftada 2 saat olarak okutulmuştur.

Ders Geçme ve Kredili Sistem'e geçilmesiyle, ilk defa Fen Lisesi ve Anadolu Liseleri'nin Eğitim Programlarına Felsefe Dersi ortak ve zorunlu bir ders olarak, 1991-1992 eğitim ve öğretim yılında eklenmiştir. Bunlara ek olarak Anadolu Liseleri öğretim programlarında, 1992-1993 eğitim-öğretim yılı itibariyle Genel Lise ve İmam Hatip Liseleri'nin öğretim programlarında yer aldığı gibi, "Felsefi Metinler ve Felsefe Tarihi" adıyla seçmeli dersler yer almaya başlamıştır (1994, Kafadar). Bu bağlamda liselerde uygulanan felsefe öğretim programlarını geçmişten günümüze anlatmak gerekirse,

1924 yılında uygulanan öğretim programı **cumhuriyetin ilk programı** olması açısından önemli olduğu söylenebilir. 1924-1925 öğretim yılından itibaren geçerli olmak şartıyla üç yıl yürürlükte kalmış ve daha sonraki felsefe öğretim programlarının hazırlanmasında örnek alınmıştır.

1938 yılında uygulanan öğretim programıyla felsefe dersinin **amaçları ilk defa detaylandırılmış** ve 9 yıl uygulanmıştır. Bu program 1947-1948 eğitim ve öğretim yılında kaldırılmıştır.

1950 yılında uygulanan öğretim programıyla lise 4.sınıf dersleri arasında felsefe dersine yer verildiği ve Fen dersinde " 2 saat Sosyoloji, 1 saat Mantık"; Edebiyat dersinde "2 saat Sosyoloji, 2 saat Felsefe ve 1 saat Mantık" dersine yer verildiği ve bu derslerin birlikte işlendiği görülmektedir. Felsefe dersinde Felsefi düşünüş ve bu düşünüşün cemiyetlere göre şekillenmesi, Felsefenin doğuşunu ve bu doğuşun şekilleri: dogmatik, şüpheci, tenkidci (eleştirici), iskolâstik (skolastik: orta çağ felsefesi), pozitif düşünüş ve bilginin çeşitli şekillerinin ele alındığı görülmektedir (1950 programı).

1957 yılında uygulanan bu program **oldukça basit** şekilde hazırlanmış ve **sadece** ünite başlıkları sayılabilecek 6 maddeyi ve bazı alt başlıkları içerir ve kısa bir şekilde ele alır. Bu program bu tarihe kadar yürürlükte kalan **en uzun felsefe öğretim programı** olması

açısından önemlidir. Bir nebze de olsa Cumhuriyet döneminin “klasik” öğretim programı olması açısından tarihe geçtiği söylenebilir. Bu programla felsefe dersi lise 3.sınıfta Fen dersinde“ 2 saat Sosyoloji, 1 saat Mantık”; Edebiyat dersinde “2 saat Sosyoloji, 2 saat Felsefe ve 2 saat Mantık” dersine yer verildiği görülmektedir. Burada bir önceki programdan farklı olarak felsefe dersinin lise üçüncü sınıfta görüldüğü ve Edebiyat dersinde Mantık dersinin saatinin 1 saat artırıldığı görülmektedir (1957 programı, Kafadar, 1994).

1976 yılında uygulanan program, Felsefeye Başlangıç Programıdır. Bu programla felsefeyle ilgili problemlere **felsefe tarihi içerisinde yer alan felsefe alanında ön planda olan filozofların felsefi görüşlerini ve felsefelerini inceleyerek** yaklaşmış ve klasik **1957 programının bir alternatifidir.** Bu programda lise son sınıfta felsefe dersleri felsefe grubu dersleri içerisinde değerlendirilmiştir. Bu bağlamda Edebiyat Dersinde“ 2 saat Mantık, 2 saat Felsefeye Başlangıç, 2 saat Sosyoloji” ; Fen dersinde ise “1 saat Mantık, 2 saat Sosyoloji” dersine yer verildiği ve öğrencilere doğru düşünmenin yollarını incelemelerine fırsat verilmesinin amaçlandığı ve öğretmenlerden öğrencilerin eleştirel düşüncülerinin gelişmesini sağlamaya yönelik olumlu davranış sergilemeleri üzerinde durulmuştur. Bu program günün ihtiyaçlarına cevap vermediği ve eğitim anlayışına uyum sağlamadığı için 1978-1979 öğretim yılında yürürlükten kaldırılmıştır (1976 programı, Kafadar, 1994).

1985 yılında uygulanan program, Felsefe dersi öğretim programında felsefe dersinden Felsefeye Giriş olarak bahsedilmektedir. Burada felsefe dersi lise 3. sınıfta görüldüğü ve felsefe dersinin amacının öğrencilerin düşüncülerini sağlamak olduğu ve bu programın başarısının öğrencilerin düşünme becerilerinin artmasıyla daha da artacağı ve öğrencileri ezberlemeye değil düşünmeye yönlendirilmesinin gerekli olduğu üzerinde durulmaktadır. Bu programda felsefe Tarihi ve Bilim Tarihi iç içedir. 1993-1994 yılına kadar liselerde uygulanmıştır (1985 programı, Kafadar, 1994).

1993 Felsefe eğitim programının Türkiye’de felsefe açısından önemli kararlar alınması açısından önemli olduğu söylenebilir. Bu bağlamda **felsefe konularına yeni bir yaklaşım getirdiği**, klasik programın yaklaşımına bağlı kalmakla birlikte, yeni üniteler ve bu ünitelerin amaç, davranış ve ünitelerinin nasıl işleneceğini ayrıntılı bir şekilde ele alması açısından klasik programdan ayrılmaktadır. “İslam Filozofları’na ve Türk- İslâm düşünürleri’ne” yer verilmekte ve 1976-1985 öğretim programlarını klâsik programla birleştirilmeye çalışılmıştır. Bu programda öğrencilerin yapılan değişiklikten olumsuz etkilenmemesi için 1985 felsefe programına göre derslere devam etmelerine karar verilmiştir (Kafadar, 1994, 1985 programı).

2009 Felsefe öğretim programı, Bu tarihe kadar uygulanan öğretim programları içerisinde en kapsamlı olması açısından önemlidir. Bu program 1993 öğretim programının genel bakış açısını ve felsefe akımı içerisinde yer alan filozofların yerine felsefi sorunlar ve kavramlar merkeze alınmış, sonuç yerine sürece dayalı ölçme yöntemleri kullanılmış ve örnek etkinliklerin geliştirilmesine imkân sağlaması açısından ve bilginin yapılandırılmasının üzerinde durulması açısından kendisinden önceki öğretim programlarından ayrılmıştır (Dombaycı, 2013, aktaran Bülbül, 2018). Bu programın bir diğer özelliği ise yapılandırmacı yaklaşım dikkate alınarak hazırlanmış olması ve diğer programlardan ayrı olarak felsefe dersinde ölçme değerlendirmeye kapsamlı olarak yer vermiş olmasıdır. Bu bağlamda açık uçlu sorulara, kontrol listelerine, derecelendirme ölçeklerine, likert türü ve tutum ölçeklere, grup değerlendirme formlarına, öğrenci gözlem formlarına, proje değerlendirme ölçeklerine ve performansları ölçmeye yönelik puanlama araçlarına yer vermesi açısından önemlidir.

2006 yılından itibaren yapılandırmacı yaklaşıma geçilmesiyle birlikte 2006 yılında ve daha sonra yapılan öğretim programlarında hedef ve amaç ifadeleri yerine kazanım ifadesi kullanılmaya başlanmıştır. Bu bağlamda 2009 öğretim programının genel amaçları şöyledir:

Felsefenin alanı ve genel problemleriyle ilgili bilgi edinme,

Felsefenin ne olduğunu anlama ve buna bağlı olarak felsefi sorgulama becerisini kazanma,

Felsefi bakış açısı edinmeleri ve bu bakış açısını günlük hayatta kullanma,

Sistematik düşünme becerisi kazanma,

Varlığı bütün olarak sorgulayabilme,

İnsanın değerlerin anlamını fark etmesi ve hem etik hem de estetik değerleri, milli ve evrensel açıdan bu değerleri değerlendirme tutumu geliştirmesi,

Bireyin kendisini ve dünyayı anlamsı için sorgulama tutumunu geliştirebilmesi,

Konulara çeşitli yönlerden bakabilme tutumu kazanma,

Tartışma kültürü, düşüncelerini aktarırken kullandığı kavramları doğru ve özenli bir biçimde kullanabilme tutumu geliştirebilme,

Bilgi ve bilimin temel problemlerini değerlendirebilme becerisi kazanma,

Felsefenin hayatla ilişkisini kurabilme amaçlanmıştır.

2009 öğretim programı yapılandırmacı yaklaşım dikkate alınarak hazırlandığı için öğrenciyi merkeze alması, öğretmenin rehber olması, yaparak yaşayarak öğrenmenin sağlanması, eleştirel ve sorgulayıcı olması, yeniliklere açık olduğuna yönelik ifadelerin yer alması açısından bu programın ilerlemeci eğitim felsefesi ilkelerini içerdiği söylenebilir. Bu programda yer alan ifadeler felsefe dersi için önemli olduğu söylenebilir (Bülbül, 2018, s.49). 25.01.2010 tarihli ve 1 sayılı kararla 2010-2011 eğitim- öğretim yılında uygulanmaya başlanan bu programda bir önceki programda yer alan şu amaç, Öğrencilerin sorgulama yapabilen, tartışma kültürüne sahip olan, farklı fikirlere saygılı olan, bütüncü bir felsefi bakış açısını hayata aktarabilen, felsefi tutum ve hoşgörülü bireyler olmaları amaçlandığı belirtilmektedir. **Bu amaç,** Öğrencilerin sorgulama yapabilen, tartışma kültürünü kazanmış, farklı kültürlere saygılı olan, felsefi bakış kazanan ve kazandığı bu bakışı günlük hayata aktarabilen, felsefi tutum ve hoşgörü kazanmış bireyler yetiştirmek amaçlanmaktadır. Felsefe eğitimiyle insanın özgün, bağımsız ve mantıklı düşünme yeteneğinin geliştirilebileceği, İnsan dışındaki varlıkların kendisi dışında olup bitenleri merak etmediği ve hayrete düşmediği belirtilmektedir. Bu bağlamda insan, düşünme, şüphe, merak, kendini ve çevresini anlamaya çalışma ve sorgulama yapabilme özelliği ile diğer varlıklardan ayrıldığı şeklinde değiştirilmiştir (2009 programı, Çalkap, 2019).

2017 Felsefe Öğretim Programıyla felsefe dersine yönelik hazırlanan öğretim programı 17.07.2017 tarihli ve 86 sayılı kararla felsefe dersi, sadece 10 ve 11. sınıfta değil diğer tüm sınıf düzeylerinde ekli örneğe göre uygulanması belirtilmektedir. Bu program yapılandırmacı yaklaşıma göre oluşturulmuş ve öğrenciyi merkeze almaktadır. Bu programla öğrencilerin düşünmesi, araştırması, tartışması ve fikirler oluşturması, eylemlerinde insani ve toplumsal, etik-ahlaki sorumluluk taşıması ve siyasi- estetik duyarlılık göstermeye teşvik edilmesi hedeflenmektedir (2017 programı, Bülbül, 2018).

2018 Felsefe Dersi Öğretim Programında, Türk Eğitim sisteminde yetkinliklerle bütünleşmiş bilgi, beceri ve davranışlara sahip bireylerin yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda hem ulusal hem de uluslararası düzeyde; kişisel, sosyal, akademik ve iş hayatlarında ihtiyaç duyulan beceri yelpazeleri olan yetkinlikler Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde (TYÇ) şu şekilde tanımlanmaktadır:

1) **Anadilde İletişim:** Bireyin , düşüncelerini, görüşlerini, duygularını , olguları ve kavramları sözlü ve yazılı olarak ifade etmesi; içerisinde bulunduğu sosyal ve kültürel ortama uygun olacak şekilde dilsel olarak etkileşimde bulunmasıdır.

2) **Yabancı dillerde iletişim:** Bu beceri çoğunlukla her türlü sosyal ve kültürel bağlama uygun olacak şekilde dilsel etkileşimde bulunma ve bu etkileşime bağlı olarak aracılık etme ve kültürlerarası anlayış becerisini gerekli kılmaktadır.

3) **Matematik ve bilim / teknolojiye yetkinlik:** Matematiksel yetkinlik, günlük hayatta yaşanan problemleri çözmek için matematiksel düşünme tarzının geliştirilmesi ve uygulanması, düşünme ve sunmanın matematiksel modlarını farklı derecelerde kullanma beceri ve isteğini de içermektedir.

Bilimde yetkinlik, soruları tanımlayarak ve kanıta dayalı olarak sonuçlar üretmek amacıyla doğal dünyanın açıklanmasına yönelik bilgi varlığına ve metodolojiden yararlanma becerisine ve arzusuna atıfta bulunmaktadır. Teknolojide yetkinlik, algılanan insan istek ve ihtiyaçlarını karşılaması açısından bilgi ve metodolojinin uygulanmasıdır

4) **Dijital yetkinlik:** Günlük hayatta gerekli olan bilginin güvenli bir şekilde elde edilip kullanılmasında teknolojiyi, interneti doğru bir şekilde kullanabilme ve iletişim kurabilme gibi becerileri içermektedir.

5) **Öğrenmeyi öğrenme:** Bireyin kendi öğrenme sürecini bireysel olarak veya grup hâlinde planlaması, bireyin var olan imkânlarına göre öğrenme ihtiyaç ve süreçlerinin farkında olması ve başarılı bir öğrenme eylemi için zorluklarla başa çıkma yeteneğini içermektedir.Yeni bilgi ve beceriler kazanmak, işlemek ve kendine uyarlamak kadar rehberlik desteği aramak ve yararlanmak anlamına da gelmektedir.

6) **Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler:** Kişisel, kişilerarası ve kültürlerarası yetkinlikleri içermekle birlikte bireylerin farklılaşan toplum ve çalışma hayatına etkili ve yapıcı biçimde katılmalarına imkân tanıyacak; gerektiğinde çatışmaları çözecek özelliklerle donatılmasını sağlayan tüm davranış biçimlerini içermektedir.

7) **İnsiyatif alma ve girişimcilik:** Bireyin düşüncelerini eyleme dönüştürme becerisi olarak ifade edilmektedir. Yaratıcılık, yenilik ve risk almanın yanında hedeflere ulaşmak için planlama yapma ve proje yönetme yeteneğini, etik değerlerin farkında olunmasını ve iyi yönetişimi desteklemeyi de içermektedir.

8) **Kültürel farkındalık ve ifade:** Müzik, sahne sanatları, edebiyat ve görsel sanatlar dâhil olarak çeşitli kitle iletişim araçları kullanılarak görüş, deneyim ve duyguların yaratıcı bir şekilde ifade edilmesidir.

MEB 2018 Felsefe Dersi Öğretim Programı: Öğrencileri düşünmeye cesaretlendirmek üzere oluşturulmuştur. Öğretim Programı; düşünme, fikir oluşturma, akıl yürütme, temellendirme ile felsefenin temel kavram, problem ve disiplinleriyle ilişkilidir; bu çerçevede bir yandan öğrencilerin felsefenin temel bilgi ve kavramlarını öğrenmesine ve felsefi bir bakış açısı kazanmasına özen gösterilirken aynı zamanda felsefi problemler başta olmak üzere araştırmaya, eleştirel düşünmeye, sorgulamaya, fikir üretmeye teşvik etmektedir. Öğretim programında yer alan konuların işlenmesinde, ilgili konuların kazanımlarıyla ve günlük hayatla ilişkilendirme yapılmasına imkân sağlayan etkinlik ve çalışmalara, metinlerin alındığı eserlere yer verilmesinin gerekli olduğu belirtilmektedir. Öğretmenin öğrencileri ders kitabında olmayan fakat program kazanımları ile örtüşen, derse ilişkin konuları sevdirecek roman, hikâye, makale, deneme, şiir, fıkra okuma ve film seyretme gibi etkinliklere teşvik etmesini ve öğrencilerin temel hak ve özgümlüklerini kavrayarak Türkiye Cumhuriyeti Devleti'ne ve topluma karşı görev ve sorumluluklarını yerine getirmelerinde ve millî, manevi ve evrensel değerleri kazanmalarında rehberlik etmesinin gerekliliğinden bahsedilmektedir.

Yukarıda felsefenin düşünme üzerine kurulu olduğu ve düşünme becerilerinden eleştirel düşünme becerisinin felsefe dersinde öğrencilere kazandırılması gereken becerilerden olduğu vurgulanmaktadır. Ayrıca; Öğretmenlerin derslerde farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanarak öğrencilerin günlük hayatla bağ kurarak öğrenmesine imkân sağlamanın gerekli olduğu belirtilmektedir. Bu yöntemlerden yaratıcı dramının derslerde kullanılmasıyla öğrencilerin hem felsefeyi hem de eleştirel düşünmeyi günlük hayatla bağ kurarak öğrenmesi sağlanabilir.

Yapılandırmacı bir öğretmen, öğrenci özerkliğini ve girişimlerini destekler, birincil kaynaklara dayalı ham bilgiyi etkileşim ve materyallerle birlikte kullanır, ödevleri sınıflandırma, analiz etme, tahmin etme, yaratma gibi yeni anlayışları geliştirme potansiyeline sahip olan eylemleri gerçekleştirecek şekilde düzenler, öğrenciler kendi düşüncelerini / anlayışlarını paylaşmadan önce onları sorgular, öğrencilerin öğretmen ve diğer öğrencilerle diyalog kurmasına yardımcı olur, öğrencilerin düşünmelerine yönelik açık uçlu sorular sorarak onları sorgulamaya yönlendirir, öğrencilere yanıt verebilmeleri için yeterli süreyi tanır (Brooks and Brooks, 1999), öğrencilere rehber olur, öğrenciyi merkeze alır,

öğrencinin problemlere yaparak yaşayarak ve etkileşimde bulunarak çözümler bulmasına olanak sağlar, öğrencilerin işbirlikli çalışmalarını sağlar, öğrencinin önceki deneyimlerini, ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alır, öğrencinin olay ve durumlara çok yönlü bakabilmesine olanak sağlayan öğrenme ortamları hazırlar, öğrencilerin karmaşık düşüncelerine olanak sağlayan zengin ortamlar sağlar, esnek ders planları hazırlar (Sönmez, 2014).

Bu bağlamda programların öğrenme-öğretme süreçlerinde çoklu zekâ kuramı, problem çözme, tartışma, rol oynama, drama ve işbirliğine dayalı öğrenme gibi kuram, strateji yöntem ve tekniklere yer verildiği görülmektedir. Bunlar; yapılandırmacı öğrenme ortamında olduğu gibi öğrencilerin sürece etkin katılımını sağlayan, onları düşünmeye, araştırmaya ve kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almaya yönlendiren ve iş birlikli bir ortamda birbirlerinin öğrenmelerine katkıda bulunmalarını destekleyen strateji, yöntem ve tekniklerdir. Yaratıcı drama da, öğrencilerin bir dersi uygulamalı olarak öğrenmelerini ve sürece etkin katılımlarını sağlayan bir yöntemdir (Köksal, 2007, s.3).

Bu bağlamda Dombaycı, Öğretmenlerin derslerinde kullandığı öğretim etkinliklerinin verimli olacak şekilde sonuca ulaşabilmesi için farklı yöntemleri kullanmalarının gerekli olduğunu, Tek bir öğretim yönteminin bütün derslerde kullanılmasının her öğrencinin öğrenmesi açısından aynı etkiyi göstermeyeceği üzerinde durmuştur. Bunun için yapılması gerekenin öğrencilerin öğrenme şekli ve düzeyi dikkate alınarak; öğretilecek konunun özelliğine göre öğretmenin farklı yöntemleri titizlikle seçmesinin ve farklı öğretim yöntemlerini bilmesinin önemli olduğunu vurgulamaktadır (Dombaycı, 2002). Ayrıca; Felsefe öğretiminde kullanılacak tekniklere örnek olarak; Beyin fırtınası, Terminolojiyi Tanıtma , Rol yapma, Ödev Tez , Seminer , Metin Çözümleme, Soru-Cevap ve Drama gibi tekniklerin kullanılabilirliğini belirtmiştir. Bu tekniklerden Rol yapma tekniği felsefe dersinde kullanılırken felsefe ile ilgili diyalog ve felsefe ile ilgili metinlerde geçen cümlelerin aynen alınıp kullanılmamasına dikkate edilerek öğrencinin ders esnasında geçen felsefeyle ilgili olay, konu, düşünce hakkında kendi cümlelerini kullanmasının gerekli olduğu ve bu şekilde öğrencinin bireysel olarak düşünmesinin gelişebileceği belirtilmektedir. Rol yapmada öğrencinin işlenecek konu, diyalog, filozof, düşünür, felsefi metin vb. hakkından temel bilgilere önceden sahip olmasının gerekli olduğunu belirtmektedir. Drama tekniğinin felsefe dersinde kullanılmasının ise öğrencilerin dinleme yeteneğini geliştireceği ve bunun da felsefe dersinde düşünmenin gelişimi kadar önemli olduğunu belirtmektedir. Dramayla felsefe dersinde bilişsel hedeflerin değil, duyuşsal hedeflerin de gelişebileceği belirtilmektedir. Bu

bağlamda hedeflerin üç aşamalı olduğu üzerinde durmuş ve bu aşamaların ise bilişsel, duyuşsal ve devinişsel aşamalar olduğunu ve bu aşamalardan **Bilişsel aşamada**, öğrenmelerin çoğunun burada olduğu ve zihinsel yeteneklerin gelişmesine yönelik hedeflerin burada bulunduğunu belirtmektedir. Bu aşama ise bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarından oluşmaktadır.

Duyuşsal alanda, Sevgi, korku, nefret, ilgi, tutum ve güdülenme gibi duygular yer alır. Bireyde bu alanın gelişmesi algılama ve bireysel özelliklere bağlıdır. Bu aşama ise alma, tepkide bulunma, değer verme, örgütlenme ve kişilik haline getirme basamaklarından oluşur.

Devinsel alanda ise çoğunlukla becerilerin bulunduğu, zihin ve kas faaliyetlerinin birbirleriyle ilişkili olduğu aşamadır. Bu aşamada ise algılama, kurulma, kılavuzla yapma, mekanikleşme, beceri haline getirme, uyum / uyma ve yaratma basamaklarından oluşur. Bu anlatılanlar doğrultusunda felsefe öğretiminde bilişsel ve duyuşsal alanların önemli olduğu ve devinsel alana yönelik hedeflerin genel olarak mesleğe yönelik verilen eğitimlerde kullanıldığı ve devinsel alana yönelik hedeflerin kullanımının az olduğu ve felsefe öğretiminde ilk önce bilişsel alana yönelik hedeflerin tamamlanmasının gerekli olduğu söylenebilir (Dombaycı, 2002).

Dramanın bilişsel, sosyal ve duyuşsal becerileri geliştirmesinin yanı sıra bilginin kültürel çevreyle ilişkilendirilip sunulmasında birey ve toplum arasındaki ilişkinin sağlam bir şekilde kurulmasına yardımcı olması açısından güçlü bir etkiye sahip olduğu söylenebilir (Henry, 2000).

Drama yoluyla felsefe ise etik bir ikilemin içine girerek, yaşayarak sorgulamayı mümkün kılmaktadır. Bir felsefe problemine farklı bakış açılarıyla bakma ve eleştirel düşünme önemlidir. Drama bunu doğal bir yolla sağlayabilir. Rolde felsefe yapmak bir kurgu içinde yer alan düşünceyi, problemi hayata getirerek irdelemeyi içermektedir. Çocukların felsefenin soru ve kavramlarıyla eleştirel ve yaratıcı bir şekilde ilgilenmeleri drama ile yapılandırılmış bir soruşturma çerçevesinde gerçekleştirilebilir (Thinkingspace).

Rolde felsefe yapılmasıyla düşüncelerin fiziksel boyut kazanması sağlanır. Bu doğrultuda tartışmaya derinlik katmak için dramadaki hareket ögesi önemlidir. Bir tartışmayı güçlü tutmak ve tartışmaya sürdürülebilirlik katmak için harekete gereksinim duyulmaktadır. Farklı hareket noktaları çok fazla bakış açısının görülmesine imkân sağlamaktadır. Drama çalışmalarından eylem ve harekete dayalı olanlar pandomim, doğaçlama vb. açısından farklı

öğrenme ortamları oluşturmaktadır. Bu doğrultuda dramada zihinsel hareket duygusallıkla, sanat ve sezgi ile ussal olanı ve usavurmayı doğal bir şekilde ilişkilendirilmektedir (San, 2019).

2.5. ALAN YAZIN

2.5.1.Yaratıcı Drama ve Eleştirel Düşünmeyle İlgili Çalışmalar

Saçlı (2013), Yaratıcı Drama Eğitiminin Aday Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerileri ve Eğilimleri Üzerine Etkisini belirlemeye yönelik yapmış olduğu çalışmasında; Bir takım bilişsel beceriler ve duyuşsal eğilimlerden oluşan bir yapı içerisinde ele alınan eleştirel düşünme becerileri 64 öğrenciyle ve 10 haftalık, 30 saat yaratıcı drama eğitimiyle yapılan çalışmaların sonunda yaratıcı drama çalışmalarının eleştirel düşünme becerilerini geliştirilebileceği ortaya konulmuş, bu sonuçlar eleştirel düşünme becerileri ve eğilimlerine yönelik elde edilen kanıtlarla örtüşmektedir. Buna karşın, normal öğretim programına devam eden yaratıcı drama eğitimi almayan öğrencilerin 10 haftalık süre sonunda eleştirel düşünme becerilerinde olumlu bir gelişme görülmemiş ve bunun yanı sıra bilişsel beceriler açısından anlamlı bir gerileme yaşadıkları ortaya konulmuş ve bu doğrultuda öğretmen yetiştirme programlarında eleştirel düşünmenin teşvik edilmesine yönelik yapılacak girişimlere ihtiyaç olduğu belirtilmiştir.

Dilmaç & Dilmaç (2020), Görsel sanatlar dersinde yaratıcı drama yönteminin kullanılmasının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine yönelik etkisini belirlemeye yönelik yapmış oldukları çalışmaları, Erzurum'da bir devlet ilköğretim okulunda 5.sınıftan 25 deney ve kontrol grubu olarak toplam 50 öğrenciyle / 5 hafta süreyle ve tek veri toplama aracı olarak Demir (2006) tarafından oluşturulan “Eleştirel Düşünme Ölçeği” kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmanın sonucunda, derslerde kullanılan drama yönteminin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisinin olumlu yönde olduğu görülmüştür. Bireylerin düşüncelerini geliştirerek genellemelerden arınarak, kavradıklarını yeni durumlara transfer eden, farklı bakış açısı ve yeni düşüncelere saygılı oldukları gözlemlenmiştir.

Gündoğdu & Adıgüzel (2016), Üniversite öğrencileriyle stres ve yaratıcı dramayla ilgili yapmış oldukları çalışma, tek gruba öntest ve sontest şeklinde yarı deneysel olarak, dokuz hafta deney grubu için hazırlanan yaratıcı drama programı ve Stresle Başa Çıkma Tutum Ölçeği kullanılarak yapılmıştır.Yapılan çalışmanın sonunda ölçeğin alt boyutlarından olan aktif planlama, kaçma- soyutlama2 ve kabul bilişsel yeniden yapılanma puanlarında anlamlı

farklılıklar olduğu tespit edilmiş ve bu farklılığında etkili olduğu belirtilmiştir. Ayrıca; stresle baş etme becerilerinin kazandırılmasında yaratıcı dramanın bir yöntem olarak rehberlik programının içerisinde olması gerektiği ve stresle baş etme becerilerinin kazandırılmasında yaratıcı dramanın kullanılmasının bu doğrultuda her yaş seviyesi için uygun olduğu ve üniversite öğrencileriyle farklı kişisel- sosyal becerilerin kazandırılmasına yönelik yapılacak çalışmalarda yaratıcı dramanın kullanılabilmesi belirtilmiştir.

Güneş (2018), Öğretmen Yetiştirmede Beceri Yaklaşımına yönelik makalesinde; Son yıllarda Avrupa Birliği, Birleşmiş Milletler, OECD, UNESCO gibi uluslararası kuruluşların 2030 vizyonunda öğretmen yetiştirmede beceri yaklaşımına ağırlık verildiği, Eğitim kurumlarının bunları etkili bir biçimde nasıl kazandıracığı konusunda çalışmalar yapıldığı belirtilmektedir. Böylece dünyada bilgi toplumundan beceri toplumuna doğru geçişin altyapısının oluşturulduğu belirtilmektedir. Üstündağ (1997), ilköğretim öğrencilerinin vatandaşlık ve insan hakları eğitimi dersinde yer alan hürriyetçi demokrasimizde temel hak ve ödevlerimiz ünitesinin öğretiminde yaratıcı dramanın öğrencilerin erişilerine ve derse yönelik tutumlarına etkileri araştırılmıştır. Araştırma sonucunda yaratıcı dramayla öğretimin daha etkili olduğu görülmüştür. Calp (2020) Özgür düşünme ve özgüvenin yaratıcı drama yöntemiyle kazandırılıp kazandırılmayacağına yönelik yapmış olduğu çalışma, Sınıf eğitimi alan 3.sınıfta öğrenim gören 23 öğrenciyle, eylem araştırması şeklinde tasarlanarak, betimleyici yaklaşım şeklinde, 6 hafta süren drama çalışması şeklinde yürütülmüştür. Çalışmanın sonunda özgüvenin: bilgi sahibi olma, kendini ayarlama, etkili bir şekilde iletişim kurabilme, birey olma sorumluluğu, kendini keşfetme, girişimcilik ve duygu kontrolü gibi kavramlarla ve özgür düşünmenin ise farklılıklara saygı duyma, özgün olma, kalıp yargılardan kurtulma, sanatla ilgilenme ve zihinsel gelişim ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca; yaratıcı dramanın, özgür düşünme ve özgüven değerlerinin kazandırılmasında kullanılabilmesi belirtilmiştir.

Dümenci (2017) Çocuk gelişimi bölümünde okuyan öğrencilerle yaratıcı drama tekniklerinden yararlanarak eleştirel düşüncelerini geliştirmeye yönelik yapmış olduğu çalışması, 25 öğrenciyle 10 hafta süreyle ve yaratıcı drama tekniklerinden faydalanılarak ve yarı deneysel (tek grupta öntest-sontest) olarak yapılmıştır. Verilerin toplanmasında ise Cornell Eleştirel Düşünme Testi Düzey X kullanılmıştır. Araştırma sonunda elde edilen bulgular incelendiğinde tümdengelim ve varsayım alt boyutlarında ve ön test ve son test toplam puanlarında istatistiksel olarak anlamlı artış bulunmuştur. Ayrıca; Üst düzey düşünme

becerilerinden eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilebileceği ve bu gelişmede kullanılacak yöntemlerden birinde yaratıcı drama eğitimi olabileceği belirtilmiştir.

Bapoğlu, Açıkgoz, Kapısız & Yılmaz (2011) Sağlık Yüksek Okulu Hemşirelik Bölümü üçüncü sınıf öğrencileriyle yapmış olduğu çalışmalarını seçmeli derslerden yaratıcı drama dersi alan 34 öğrencinin katılımıyla 10hafta / 1saat eğitim programı içinde drama tekniklerinden faydalanılarak, yarı deneysel olarak (tek grupta öntest-sontest şeklinde) Cornell Eleştirel Düşünme Testi Düzey X kullanılarak yürütmüşlerdir. Çalışma sonunda ; Üst düzey düşünme becerilerinden eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede dramanın etkili bir eğitim yöntemi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Biçer (2019) 9.Sınıf Öğrencilerinin düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik yapmış olduğu araştırmasında, Öğrencilerin eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme ve özenli düşünme becerileri ile ilgili uygulamalar yaparak öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmek amaçlamıştır. Bu doğrultuda, Araştırma 15 kız öğrenciyle ve bir eylem araştırması tasarlanarak yürütülmüştür. Araştırmada, Elde edilen veriler doğrultusunda uygulanan eylem planlarının öğrencilerin eleştirel, yansıtıcı ve özenli düşünme becerilerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Korkmaz (2018)“ Eleştirel Düşünme Becerileri Eğitiminin Öğretmenlerin ve Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi” adlı çalışmasının amacı sınıf öğretmenleri için hazırlanan eleştirel düşünme becerileri eğitiminin ve ilkökul 4.sınıf öğrencileri için yeniden düzenlenen eleştirel düşünme becerileri temelli konuların etkililik düzeyini belirlemektir.Bu amaç doğrultusunda yapılan çalışma sonucunda, Öğretmenler için hazırlanan eleştirel düşünme becerileri eğitiminin ve yeniden düzenlenen konuların eleştirel düşünme becerini olumlu yönde etkilediği ve bu etkinin kalıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kölemen (2017) çalışması, Mesleki ve Teknik Lise Öğrencileriyle Problem Çözme, Eleştirel Düşünme Becerileri ile Akademik Başarı arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik 186 öğrenci ve 86 öğretmen dâhil edilerek yürütülmüştür. Bu çalışmanın sonucunda; Öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeylerine ilişkin olarak öğretmen ve öğrenci görüşleri karşılaştırıldığında aralarında anlamlı bir farklılık olmadığı, problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerinin, akademik başarıya olan etkisinin kuvvetli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin öğrencilerin temel becerilerini geliştirilmesine yönelik derslerin içeriğine, kazanımlarına

uygun olacak şekilde öğretim yöntem ve tekniklere yer vermelerinin gerekliliği üzerinde durulmuştur.

K.Erdamar & B.Alpan (2017) Lise öğretmenlerinin eleştirel düşünme algılarına yönelik yapmış oldukları çalışmaları, MEB Ortaöğretim Genel Müdürlüğü tarafından düzenlenen “öğrenme-öğretme kuram ve yaklaşımları” konulu hizmet içi eğitime katılan ve Anadolu Liselerinde görevli 44 öğretmenin katılımıyla ve olgu-bilim desenine dayalı olarak yürütülmüştür. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile bireysel görüşmelerle gerçekleştirilerek toplanmıştır. Toplanan veriler içerik analiziyle değerlendirilmiştir. Çalışmanın sonunda; Öğretmenler düşünmeyi, bilginin etkin olarak kullanılması ve öznel olarak tanımladıkları, eleştirel düşünmeye kıyasla daha dar bir şekilde ve yüzeysel olarak, çevreyi anlama gayreti, her insanda bulunan bir özellik olarak, akıl yürütme ve çözüm arayışı şeklinde değerlendirdikleri tespit edilmiştir. Eleştirel düşünmeyi ise bilgiyi yorumlayabilme, anlamlandırabilme, analiz edebilme, değerlendirebilme, sonuçlara ulaşabilme ve pasif bilgiden kurtulma şeklinde değerlendirdikleri tespit edilmiştir. Ayrıca; Öğretmenler eleştirel düşünmenin, düşünme üzerine inşa edildiğini, her insanda eleştirel düşünmenin görülmediğini, düşünmeye kıyasla daha objektif, derin ve sistematik olduğunu belirtmişlerdir. Eleştirel düşünmeye yönelik uyguladıkları etkinlikleri ise şu şekilde sıralamışlardır: Öğrencilerinin görüşlerini ortaya çıkarma, soru sormalarına imkân sağlama, sorgulama ve araştırma yapmalarına imkân sağlama, beyin fırtınası yapmaları, tartışmaları, örnek olay analizi yapmaları, araştırma ödevleri yapmaları, değerlendirme yapmaları, yapılandırmadan problemler oluşturmaları, düşünmeye yönelik ödevler şeklinde sıralamışlardır. Burada ilk iki etkinlik olan öğrenci görüşlerini ortaya çıkarma ve soru sormalarına imkân sağlamalarına yönelik etkinliklerin çoğunlukla kullanıldığı belirtilmektedir.

Özdemir (2005) Eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik yapmış olduğu çalışmasında veri toplama aracı olarak bir tutum ölçeği geliştirmiş ve bu ölçeği kullanmıştır. Araştırmanın örneklemini 128 üniversite öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmanın amacına göre geliştirilen ve uygulanan ölçekten elde edilen bulgular sonucunda, öğrencilerin eleştirel düşünme becerisine sahip olma durumlarının cinsiyet, doğum yeri, anne baba öğrenim durumu ve gelir durumu değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır. Kaaland – Wells (1993) yaptığı çalışmada sınıf öğretmenlerinin eğitimde dramayı kullanıp kullanmadıkları ve yönetime ilişkin algıları üzerinde çalışmıştır. 224 ilkokul

öğretmeni üzerinde uygulanan testler ile eğitimde drama eğitimi almış öğretmenlerin, eğitimde dramanın etkili bir yöntem olduğuna inandıkları ortaya konmuştur.

McNaughton (2004) 10 -11 yaşındaki öğrencilerle yapmış olduğu çalışmasında, dramanın öğrencilerin dersde verilenleri başarılı bir şekilde öğrenmesinde etkili bir araç olduğu ve dramanın etkili bir şekilde kullanılması için öğrencilerin iletişim kurarken, iş birliği yaparken, görüş ve fikirlerini ifade ederken gerekli ortamın sağlanmasının gerekliliği üzerinde durulmuştur.

Bannister, P (2012) “ Recognising the Drama Classroom as a site for Critical Social Inquiry” Adlı makalesinde, Drama ve eleştirel düşünme arasındaki ilişkiyi araştırır. Bu doğrultuda ortak bir öğrenmenin başlayabileceği dramatik faaliyetin ardından mantıklı tartışmalara girerek; öğrencilerin değerlendirici düzeyde epistemolojik anlayışla ilerleyebileceğini ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişebileceğini belirtmektedir.

Samsa (2020) Türkiye’de yapılan yaratıcı drama çalışmalarıyla ilgili yapmış olduğu araştırmasının sonunda lisansüstü tez çalışmalarında üç çalışma grubunun genelde tercih edildiği ve bu çalışma gruplarının ise ilköğretim, ortaokul ve üniversite öğrencilerini kapsadığı ve genellikle veriler görüşme formu, tutum ölçeği ve başarı testi kullanılarak toplandığı belirtilmektedir. Ayrıca; yapılan tezlerde yerli kaynak sayısının fazla olduğu ve yabancı kaynak sayısının az olduğu sonucuna ulaşılmış ve bu çalışmalarda yabancı kaynaklardan fazla yararlanılmadığı , 2019 yılı yaratıcı drama çalışmalarının en fazla olduğu yıl ve en çok ilköğretim düzeyinde çalışmanın yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Akyıldız (2020) Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme engellerini bazı değişkenlere göre incelediği çalışması 330 öğrenciyle, ELDEN ölçeğiyle yapılmıştır. Bağımsız gruplar için t testi ve tek yönlü varyans analizi yapılarak veriler elde edilmiştir. Çalışmanın sonunda öğrencilerin eleştirel düşünme engellerinin orta düzeyde olduğu, Eleştirel düşünme engellerinin cinsiyete göre farklılık göstermediği ve Eleştirel düşünme engellerinin yaşa göre değiştiği görülmüştür.

K.Erdamar & B.Alpan (2017) Ortaöğretimde çalışan öğretmenlerle öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme eğilimlerinin karşılaştırılmasına yönelik yaptıkları çalışma, 106 öğretmenle, Kolb öğrenme stilleri envanteri ile California eleştirel düşünme eğilimi ölçeği kullanılarak yürütülmüştür. Çalışmaya katılan öğretmenlerin öğrenme stillerinden **en çok ayırıştırıcı** (düşünerek ve yaparak öğrenme), **özümseyen** (soyut kavramsallaştırma, yansıtıcı gözlem yoluyla ve dinleyerek ve görerek öğrenme, kavramlar üzerine düşünme, yaşantılar yerine

soyut kavramlara odaklanma) stillerine sahip oldukları ve **yerleştiren** (somut ve yaşantı yoluyla öğrenme), **değiştiren** (izleyerek ve hislerle öğrenme) öğrenme stiline **en az** sahip oldukları, Çalışmaya katılan öğretmenlerin eleştirel düşünme toplam puanlarının ise düşük olduğu belirtilmektedir. Eleştirel düşünmenin alt boyutlarından sadece doğruyu arama alt boyutunun öğrenme stillerine göre anlamlı olarak farklılık gösterdiği, diğer alt boyutlarda ise farklılaşmanın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Dirimeşe (2006) Hemşire ve öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini incelediği çalışma, 143 hemşire ve 4.sınıfta öğrenim gören 56 hemşire adayıyla, Tanıtıcı Bilgi Formu, California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği kullanılarak yürütülmüştür. Çalışma sonunda hemşirelerin eleştirel düşünme puanlarının düşük olduğu, Öğrencilerin ise eleştirel düşünme eğilim puanlarının, açık fikir, doğruyu arama, sistematik, merak puanlarının hemşirelerin puanlarından yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca; Eleştirel düşünmenin gelişmesine yönelik eğitim şekillerinin ve tekniklerinin kullanılmasının ve hemşirelerin mesleki yaşamlarında eleştirel bakış geliştirebilmelerine fırsat sağlanmasına yönelik eğitim ve uygulamaya yönelik çalışmaların yapılmasının gerekli olduğu belirtilmiştir.

Cemaloğlu & Arslangilay (2019) Meslek Lisesi Öğretmenleriyle 21.yy Becerilerine Yönelik Özyeterlik Algılarını İnceledikleri Çalışma, tek grupta son test şeklinde durum çalışması olarak ve 38 öğretmenle, ölçek kullanılarak yürütülmüştür. Çalışmanın sonunda öğretmenlerin 21.yüzyıl becerilerine yönelik özyeterlik algılarının yüksek olduğu tespit edilmiştir.

2.5.2.Felsefe ile İlgili Çalışmalar

Kars (2018)“Yaratıcı Dramanın Felsefe Öğretiminde Kullanımı Üzerine Araştırması” karma yöntem tasarımlarından sıralı açıklayıcı tasarım kullanılarak 52 11.sınıf öğrenciyle yürütülmüştür. Araştırmanın sonuçlarına göre, Öğrenciler: katılımı sağlamayı, farklı yönleri keşfetmeyi, anlamayı kolaylaştırmayı, yaparak yaşayarak öğrenmeyi empatiyi geliştirmeyi , öğretici olmayı, görsel hafızayı geliştirmeyi, kendini daha iyi ifade edebilmeyi, düşünce becerisini geliştirmeyi, öz güven arttırmayı, ön yargılardan kurtulabilmeyi sağlamasını yaratıcı dramanın avantajlı yönleri olarak belirttikleri görülmüştür. Ayrıca; öğrencilerin birçoğu “yaratıcı dramanın bir yöntem olarak diğer derslerde de kullanılmasını” istemişlerdir.

Ünsal (2016) çalışması nitel araştırma deseninden olgu bilim yöntemiyle ve kahramanmaraş ilinde 12 felsefe öğretmeniyle yürütülmüştür. Bu bağlamda çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örneklem tekniklerinden maksimum çeşitlilik örneklem tekniği kullanılmıştır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır. Yapılan araştırma sonunda öğretmenler; Felsefe dersinin öğrencilere katkılarına yönelik, öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmesine, bakış açısı kazandırmasına, farklılıkları kabullenmesine, öğrencilerin kendini tanımasına, öğrencide demokratik bilinç oluşturmaya katkı sağladığını belirtmiştir. Felsefe dersinin öğretiminde karşılaşılan zorluklara yönelik öğretmenlerin görüşleri ise sosyo-kültürel nedenler, öğrenciden kaynaklanan nedenler, dersin soyut olmasından kaynaklanan nedenler, ders kitabından kaynaklanan nedenler, sınav sistemi, öğretmenlerin bakış açısı ve öğrencilerin bakış açısı başlıkları altında sıralanmıştır.

Kızıltan (2012)“ Felsefe Öğretimi Sorunları ve Yeni Yaklaşımlar” adlı çalışmasında felsefe dersiyle ilk kez karşılaşacak öğrencilerin soyut konuların ele alınmasında genel olarak yaşadığı problemler yapılan çalışmalar doğrultusunda belirtilerek bu problemlerin çözümünde felsefe öğretiminde yeni sayılacak üç önemli yaklaşımdan bahsetmektedir. Bunlar felsefe öğretiminde edebi metinlerden yararlanma, analogi yöntemi ve drama yöntemidir. Bu yönüyle genel olarak felsefe eğitimine ve özel olarak da felsefe öğretimine katkı sağlamanın amaçlandığı belirtilmektedir.

Yılmaz, Cihan & Şahin (2005) Öğretmenlerin felsefe dersinde öğretim yöntemlerini kullanma düzeylerinin öğretmen ve öğrenci görüşleri açısından değerlendirilmesine yönelik

çalışmalarının örneklemine seçkisiz atama ile oluşturulan 20 öğretmen ile 210 öğrenci oluşturmakla birlikte betimsel bir çalışma şeklinde tarama modeli kullanılmıştır. Bu bağlamda veriler öğretmen ve öğrencilerin görüşlerini almak üzere bir anketle toplanmıştır. Yapılan çalışmanın amacı öğretmenlerin derslerde kullandıkları öğretim metodunun seviyesini belirlemektir. Bu çalışmada felsefe öğretiminde bir yöntemin kullanılmadığı ve çeşitli yöntemlerin kullanıldığı belirtilmiştir. Felsefenin insanın durmadan ilerlemesi, bilgileri eleştirmesi, yeni çözüm yolları bulma gayretinin sonucu olarak ortaya çıktığı belirtilmektedir (Öner, 1995, s.12, aktaran Yılmaz, Cihan & Şahin, 2005). Buna bağlı olarak felsefenin yapısı gereği tek bir yöntemle gerçekleştirilebilen bir etkinlik olmadığı ve felsefe dersinin ezber dayalı bir ders olmadığı, öğrencilerin yorumlama, eleştirme ve tartışma becerilerinin kazandırılmasının gerekliliği üzerinde durulmaktadır. Yapılan çalışmanın sonunda elde edilen verilere göre, felsefe öğretmenlerinin çok fazla değişik öğretim yöntemi kullanmadıkları belirtilmiştir. Öğrenci görüşlerine göre , öğretmenler felsefe dersinde anlatım yöntemini çok fazla kullanmaktadır. Ayrıca; Derslerde bilgisayar destekli öğretim yönteminin asla kullanılmadığını belirtmişlerdir. Bu bağlamda her geçen gün yaşanan gelişmelerle birlikte bilgi teknolojilerinden yararlanma gereksiniminin arttığı günümüzde derslerde bilgisayar destekli öğretim yöntemine daha fazla yer verilmesinin gerekliliğine değinilmiştir.

Toye (1994) “on the Relationship Between Philosophy For Children and Educational Drama” isimli makalesinde çocuklar için felsefe ve eğitici drama arasındaki ilişkiden bahsetmiştir. Dramanın çocuklarla felsefe yapmak için iyi bir araç olabileceğini belirtmiştir.

Laura D’Olimpio (2004) “Drama and Philosophy : Language, Thinking and Laughing Out Loud! ”adlı Makalesinde felsefeyi sanat temelli öğrenme ve özellikle drama ile ilişkilendirerek çocukların farklı fikirleri keşfetmeye teşvik edildiğini göstermektedir. Yazar, felsefeyi kullanarak çocukların varsayımları sorgulayıp sorguladıkları ve farkı kabul etmeyi öğrendikleri destekleyici bir ortam yaratılabileceğine inanmaktadır.

Bozoğlu (2008) çalışmasında tarama modeli kullanılarak öğretmen ve öğrenci görüşleri alınmıştır. Çalışmanın Evrenini Ankara’da 6 merkez ilçede görevli 400 felsefe öğretmeni ve öğrenim gören 54188 11.sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Ankara’da görevli 77 felsefe öğretmeni ve 660 öğrencidir. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen anket kullanılarak toplanmıştır. Çalışmanın sonunda; Öğrencilerin felsefe dersinde eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılıp kazandırılmayacağı konusunda kararsız oldukları,

Felsefe dersinde eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılmasına ilişkin felsefe öğretmeni ve 11.sınıf öğrencilerinin görüşleri arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İlgili araştırmalara bakıldığında öğrencilere eleştirel düşünme becerisinin eğitimle kazandırılabilirliği belirtilmektedir. Bu doğrultuda eleştirel düşünme becerisinin kazandırılmasına yönelik çeşitli eğitim kademelerinde araştırmalar yapıldığı görülmektedir. Ayrıca; Drama ile ilgili araştırmalarda ise dramanın etkili bir öğretim yöntemi olduğu belirtilmektedir. Eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılmasında / geliştirilmesinde yaratıcı drama tekniklerinin kullanılmasına yönelik çalışmalarda bu tekniklerin kullanımının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğu belirtilmektedir. Yapılan literatür taraması sonucunda, Felsefe dersinde yaratıcı drama tekniklerinin kullanımının öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkisine yönelik bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu doğrultuda bu çalışma alandaki bu boşluğu doldurmaya ve ileride yapılacak benzer çalışmalarla felsefe dersinde yaratıcı dramanın kullanımının eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde, felsefe ve eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi net bir şekilde görmeye yönelik tasarlanmıştır.

BÖLÜM 3

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma felsefe dersinde eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde dramanın kullanılmasının etkili olup olmadığını belirlemeye yönelik ön test- son test kontrol gruplu seçkisiz deneysel model olarak yürütülmüştür. Bu desen, eğitim ve psikolojide çok kullanılır. Bu desende daha önce hazırlanan denek havuzundan seçkisiz atama ile deney ve kontrol gurubu olarak iki grup oluşturulur (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2019). Her iki gruba ön test aynı anda verilir. Daha sonra deney grubuna denel işlem uygulanır.; kontrol grubuna denel işlem uygulanmaz (Sönmez ve Alacapınar, 2016). Bu araştırmada deney ve kontrol grupları üzerinden bağımsız değişken olan yaratıcı drama etkinliklerine bağlı olarak ön test ve son test ölçümler (ön test son test aynı anda) yapılmıştır.

Tablo 3.1.1 Çalışmada Kullanılan Modelin Simgesel Gösterimi

Grup	Ön test	Uygulama (U1)	Son test
Deney	T1	Felsefe Dersinde Yaratıcı Drama	T1
Kontrol	T2	Tekniklerinin Kullanılması	T2

Deney ve Kontrol: Çalışma gruplarını ifade etmektedir. Gruplara deneysel çalışmadan önce ve sonra eleştirel düşünme becerileri ölçeği uygulanmıştır.

T1:Deney Grubu= Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği U1:Uygulama

T2:Kontrol Grubu=Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul'da 2020-2021 eğitim öğretim yılı 2. dönemi Bağcılar Anadolu Lisesinde öğrenim gören 12G ve 12C sınıfı öğrencilerinden seçkisiz atama yoluyla gruplar daha önce drama etkinliğine katılıp katılmama durumu dikkate alınarak 12 deney ve 12 kontrol grubu olarak toplam 24 öğrenciyle oluşturulmuştur.

Tablo 3.1.2.Araştırmaya katılan öğrenciler

Deney Grubu		Kontrol Grubu	
Kız	7	Kız	7
Erkek	5	Erkek	5
Toplam	12	Toplam	12

3.3. Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada, Felsefe dersinde yaratıcı drama tekniklerinin kullanımının ortaöğretim öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede ki etkililiğini tespit etmek ve yaratıcı drama tekniklerinin eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkisini belirlemek amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda yerli ve yabancı literatür taraması yapılarak araştırmanın amacına uygun olacağı düşünüldükçe, Verilerin Özdemir (2005)'in geliştirdiği eleştirel düşünme becerileri ölçeği kullanılarak toplanmasına karar verilmiştir. Özdemir tarafından geliştirilen ölçek likert tipi bireylerin öz bildirimine (kişinin içinde bulunduğu duruma, duygulara, inançlara vb. yönelik vermiş olduğu cevaplara) dayalı olarak geliştirilen bir ölçektir (www.psikolojisozlugu.com). Bu bağlamda Likert tipi ölçek, Rensis Likert tarafından Thurstone ölçeğinin basitleştirilmiş bir şekli olarak geliştirilmiş ve eğitim, sosyal bilimler, psikoloji, pazarlama, siyaset bilimi gibi pek çok alanda kullanımının ve kodlanmasının kolay olmasından dolayı kullanılmaktadır (Cramer & Howitt, 2004, s.89; Spector, 1992; Edmondson, 2005, aktaran Turan, Şimşek & Aslan, 2015). Bu ölçekte bulunan sorular araştırma konusuyla ilgili tutum veya görüşü içerecek ve bu görüşe katılım düzeyini belirleyecek şekilde oluşturulan seçeneklerden oluşur. İki aşırı uç arasında bulunan birden

fazla seçeneği içerir. Bu seçeneklerin sırlaması ise “en yüksekte en düşüğe veya en iyiden en kötüye” doğru dereceli olarak yapılır. Bu verilerin analizi yapılırken derecelendirilen seçeneklere birer sayısal değer verilerek kodlama şeklinde yapılır. Bu ölçekle elde edilen verilerin analizinde ise iki testin kullanıldığına yönelik görüşler bulunmaktadır. Bu iki test parametrik ve parametrik olmayan testlerdir. Bu bağlamda (Kaptein, Nass & Markopoulos, 2010, s.2391) CHI, 2009 Konferansında sunulan bildirimleri inceleyerek şu sonuca varmışlardır: Bu konferansta sunulan bildirimlerin %45 i Likert tipi ölçek kullanılarak hazırlandığı ve bu ölçeği kullanan araştırmacıların büyük bir kısmı %80,6 ‘sı veri analizi olarak parametrik testleri kullandıklarını ve diğer araştırmacıların ise %8,3’ü parametrik olmayan testleri kullandıkları sonucuna ulaşmışlardır. Diğer çalışmalardan biri 5-7 ‘li likert ölçek kullanılarak yapılmış ve parametrik testlerin kararlı ve güvenilir sonuçlar verdiği saptanmıştır (Glass, Peckham & Sanders, 1972, s.237, aktaran Turan, Şimşek & Aslan, 2015). Turan, Şimşek & Aslan, Eğitim araştırmalarına yönelik likert ölçek ve likert tipi soruların kullanımına ve analizine yönelik yapmış oldukları araştırmada, araştırmacıların çoğunlukla likert ölçekle yaptıkları çalışmalarda analiz yaparken parametrik testleri kullandıkları belirtilmiştir. Ayrıca; hem parametrik test hem de parametrik olmayan test karşılaştırılmış ve analiz sonuçlarının her iki testte neredeyse aynı çıktığı tespit edilmiş ve araştırmacıların parametrik testlerin daha güvenli sonuçları ortaya çıkardığı inancından yola çıkarak bu testi seçtikleri belirtilmiştir (Turan, Şimşek & Aslan, 2015).

(Doğan, 2013) Eleştirel düşünmenin ölçülmesine yönelik yapmış olduğu çalışmada eleştirel düşünme ve ölçülmesine yönelik araştırmaların son yıllarda arttığı ve yapılan ölçümlerin ise ölçek uyarlaması şeklinde olduğu, ölçek geliştirmeye yönelik yapılan çalışmaların ise neredeyse hiç olmadığı ve Türkiye’de yapılan çalışmalarda kullanılan ölçeklerin eksik yönlerinin eleştirilebileceği belirtilmiştir. Eleştirel düşünmeyi ölçmeye yönelik testlerle eleştirel düşünmenin bütün boyutlarının ölçülemeyeceği ve bireylerin bazı davranışlarının bu testlerle ölçülemeyeceği ve bu doğrultuda kullanılan testlere ek olarak ders dışı tekniklerden olan gözlem, görüşme vb. tekniklerden de yararlanılmasının gerekliliği üzerinde durulmaktadır. Ayrıca; Eleştirel düşünme ölçeklerinden elde edilen puanların eleştirel düşünmenin tüm boyut ve davranışlarını ölçemediği unutulmayarak eleştirel düşüncenin tamamı için değil sadece ölçülen ne ise (davranış, boyut vb.) ona göre yorum yapılmasının gerekli olduğu vurgulanmaktadır. Bu anlatılanlar doğrultusunda sınıf içinde öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerini ölçme ve geliştirilmesinde öğrencilerin tartışmalarına, görüşlerini açıklamalarına, yansıtıcı yazılar yazmalarına, görsel düşünme ve

yazma, beyin fırtınası yapmalarına imkân sağlayacak şekilde farklı teknikleri kullanılmalarının yararlı olabileceği ve ölçme ve değerlendirmede ise dereceli puanlama anahtarları ve dereceleme yönelik ölçekler, analitik puanlamaya yönelik anahtarları, kontrol listesi, akran ve öz değerlendirme gibi tekniklerin kullanılmasının yararlı olabileceği belirtilmiştir (Paul & Elder, 2002; Halpern, 2003; Starkey, 2004; Epstein, 2005; Moon, 2008, aktaran Doğan, 2013). Bu anlatılanlar doğrultusunda bu araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmanın amacına yönelik kullanılan ölçekle ilgili bilgiler aşağıda verilmektedir.

Özdemir (2005) Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği

Ölçek, survey (tarama) modeli kullanılarak, Üniversite öğrencilerinden toplam 128 öğrenciyle çalışılarak hazırlanmıştır. Ölçekteki maddeler literatür taraması yapılarak ve çalışma konusuyla ilgili öğretim elemanlarının görüşü alınarak düzenlenmiştir. Ölçek beşli likert tipi olarak ve toplam 30 madde olarak hazırlanmıştır. Ölçek geliştirme çalışmalarında ölçeğin Cronbach-Alpha analizine göre ölçekteki maddelerin güvenirlik katsayısı .78 olarak bulunmuş ve ölçeğin güvenirliğini düşüren dört madde ölçekten çıkarılarak ölçek 30 madde olarak tasarlanmıştır. Felsefe dersinde yaratıcı drama tekniklerinin kullanımının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi adlı çalışmada güvenirlik yeniden hesaplanarak “Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği” nin güvenirlik katsayısı 0.83 olarak bulunmuştur. Bulunan bu değer ölçeğin yüksek güvenirliğe sahip olduğunu göstermektedir. Bu ölçek 24 lise öğrencisine sunulmuş ve ön test / son test şeklinde ölçek maddelerini dikkatli bir şekilde okuyarak işaretlemeleri istenmiştir. Öğrenciler, 30 maddeden oluşan ölçeğin maddelerini aşağıdaki seçeneklere göre kodlamışlardır.

-Tamamen Katılıyorum (5)

-Katılıyorum (4)

-Biraz Katılıyorum (3)

-Katılmıyorum (2)

-Hiç Katılmıyorum (1)

Öğrencilerin eleştirel düşünme beceri puanları yukarıda bulunan ölçek maddelerinin kodlarına göre belirlenmiştir. Bu doğrultuda ölçekten yüksek puan alan öğrencinin eleştirel düşünme

becerisinin yüksek olduğu, düşük puan alan öğrencinin eleştirel düşünme becerisinin düşük olduğu görülmüştür.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri İstanbul Bağcılar Anadolu Lisesi 2020-2021 eğitim öğretim yılı 2. dönemi 12G ve 12C sınıfı öğrencileriyle güz döneminde 10 haftalık çalışmanın başında ve sonunda toplanmıştır.

Araştırma izni çıktıktan sonra okul'a gidilerek okul müdürü ve idareyle görüşülmüş ve seçkisiz atama yoluyla 12G deney grubu ve 12C kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Gruplar oluşturulduktan sonra araştırmacı öğrencilere çalışma hakkında gerekli bilgileri verdikten sonra deneysel uygulamaya geçmeden önce deney ve kontrol grubuna ön test olarak eleştirel düşünme becerileri ölçeği öğrencilere araştırmacı tarafından verilerek bir ders (40dk) saati içerisinde doldurmaları istenmiştir. Daha sonra seçmeli felsefe dersi yıllık planı ve felsefe dersi öğretim programına göre; Felsefe ile Düşünme ve Felsefi Okuma ve Yazma üniteleri doğrultusunda hazırlanan 10 drama planından 4'ü yüz yüze 6'sı ise pandemi nedeniyle online olarak (üç uzmanın görüşü alınarak) deney grubunda araştırmacı tarafından işlenmiştir. Kontrol grubunda ise mevcut programa göre dersler ders öğretmenleri tarafından geleneksel yöntemle (düz anlatım, soru- cevap..vb.) göre işlenmiştir. Deney grubunda derslerin işlenmesi tamamlandıktan sonra deney grubuna ölçek yüz yüze olarak verilmiş ve öğrencilerin ölçeği bir ders (40dk) saati içerisinde doldurmaları istenmiştir. Kontrol grubuna ise ölçek online olarak (pandemi nedeniyle) verilmiş ve ölçeği bir ders (40dk) saati içerisinde doldurmaları istenmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada ortaöğretim öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin yaratıcı drama teknikleri değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini test etmek için veriler jamovi 1.6.16 programı ile analiz edilmiştir. Bu bağlamda öncelikle bağımlı değişken olan “ eleştirel düşünme beceri puanları”nın normallik ve homojenliği test edilmiştir. Normallik için çarpıklık katsayısı homojenlik için Levene’s homojenlik testi kullanılmıştır. Çarpıklık katsayısı -1 ile +1 arasında bulundu ve Leven’e homojenlik testi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Eleştirel düşünme becerileri puanlarının normal dağılım gösterdiği ve deney ve kontrol grubunda verilerin homojen dağılım gösterdiği görülmüştür. Bu bağlamda değişkenler süreklilik gösteriyorsa kullanılacak istatistik parametrik testler güçlü istatistik tekniklerdir. Ayrıca; elde edilen veriler genellenebilir. Bu bağlamda Parametrik testlerin şartları şunlardır:

- Gözlemler normal veya normale dönüştürülebilen bir evrenden elde edilmiş olmalı,
- Varyanslar eşit olmalı,
- Araştırma verileri aralıklı ya da oransal olmalıdır (Baştürk, 2010; Baykul, 1999; Fiels, 2013; Sprent & Smeeton, 2007, aktaran Korkmaz, 2018).
- Bağımlı değişkenler sürekli olmalıdır,
- Veriler normal dağılım göstermelidir,
- N sayısı 30’dan az olabilir ve iki grup bulunmalı,
- En az iki ölçüm olmalıdır.

Parametrik istatistiklerde, genelde gruplar veya ölçümler arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı araştırılır (G.Alacapınar, F., & Sönmez, V., s.215). Daha basit bir şekilde anlatmak gerekirse veriler normal dağılım sergiliyorsa parametrik testler kullanılır (Taşpınar, 2017, s.31). Araştırma verileri parametrik testlerin yukarıdaki şartlarını taşıdığı için ve güçlü bir test olduğu için parametrik test uygulanmıştır. Bu bağlamda grup değişkeni iki kategorili olduğundan örneklem t- testi uygulanmış ve bulunan değerler tablolar halinde bulgular kısmında gösterilmiştir.

BÖLÜM 4

4. BULGULAR

Bu araştırmada, Felsefe dersinde yaratıcı drama tekniklerinin kullanımının ortaöğretim öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede ki etkililiğini tespit etmek ve yaratıcı drama tekniklerinin eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkisini belirlemek amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda araştırmada elde edilen bulgulardan bahsedilmektedir. Aşağıdaki tablolarda her bir problem ve alt problemle ilgili eleştirel düşünme beceri puanlarının normal dağılıp dağılmadığına $n < 50$ olduğu için Normality Test (Shapiro- Wilk), Eleştirel düşünme beceri puanlarının homojen dağılıp dağılmadığını bulmak için Levene's testi uygulanmış ve eleştirel düşünme becerileri puanlarının normal dağılım gösterdiği ve deney ve kontrol grubunda verilerin homojen dağılım gösterdiği görölmüş ve parametrik test uygulanmıştır. Grup değişkeni 2 kategorili olduğundan bağımsız örneklem t-testi uygulanmış ve bulunan sonuçlar tablolar halinde gösterilmiştir. Aşağıda araştırmanın alt problem cümlelerine ilişkin elde edilen veriler tabloyla gösterilmiştir.

4.1. Birinci Alt Problemle ilgili Bulgular

1. Burada araştırmanın birinci alt problemi olan “Yaratıcı drama tekniğinin uygulandığı deney grubu ile mevcut programın yürütöldüğu kontrol grubunun ön test eleştirel düşünme becerileri puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” Problem cümlesiyle ilgili bulgular incelenerek, **Tablo 5.1.1’ de** yaratıcı drama tekniklerinin kullanıldığı deney grubu ile mevcut programın yürütöldüğu kontrol grubunun ön test eleştirel düşünme becerileri puanları gösterilmiştir.

	Group	N	\bar{X}	Sd	df	t	p
Eleştirel	Deney	12	5.83	0.874	22.0	-1.56	0.134
Düşünme	Kontrol	12	6.55	1.35	22.0	-1.56	0.134
Becerisi							

Sonuçlara göre iki grubun ortalamaların benzerlik göstermediği görülmektedir. Buradan yola çıkılarak bulunan bu farkın anlamlılığını tespit etmek için t- testi yapılmış ve t değeri 22 serbestlik derecesinde - 1.56 ($t_{22} = -1.56$, $p=0.134 > 0,05$ olarak bulunmuştur) bulunan bu değerlere göre yaratıcı drama tekniğinin uygulandığı grup ile mevcut programın yürütüldüğü grubun ön test eleştirel düşünme becerileri arasında anlamlı bir fark görülmediği tespit edilmiştir.

4.2.İkinci Alt Problemlerle İlgili Bulgular

Burada araştırmanın ikinci alt problemi olan “ Kontrol grubu öğrencilerinin ön test- son test eleştirel düşünme becerileri puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” Problem cümlesiyle ilgili bulgular incelenerek, **Tablo 5.1.2’de** kontrol grubu ön test- son test puanları gösterilmiştir.

	Group	N	\bar{x}	Sd	df	t	p
Eleştirel Düşünme Becerileri	Ön test	12	6.55	1.35	22.0	-1.56	0.134
	Son test	12	6.37	1.13	22.0	-1.52	0.143

Sonuçlara göre iki grubun ön test ve son test ortalamaların benzerlik göstermediği görülmektedir. Buradan yola çıkılarak bulunan bu farkın anlamlılığını belirlemek için t- testi yapılmış ve t değeri 22 serbestlik derecesinde -1.56 ve -1.52 olarak ($t_{22} = -1.56$ ve -1.52 , $p=0.134$ ve $0.143 > 0,05$ olarak) hesaplanmıştır. Bu da bulunan farkın anlamlı olmadığını göstermektedir.

4.3.Üçüncü Alt Problemlerle İlgili Bulgular

Burada araştırmanın üçüncü alt problemi olan “ Yaratıcı drama tekniğinin uygulandığı grubun ön test- son test eleştirel düşünme becerileri puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır? ” Problem cümlesiyle ilgili bilgiler **tablo 5.1.3’te** Deney grubu ön test -son test puanları gösterilmiştir.

	Group	N	\bar{x}	Sd	df	t	p
Eleştirel	Ön test	12	5.83	0.874	22.0	-1.56	0.134
Düşünme							
Becerileri	Son test	12	5.63	1.240	22.0	-1.52	0.143

Tablo:5.1.3

Sonuçlara göre yaratıcı drama tekniğinin uyguladığı grubun ön test / son test ortalamalarının benzerlik göstermediği görülmektedir. Buradan yola çıkılarak bulunan bu farkın anlamlılığını belirlemek için için t- testi yapılmış ve t değeri 22 serbestlik derecesinde -1.56 ve -1.52 olarak ($t_{22} = -1.56$ ve -1.52 , $p = 0.134$ ve $0.143 > 0,05$ olarak) hesaplanmıştır. Bu da bulunan farkın anlamlı olmadığını göstermektedir. Bulunan bu değerlere göre yaratıcı drama tekniğinin uygulandığı grubunun ön test / son test eleştirel düşünme beceri puanları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir.

4.4.Dördüncü Alt Problemlerle İlgili Bulgular

Burada araştırmanın dördüncü alt problemi olan “Yaratıcı drama tekniğinin uygulandığı deney grubu ile mevcut programın yürütüldüğü kontrol grubunun son test eleştirel düşünme becerileri puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” Problem cümlesiyle ilgili bulgular incelenerek **Tablo 5.1.4** ‘de deney grubu ve kontrol grubu son test puanları gösterilmiştir.

	Group	N	\bar{x}	Sd	df	t	p
Eleştirel	Deney	12	5.63	1.24	22.0	-1.52	0.143
Düşünme							
Becerileri	Kontrol	12	6.37	1.13	22.0	-1.52	0.143

Sonuçlara göre yaratıcı drama tekniğinin uygulandığı grubun ve mevcut programın yürütüldüğü grubun son test ortalamalarının benzerlik göstermediği görülmektedir. Buradan yola çıkılarak bulunan farkın anlamlılığını belirlemek için t- testi yapılmış ve t değeri 22 serbestlik derecesinde -1.52 olarak ($t_{22} = -1.52$, $P = 0.143 > 0.05$) hesaplanmıştır. Bulunan bu değerlere göre yaratıcı drama tekniğinin uygulandığı grup ile mevcut programın yürütüldüğü grubun son test eleştirel düşünme becerileri arasında anlamlı bir fark görülmediği ve grupların eleştirel düşünme becerilerinin benzer olduğu söylenebilir.

BÖLÜM 5

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma

Bu araştırma, Felsefe dersinde yaratıcı drama tekniklerinin kullanımının ortaöğretim öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede ki etkililiğini tespit etmek ve yaratıcı drama tekniklerinin eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkisini belirleme amacı doğrultusunda deneysel desenlerden olan kontrol gruplu ön ve son test olarak yürütülmüştür. Bu bağlamda araştırmanın problem / alt problem cümleleri aşağıda tartışılmaktadır.

5.1.1. Birinci Alt Probleme İlgili Tartışma

Burada araştırmanın birinci alt problemi olan “Yaratıcı drama tekniğinin uygulandığı deney grubu ile mevcut programın yürütüldüğü kontrol grubunun ön test eleştirel düşünme becerileri puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” problem cümlesiyle ilgili sonuçlara bakıldığında yaratıcı drama tekniğinin kullanıldığı deney grubu ve mevcut programın yürütüldüğü kontrol grubunun eleştirel düşünme becerileri ön test puanları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Bu doğrultuda deney ve kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin benzer olduğu söylenebilir. Bu konuda yapılan diğer çalışmalara aşağıda yer verilmiştir:

Bireyin eleştirel düşünme becerisinin gelişiminde aile, okul ve çevre etkilidir. Bu nedenle birey içinde bulunduğu çevrede saygı görür ve ait olma özelliği kazanırsa eleştirel düşünme boyutunu net olarak algılar. Bu bağlamda bireyin eleştirel düşünme becerisinin gelişmesinde okulların ve özellikle öğretmenlerin önemli olduğu unutulmamalıdır. Öğretmenin iyi yetiştirilmesi bu noktada önemlidir (Aybek, 2006). “Konu ve Beceri Temelli Eleştirel Düşünme Öğretiminin Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Düzeyine Etkisi” adlı çalışması 76 öğrenciyle yapılmış ve çalışma sonucunda öğrencilerin “California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ile Ennis- Weir Eleştirel Düşünme Yazılı Testi” ön test puanlarının düşük olduğu belirtilmiştir. Ayrıca; Deney grupları ve kontrol grubu California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği toplam ön test puanları arasında anlamlı fark bulunmadığı belirtilmiştir. Bu bakımdan araştırmaya benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Dirican & Deniz (2020) “Felsefe Etkinliklerinin Okul Öncesi Dönem Çocukların Felsefi Tutum ve Davranışlarına Etkisinin İncelenmesine” yönelik çalışmaları 20 deney ve 22 kontrol grubuyla yapılmış ve çalışmanın sonuçlarına göre; Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test felsefi tutum ve davranış toplam puanları arasında anlamlı fark olmadığı belirtilmiştir. Bu bağlamda araştırma öncesi çocukların felsefi tutum ve davranışlarının deney ve kontrol grubu açısından benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Gültepe (2011)“ Bilimsel Tartışma Odaklı Öğretimin Lise Öğrencilerinin Bilimsel Süreç ve Eleştirel Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesine Etkisi” adlı doktora tezi 11.sınıf öğrencilerinden 2 şubeyle ve 17 deney ve 17 kontrol grubu olarak toplam 34 öğrenciyle 29 haftalık bir sürede yapılmıştır.Araştırma sonunda yapılan analizlerde uygulamanın başında deney ve kontrol grubu öğrencilerinin bilimsel süreç becerileri, eleştirel düşünme becerileri ve kavramsal anlamaları açısından farklılık olmadığı görülmüştür.Ayrıca; deney ve kontrol grubu öğrencilerine ünitelerin başında uygulanan başarı testlerine göre ölçülen eleştirel düşünme beceri puanları arasında anlamlı fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Grupların eleştirel düşünme becerilerinin benzerlik gösterdiği söylenebilir. Ayrıca; Gültepe, Düşünme becerileri ve öğretim tekniklerinin, öğretim süresince nasıl uygulanacağı konusunda öğretmenlere yol gösterici olması açısından kılavuzlar hazırlanmasını önermektedir.

Kanbay, Aslan, Işık ve Kılıç (2013)“ Hemşirelik Lisans Öğrencilerinin Problem Çözme ve Eleştirel Düşünme Becerileri” adlı çalışmaları 231 öğrenciyle, Sosyo- Demografik Özellikler Formu, Kalifornia Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği ve Problem Çözme Envanteri kullanılarak yürütülmüştür.Araştırma sonunda yaş ile eleştirel düşünme becerisi ve problem çözme becerisi arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Ayrıca; Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim puan ortalamalarının orta düzeyde olduğu, sınıflara göre eleştirel düşünme ve problem çözme beceri puan ortalamaları arasında fark olmadığı tespit edilmiştir.

Korkmaz (2018)“ Eleştirel Düşünme Becerileri Eğitiminin Öğretmenlerin ve Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi”adlı doktora tezinin sonunda deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin EDDÖDE alt boyutları ön test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı belirtilmiştir.

Yukarıdaki anlatılanların aksine yapılan diğer araştırmalar incelendiğinde;

Oral (2018) “ Ortaöğretim öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi ” adlı çalışmasına lise hazırlık, birinci ve üçüncü sınıftan toplam 345 öğrencinin katılımıyla ve Özdemir (2005) tarafından geliştirilen “Eleştirel Düşünme Ölçeği” kullanılarak araştırma yürütülmüş ve araştırma sonucunda ortaöğretim öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerinin orta olduğu ve eleştirel düşünme düzeylerinde sınıf seviyesi, anne ve baba eğitim durumu açısından bir farklılığa rastlanmadığı, Ayrıca; elde edilen puanların cinsiyet, not ortalamasına göre farklılaştığı belirtilmiştir.

Ay & Akgöl (2008)“ Eleştirel Düşünme Gücü ile Cinsiyet, Yaş ve Sınıf Düzeyi” adlı çalışmaları 2000 ortaöğretim öğrencisiyle, Watson- Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Testinin (WGEAGT) YM formu kullanılarak yürütülmüştür. Araştırma sonunda kız öğrencilerin Watson- Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Testi Puanlarının yüksek olduğu ve yaşa bağlı olarak eleştirel düşünme gücünün arttığı, 2.sınıf öğrencilerinin 1. ve 3. sınıf öğrencilerine göre eleştirel düşünme güçlerinin düşük olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca; Çıkrıkçı’dan (1996) aktardığına göre eleştirel düşünmenin olgunlaşma ve yaşantı zenginliğiyle arttığı ve eleştirel düşünmenin zihinsel yeteneğin önemli bir boyutu olduğu vurgulanmaktadır.

Zincirli (2014) 277 öğrenciyle Kişisel Bilgi Formu, Problem Çözme Envanteri, Eleştirel Düşünme Ölçeği ve Anne-Baba Tutum Ölçeği kullanılarak yürütülmüş olduğu çalışmasının sonunda eleştirel düşünmenin, hiçbir demografik özelliğe göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

5.1.2. İkinci Alt Problemlerle İlgili Tartışma

Burada araştırmanın ikinci alt problemi olan“Kontrol grubu öğrencilerinin ön test - son test eleştirel düşünme becerileri puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?”problem cümlesiyle ilgili sonuçlara bakıldığında kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test eleştirel düşünme becerileri puanları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Buna bağlı olarak mevcut programın yürütüldüğü gruptaki öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri puanlarının benzer olduğu görülmüştür.

Üstündağ (1997) çalışmasında kontrol grubunun ön test ve son test uygulamalarından elde edilen tutum puanlarında anlamlı fark bulunmadığı belirtilmiş ve geleneksel yöntemle öğretimin öğrencilerin tutumlarını olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılması açısından bu araştırmaya benzerlik göstermektedir.

Korkmaz (2018)“Eleştirel Düşünme Becerileri Eğitiminin Öğretmenlerin ve Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi”adlı doktora tezinin sonucunda kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme ölçeklerinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu bakımdan yapılan araştırmaya benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Akkılıç (2018) 11.sınıf öğrencilerinden 40 öğrenci ve 8 hafta süreyle yapmış olduğu araştırmanın sonucunda kontrol grubu ön test -son test eleştirel düşünme düzeylerinde son test lehine anlamlı fark bulunduğu belirtilmiştir. Bu konuda yapılan diğer çalışmalara aşağıda yer verilmiştir:

Bozoğlu (2008) 11.sınıf öğrencileri ve felsefe öğretmenleriyle yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin felsefe dersinde eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılması konusunda kararsız oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda felsefe öğretmenleri ve öğrencilerin görüşleri arasında anlamlı fark bulunmuştur.

Kaloç (2005) “Orta Öğretim Kurumu Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri ve Eleştirel Düşünme Becerilerini Etkileyen Etmenler” adlı çalışması 9.sınıf öğrencileriyle yürütülmüş ve çalışma sonucunda cinsiyetin, farklı yaş gruplarının, öğrencilerin bitirmiş oldukları ilkokulun, anne- baba eğitim durumu ve gelir durumunun eleştirel düşünme becerilerini anlamlı olarak etkilemediği belirtilmiştir. Ayrıca; öğrencilerin eleştirel düşünme güçlerinin okullara göre ve kitap ve gazete okuma gibi etkinliklere göre farklılık gösterdiği vurgulanmıştır.

Demir ve Aybek (2014) “Lise Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı çalışmalarında ilköğretim ve lise programlarında eleştirel düşünmeye önem verildiği ve eleştirel düşünme becerisinin öğrencilere kazandırılması gereken temel becerilerden olduğu belirtilmiş ve bilgi toplumunda bireylerde bulunması gereken bir beceri olduğu vurgulanmıştır. Bu bağlamda farklı okul türlerinden (402) 12. sınıf

öğrencisiyle, California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ile Kişisel Bilgi Formuyla çalışma yürütülmüş ve çalışma sonucunda; öğrencilerin genelinde eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük olduğu ve cinsiyetin, okul türlerinin, anne-baba eğitim durumunun, ailelerin genel yapısının, katılmaktan hoşlandıkları etkinliklere göre anlamlı bir değişim yapmadığı belirtilmiştir. Ancak, Öğrencilerin bireysel özelliklerinin eleştirel düşünme eğilim puanlarını farklılaştırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca; Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim puanları ile akademik başarı puanları arasında düşük bir ilişki bulunduğu belirtilmiştir. Bu çalışma Kaloç (2005) çalışmasıyla benzerlik göstermesi açısından önemli görülebilir.

Dümenci (2017) “Yaratıcı Drama Tekniklerinden Faydalanılarak Çocuk Gelişimi Programı Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Geliştirilmesine Yönelik çalışmasının” sonucunda ön test ve son test puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir artış olduğu görülmüş ve üst düzey düşünme becerisinin geliştirilebileceği ve bu gelişmede kullanılacak yöntemlerden birinde yaratıcı drama eğitimi olabileceği belirtilmiştir. Korkmaz (2018) “ Eleştirel Düşünme Becerileri Eğitiminin Öğretmenlerin ve Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi” adlı çalışmasının sonunda yapılan eğitimin eleştirel düşünme becerileri doğrultusunda hazırlanan konuların öğretmenlerin eleştirel düşünme becerileri anlayışlarını artırdığı ve bu artışın kalıcı olduğu vurgulanmıştır. Kars (2018)“ Yaratıcı dramının felsefe öğretiminde kullanımı üzerine yapmış olduğu araştırmasında” yaratıcı dramının düşünme becerisini geliştirmesinin avantajlı yönlerinden biri olduğu belirtilmiştir. (Dilmaç & Dilmaç, 2020)“ Görsel sanatlar dersinde yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi” adlı araştırmasının sonucunda, derslerde kullanılan drama yönteminin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisinin olumlu yönde olduğu görülmüştür.

Kars (2018) Yaratıcı dramının felsefe öğretiminde kullanımı üzerine yapmış olduğu çalışması karma yöntem tasarımlarından sıralı açıklayıcı tasarım kullanılarak 52 11.sınıf öğrenciyle yürütülmüştür. Araştırmanın sonuçlarına göre, Öğrenciler, “derse katılımı sağlamayı, farklı yönleri keşfetmeyi, anlamayı kolaylaştırmayı , yaparak yaşayarak öğrenmeyi empatiyi geliştirmeyi, öğretici olmayı, görsel hafızayı geliştirmeyi, kendini daha iyi ifade edebilmeyi, düşünce becerisini geliştirmeyi, öz güven arttırmayı, ön yargılardan kurtulabilmeyi sağlamasını ” yaratıcı dramının avantajlı yönleri olarak belirttikleri görülmüştür. Ayrıca; öğrencilerin birçoğu “yaratıcı dramının bir yöntem olarak diğer derslerde de kullanılmasını” istemişlerdir. Bir diğer çalışmada ise Ünsal (2016) 12 felsefe öğretmeniyle yürütmüş olduğu çalışmasında çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örneklem

tekniklerinden maksimum çeşitlilik örneklem tekniği kullanılmıştır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır. Yapılan çalışmanın sonunda öğretmenler, Felsefe dersinin öğrenciye katkılarına ilişkin olarak, öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmesine, bakış açısı kazandırmasına, farklılıkları kabullenmesine, öğrencilerin kendini tanınmasına, öğrencide demokratik bilinç oluşturmaya katkı sağladığını belirtmiştir. Felsefe dersinin öğretiminde karşılaşılan zorluklara yönelik öğretmenlerin görüşleri ise sosyo- kültürel nedenler, öğrenciden kaynaklanan nedenler, dersin soyut olmasından kaynaklanan nedenler, ders kitabından kaynaklanan nedenler, sınav sistemi, öğretmenlerin bakış açısı ve öğrencilerin bakış açısı başlıkları altında sıralanmıştır.

Schafersman (1991) “An Introduction to Critical Thinking” eleştirel düşünmeye girişle ilgili olan bu çalışmada eleştirel düşünme öğretiminin modern eğitimde önemli olduğu tüm eğitimcilerin eleştirel düşünmeyi öğrencilerine öğretmek için çaba gösterdikleri belirtilmekle birlikte bilimlerde veya başka bir disiplinde eleştirel düşünmeyi öğretmenin amacının öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmek ve dünyada başarılı olmalarına hazırlamak olduğu vurgulanmaktadır. Ayrıca; Öğrencilerin kendilerinin öğrenmeleri beklendiği ve onlara nadiren bir şey öğretildiği, “Öğrencilere nasıl düşüneceklerini öğretmeliyiz.” yerine onlara ne düşüneceklerinin öğretildiği (Clement ve Lochhead, 1980 Bilişsel Süreç Talimatı). Tüm eğitim disiplinlerinde, eleştirel düşünme becerisinin kazandırılmasının zor olduğuna değinilmiştir. In 1983, in its landmark report A Nation at Risk adlı raporda Ulusal Eğitimde Mükemmeliyet Komisyonunun şu ifadelerine yer verilmiştir: 17 yaşındaki çocukların pek çoğunda beklenenin aksine ‘ üst düzey’ becerilerin olmadığı yaklaşık %40 ‘ ının yazılı olan materyallerden çıkarım yapamadığı ve sadece beşte birinin ikna edici makale yazabildiği ve sadece üçte birinin bir makaleyi veya birkaç adım gerektiren matematik problemini çözebildiği belirtilmektedir.

Korkmaz & Yeşil (2009) “Öğretim Kademelerine Göre Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Düzeyleri” adlı çalışmaları betimsel olarak ve tarama modelinde yürütülmüştür. İlkokul, ilköğretim, lise ve yüksek öğretim olarak farklı öğretim kademelerinden toplam 395 öğrenciyle, California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği kullanılarak yürütülmüştür. Çalışma sonunda; ilköğretim, ortaöğretim ve yüksek öğretim kademesinin son döneminde bulunan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeylerinin “orta” olduğu bulunmuştur. Ayrıca; ortaöğretim düzeyinde öğrencilerin almış oldukları eğitimin, öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeylerini olumsuz etkilediği; yüksek öğretimde ise olumlu katkılar sağladığı, Ancak, Bu

katkının yeterli olmadığı vurgulanmıştır (Lan, 2002, aktaran Korkmaz & Yeşil, 2009), eleştirel düşünme öğretimi ayrı bir ders olarak veya diğer disiplinlerin öğretiminde eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkinliklere yer verilmesinin gerekli olduğu belirtilmektedir.

5.1.3.Üçüncü Alt Problemlerle İlgili Tartışma

Burada araştırmanın üçüncü alt problemi olan“Yaratıcı drama tekniğinin uygulandığı grubun ön test- son test eleştirel düşünme becerileri puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” problem cümlesiyle ilgili sonuçlara bakıldığında deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test eleştirel düşünme becerileri puanları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir.Buna bağlı olarak deney grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ön test- son test puanlarının benzer olduğu söylenebilir. Bu konuda yapılan diğer çalışmalara aşağıda yer verilmiştir:

Kaloç (2005) çalışmasının sonucunda öğrencilerin eleştirel düşünme gücü düzeylerinin okullara göre farklılık gösterdiği ve eleştirel düşünme güçlerinin okuma etkinliklerinden etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Kaloç ' un (2005) Wade' den (1994) aktardığına göre, Öğrencilerin okul yıllarında, bir önceki yaşadıklarını analiz etmedikleri, öğrenme ve öğretme için geleneksel bakış açılarının sabit olduğu, eleştirmeden sabit sınıf etkinliklerini kabul etmeye yöneldikleri belirtilmektedir. Öğrencilerde oluşan bu hazır olanı kabul etmeye yönelme durumlarının değişmesi için öğrencilerin geleneksellikten kurtularak, düşünen, sorgulayan, eleştiren bireyler olmaları gerekmektedir. Bu nedenle öğrencilerin “eleştirel düşünme” kavramını açık bir şekilde anlamalarının yararlı olabileceği belirtilmektedir.

Çetinkaya (2011)“ Türkçe Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünmeye İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi” ne yönelik yapmış olduğu çalışması 195 öğrenci ile ve Kökdemir (2003)“Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği” kullanılarak, betimsel istatistik, t testi ve tek yönlü varyans analizi yapılarak yürütülmüştür. Çalışma sonucunda, Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük olduğu bulunmuştur. Mezun oldukları okul türlerine göre anlamlı fark bulunmamıştır. Ancak, Cinsiyet ve sınıf değişkeninde anlamlı fark bulunmuştur.

Kölemen (2017) Lise öğrencileriyle yapmış olduğu çalışmanın sonunda öğretmen ve öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeylerine yönelik görüşlerinde anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bakımdan çalışmayla benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Bozoğlu (2008) Lise öğrencileriyle yapmış olduğu çalışmasının sonunda; Öğrencilerin felsefe dersinde eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılması konusunda çoğunlukla kararsız oldukları belirtilmiştir.

Üstündağ (1997) çalışmasında deney grubunda ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bulunan bu farkın öğrencilerin tutumlarında olumlu etki yaptığı ve bu olumlu etkinin yaratıcı dramadan kaynaklanmış olabileceği belirtilmiştir.

Demirkaya & Çakar (2012) İlköğretim yedinci sınıf öğrencileriyle yapmış olduğu çalışmaları, 188 öğrenciyle Özdemir (2005) “ Eleştirel Düşünme Ölçeği” kullanılarak yürütülmüştür. Çalışma sonunda öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ve cinsiyetleri arasında, eleştirel düşünme becerileri ve öğrenim gördükleri okul arasında anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca; Öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ve sosyal bilgiler dersi başarı puanları arasında anlamlı fark olduğu belirtilmiştir.

Kaaland – Wells (1993) “Classroom teachers’ perception and use of creative drama” sınıf öğretmenlerinin eğitimde dramayı kullanıp kullanmadıkları ve yönetime ilişkin algıları üzerinde yapmış olduğu çalışması 224 ilköğretim sınıf öğretmeni ile kendi tasarlamış olduğu 41 soruluk anketle ve ankette yer alan şu konularla yapılmıştır: Hangi yaratıcı drama tekniğini kullandıkları, öğretmenlerin dramadaki kişisel geçmişi ve yaratıcı drama teknikleri eğitimi, yaratıcı dramanın (dramatik oyun, doğaçlama, pandomim, kuklacılık, okuyucu tiyatrosu, öykü dramatisasyonu ve öykü anlatımı) olarak yaratıcı dramanın yedi çeşidinde öğretmenlerin başarı düzeyleri ve algıları; öğretmenlerin başarı seviyeleri ve öğretmenlerin destek algısı, okul ortamında başkaları tarafından yapılan drama, Ayrıca; öğretmenlerin algıladığı kullanımı engelleyen engellerdir. Öğretmenler üzerinde uygulanan testler ile eğitimde drama eğitimi almış öğretmenlerin, eğitimde dramanın etkili bir yöntem olduğuna inandıklarını ortaya koymuştur. Yapılan çalışma sonucunda yaratıcı dramanın yedi çeşidinde başarılı kullanımın %39 - %79 arasında değiştiği ve Öğretmenlerin %72- %91’inin dramanın yedi çeşidi hakkında öğrenmeye istekli oldukları bulunmuştur. Ayrıca; Öğretmenler yaratıcı dramanın %84 etkili bir ders sunum yöntemi olduğunu belirtmiştir. Çalışma sonucu yapılan diğer çalışmalarla karşılaştırıldığında, yaratıcı dramanın kullanımında karşılaşılan engellerde

azalma olduđu ve desteđin arttıđı belirtilmiřtir. Ayrıca; Bađımsız dűřünmenin çocuđun içinde bulunduđu deneyim sűresinde gerçekleřtiđi ve bu sűrete asıl olanın űrűn deđil, sűre olduđu vurgulanmaktadır. Drama, ocuklara bir sorun sunarak aklını, bedenini ve duygularını sorunun içine çekerek deneyim kazandırır ve yařamıř olduđu bu deneyimin kiřisel ve evrensel anlamlarını keřfetmesi için dűřünmesini sađlar (Thurman, 1979, s.40). Yukarıda anlatılanlara ek olarak yaratıcı dramının bazı arařtırmacılar tarafından etkili bir öđretimsel öđrenme yaklařımı olarak grdűđű ve sınıf đretmenlerinin yaratıcı dramayı ne lűde kullandıklarının tespit edilemediđi vurgulanmaktadır.

5.1.4. Drdűncű Alt Problemlle İđili Tartıřma

Burada arařtırmanın drdűncű alt problemi olan“Yaratıcı drama tekniđinin uygulandıđı deney grubu ile mevcut programın yűrűtűldűđű kontrol grubunun son test eleřtirel dűřünme becerileri puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” problem cűmlesiyle ilgili sonuçlara bakıldıđında deney grubu öđrencileri ile kontrol grubu đrencilerinin eleřtirel dűřünme becerileri son test puanları arasında anlamlı bir farklılık grűlmemiřtir. Buna bađlı olarak yaratıcı drama tekniđinin uygulandıđı deney grubu ile mevcut programın yűrűtűldűđű kontrol grubunun eleřtirel dűřünme becerileri son test puanlarının benzerlik gösterdiđi söylenebilir.Bu konuda yapılan diđer çalıřmalara ařađıda yer verilmiřtir:

Dirican & Deniz (2020) Okul ncesi çocuklarla yapılan felsefe etkinliklerinin çocukların felsefi tutum ve davranıřlarına etkisi incelenmiřtir. 20 deney ve 22 kontrol grubuyla yapmıř oldukları çalıřmasının sonuçlarına göre; kontrol grubundaki çocukların felsefi tutum ve davranıř puanlarının ű aylık bir sűrede yapılan çalıřmanın sonucunda geliřmediđinin belirtilmesi açısından önemli olduđu söylenebilir. Akdađ (2002) Ortaöđretimde uygulanan felsefe derslerinin etkililiđine yönelik đrenci grűřlerinin alınmasına yönelik çalıřma, 1500 lise öđrencisiyle, 5’li Likert lek olarak hazırlanan anket kullanılarak yűrűtűlműřtir. Çalıřma sonucunda hiç felsefe kitabı okumayan öđrencilerin lise felsefe derslerinin etkililiđi konusunda olumsuz dűřűndűkleri, Kız đrencilerin felsefe derslerinin etkililiđi konusundaki grűřlerinin erkek öđrencilere göre daha olumlu olduđu, psikolojiye ilgi duyan öđrenciler diđer ilgi gruplarına göre, felsefe derslerinin “yöntemi, öđrenme etkililiđi ve iřlevselliđi” bakımından daha etkili olduđunu belirtmiřtir. Ayrıca; Felsefe derslerinin “dűřünme eđitimi” dersi olarak ele alınıp, ilköđretimden bařlayarak ders programlarına dâhil edilerek okutulması önerilmiřtir.

řahin & Tűfekci (2020) “ Felsefe Grubu đretmen Adaylarının Dramaya Yönelik

Tutumlarının İncelenmesi” adlı makaleleri 187 felsefe grubu öğretmen adayı ile kişisel bilgi formu ve yaratıcı drama tutum ölçeği kullanılarak yürütülmüştür. Araştırma sonunda öğretmen adaylarının dramaya yönelik tutumlarının cinsiyet, drama eğitimi alıp almama durumlarına göre ve ders almayı isteme durumlarına göre anlamlı fark görülürken okudukları programa göre anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Ayrıca; Felsefe ve dramanın birlikte ele alındığı araştırma sayısının sınırlı olduğu (Güven, 2019; Kars, 2018) belirtilmiştir. Kars(2018) 11.sınıf öğrencileriyle felsefe dersinde drama çalışmalarının öğrencilerin felsefe dersine yönelik tutum ve akademik başarıları üzerindeki etkisini araştırmıştır. Güven (2019) ise 9-11 yaşındaki çocuklarla felsefe eğitiminde yaratıcı dramanın etkililiği üzerine çalışmıştır.

Vural (2006) “ Bertolt Brecht’in Öğretici Oyunları ve Eğitimde Drama: Eleştirel Düşünmeye Yönelik Tutumlar Üzerine Yarı Deneysel Bir Çalışma” adlı makalesi 2 deney ve 1 kontrol grubu olarak toplam 78 (Anadolu Öğretmen Lisesi hazırlık sınıfı) öğrenciyle 12 hafta ve 1.Deney grubunda drama yöntemi, 2.Deney grubunda sahneleme yöntemi ve deney gruplarına ve kontrol grubuna “Eleştirel Düşünmeye Yönelik Tutum Ölçeği” ve “Anket Formu” kullanılarak deneysel araştırma modellerinden ön test-son test kontrol gruplu model kullanılarak yürütülmüştür. Araştırma sonunda açık fikirlilik alt ölçeği açısından, deney grupları ve kontrol grubu arasında ve deney grupları arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Katılık alt ölçeği açısından, deney grupları ve kontrol grubu arasında anlamlı fark bulunmuş ancak, deney grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Tartışma alt ölçeğinde ise, deney grupları ve kontrol grubu ve deney grupları arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Kadercilik alt ölçeği 1.deney grubu ve kontrol grubu arasında anlamlı fark bulunmuş ancak, deney grupları arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Bilişsel çaba alt ölçeğinde, deney grupları -kontrol grubu ve deney grupları arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Ayrıca; İnsan yaşamında düşünme gereksinimin önemli olduğu ve bu gereksinimin yaşam boyu devam ettiği, insanın merak ve çabasının da aynı şekilde devam ettiği vurgulanmıştır (Enüstün , 2002, aktaran Vural , 2006).

Erdem & Genç (2015) Lise öğrencilerine yönelik yapmış oldukları çalışmalarında öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri bazı değişkenler açısından incelenmiştir.Bu çalışma 450 öğrenciyle, Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği kullanılarak yürütülmüştür. Çalışma sonunda öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri sınıf bazında incelendiğinde 9.sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin 12.sınıf öğrencilerine göre yüksek olduğu, bu sonucun 9.sınıf öğrencilerinin ilköğretimde değişen eğitim sistemiyle farklı öğretim

teknikleriyle öğrenim görmesinden kaynaklandığı belirtilmiştir. 12.sınıf öğrencilerinde eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük olmasının bir risk oluşturduğu, yaklaşan üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin uygulama ve değerlendirme özelliklerinden uzaklaşıp test tekniğine yaklaşmaları eleştirel düşünme eğilimlerinin gelişmemesinin sebeplerinden biri olduğu belirtilmiştir. Ayrıca; eleştirel düşünmenin geçmişinin Platon'a dayandığı ve ilk olarak batı tarzındaki üniversitelerde görüldüğü belirtilmiştir. Eleştirel düşünme kavramı felsefi ve psikolojik yaklaşım olarak iki şekilde açıklanmaktadır. Felsefi Yaklaşım; iyi düşünmeyi, zihinsel becerileri; Psikolojik Yaklaşım; düşünme ve düşünmeyi temel alan karmaşık düşüncelerin öğrenilmesinde bireysel farkları ve problem çözme kavramını araştırır. Bu yapılan ilk çalışmalar genel olarak yazılı anlatımların eleştirilerek değerlendirmesiyle başladığı vurgulanmaktadır (Torun, 2011, aktaran Erdem & Genç, 2015). Gültepe (2011)“ Bilimsel Tartışma Odaklı Öğretimin Lise Öğrencilerinin Bilimsel Süreç ve Eleştirel Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesine Etkisi” adlı doktora tezi 11.sınıf öğrencilerinden 2 şubeyle ve 17 deney ve 17 kontrol grubu olarak toplam 34 öğrenciyle 29 haftalık bir sürede yapılmıştır. Araştırma sonunda üniteler bazında ve toplam olarak deney ve kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme alt becerilerinde anlamlı bir fark görülmemiştir.

Saçlı (2013) “Yaratıcı Drama Eğitiminin Aday Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerileri ve Eğilimleri Üzerindeki Etkisine” yönelik çalışması 64 öğrenci ile karma araştırma yöntemlerinden gömülü desen kullanılarak toplam 30 saat / 10 hafta Kaliforniya Eleştirel Düşünme Becerileri Testi / Form 2000 kullanılarak, deney grubunda yaratıcı drama eğitimi yapılarak ve kontrol grubunda yaratıcı drama eğitimi yapılmayarak yürütülmüştür. Çalışma sonunda deney ve kontrol grubunda bulunan aday beden eğitimi öğretmenlerinin analiz, çıkarsama boyutları ile bütünsel açıdan eleştirel düşünme becerilerinin dönem başında ve sonunda orta düzeyde olduğu belirtilmiştir. Ayrıca; değerlendirme boyutu iki grupta dönem başında orta düzeyde iken deney grubu dönem sonunda orta düzeyde kalırken kontrol grubunda düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Sonuç olarak deney ve kontrol grubunda değerlendirme boyutu hariç diğer boyutlarda ve toplam olarak eleştirel düşünme becerileri son test puanları arasında anlamlı fark olduğu bulunmuştur. Şekercioğlu & Akkuş (2019) “Drama Yönteminin 7.Sınıf Öğrencilerinin Güneş Sistemi ve Ötesi: Uzay Bilmecesi Ünitesindeki Başarılarına Etkisi” adlı çalışmaları 44 öğrenciyle, Dünyamız ve Evren Konusuna yönelik hazırlanan Başarı Testi ile yarı yapılandırılmış görüşme sorularıyla ve deneysel modellerden ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen olarak yürütülmüştür. Çalışma sonunda

deney grubunda anlamlı fark bulunmuş ve bulunan bu farka göre drama yönteminin öğrenci başarısını artırdığı tespit edilmiştir.

Korkmaz (2018) “Eleştirel Düşünme Becerileri Eğitiminin Öğretmenlerin ve Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi”adlı doktora tezinin amacı sınıf öğretmenleri için hazırlanan eleştirel düşünme becerileri eğitiminin ve ilkokul 4.sınıf öğrencileri için yeniden düzenlenen eleştirel düşünme becerileri temelli konuların etkililik düzeyini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda bu çalışma karma yöntem desenlerinden iç içe desen ve ön test / son test kontrol gruplu yarı deneysel desen ve durum çalışması deseni, “Eleştirel Düşünmeyi Destekleyen Öğretmen Davranışları Envanteri (Alkın, 2012)”, “Eleştirel Düşünme Ölçekleri (Demir, 2006)”, “Yarı Yapılandırılmış Öğretmen ve Öğrenci Görüşme Formu” ve “Öğretmen ve Öğrenci Gözlem Formu” kullanılmıştır. Araştırma sonunda envanterin alt boyutlarının tümünde deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin son test puanları arasında anlamlı fark olduğu ve bu farkın deney grubu lehine olduğu, deney1, deney2 ve kontrol grubu öğrencilerinin son test puanlarında değerlendirme, yorumlama ve açıklama ölçeği için anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Ancak, Kalıcılık testi sonuçları dikkate alındığında grupların hepsinde eleştirel düşünme beceri algılarında bir düşüş olduğu belirtilmiştir. Bulunan bu düşüşe rağmen deney grupları ön test puanlarına göre eleştirel düşünme beceri algılarında artış olduğu ve bu artışın devam ettiği gözlemlenmiştir.

San (1990) “Eğitimde Yaratıcı Drama” adlı makalesinde, Öğretmen ve Eğitimcilerin Öğrencilerin dünyayı anlamalarına yardımcı olmak açısından çevreleriyle, kendileriyle, başkalarıyla etkileşim ve iletişim halinde olmalarına olanaklar sunulmasının gerekliliği vurgulanmaktadır. Bu doğrultuda dramanın devreye girerek öğrencilerin hayata hazırlanmasında kendileriyle ve başkalarıyla etkileşim ve iletişim kurmalarında arada bir araç olmadan yaparak yaşayarak kalıcı öğrenme sağlaması açısından önemli olduğu ve yaratıcı drama çalışmalarıyla çocuğun içsel ve düşünsel dünyasını, duygularını kullanarak ve zihinsel etkinliklerle yorum yaparak yaşantısal öğreneceği belirtilmektedir.

Süzgün (2021) Resim-İş Eğitimi ve Tarih Bölümünde okuyan 1. ve 4.sınıf üniversite öğrencileriyle yapmış olduğu çalışmada, Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin az olduğu ve öğrenim gördükleri bölüm açısından eleştirel düşünme becerilerinde anlamlı bir farklılık olmadığı, Eleştirel düşünme becerilerinin cinsiyet ve sınıf düzeyine göre değişmediği ve yaş değişkenine göre özellikle 25 -30 yaş arasında anlamlı fark görüldüğü belirtilmektedir.

Ayrıca; Öğretim programlarının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlanmasının gerekli olduğu belirtilmektedir.

Kızıltan & Dombaycı (2020) Çocuk ve Felsefe arasındaki ilişkiden yola çıkarak dört katlı düşünme modeli üzerine yapmış oldukları çalışmada, Düşünmenin farklı boyutlarının olduğu ve bu boyutlardan hangisinin ele alınacağı konusunda farklı değerlendirmelerin yapıldığı ve Felsefenin ise düşünmeyi bir araç olarak kullandığı, belirlenmiş olan bir içerik doğrultusunda gerçeği anlamaya çalıştığı belirtilmektedir. Bu bağlamda çocukların düşünme ve felsefe eğitimini erken yaşlardan itibaren almasının zihinsel gelişimleri açısından önemli olduğu, okullarda öğrencilere kişisel bakım becerilerinin ve iletişim becerilerinin erken yaşlardan itibaren kazandırılmasına yönelik çalışmaların yapıldığı, zihinsel alışkanlık konusunda ise yeterince çalışma yapılmadığı belirtilmektedir. Zihinsel alışkanlıkların kazandırılmasında felsefenin önemli olduğu belirtilmektedir. Bu bağlamda felsefe ve düşünmenin birbirinden ayrılmadığı, Felsefenin bireyde düşünme becerisinin gelişmesi açısından insana en yakışan etkinlik olduğu belirtilmektedir.

Felsefe dersinde yaratıcı drama tekniklerinin kullanımının öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkisinin araştırıldığı bu çalışmada ise öğrencilerin felsefe dersi sonunda drama etkinliklerinin değerlendirme bölümündeki görüşleri şöyledir: Canlandırma ile dersi işlemenin güzel olduğu, ama sınıftaki öğrenci sayısının artması halinde canlandırma çalışmalarının zorlaştığı, Aktivitelerle dersi işlemenin güzel olduğu ve dersi anlamaya yardımcı olduğu, Dramanın akıldaki fikri veya düşünceyi canlandırmayla somutlaştırmaya yardımcı olduğu, Somutlaştırmanın sağlandığı, Bazı durumlarda gerekli olabileceği ve farklı bakış açıları sağladığı, etkileyici ve düşündürücü olduğu belirtilmiştir. Ayrıca; Sekiz öğrenci, yapılan drama etkinliklerinin düşüncelerine yardımcı olduğunu belirtmiştir. Bir diğer görüşte ise felsefe dersinde dramannın kullanımının hoş olmadığı ve dramayı sevmediği yönündedir. Bu doğrultuda öğrencilerin genelinin yaratıcı drama çalışmalarına seveceği katıldığı ve düşüncelerinde oluşan gelişmeleri yaratıcı drama çalışmalarında canlı olarak gözlemleme olanağı buldukları ve kendilerini değerlendirme imkânı bulduklarını belirtmiştir. Bu anlatılanlar doğrultusunda yapılan deneysel çalışmanın nasıl bir süreç içerisinde yapıldığından bahsetmek yapılan çalışmanın net bir şekilde anlaşılmasına yardımcı olabilir.

Deneysel işlem yapılırken 4.hafta sonrası pandemi nedeniyle okulların kapanması üzerine öğrencilerle 6 hafta online olarak yapılan drama etkinliklerinde yüz yüze eğitimdeki

gibi rahat hareket edemedikleri ve online eğitime katılırken yaşadıkları sorunlar (internette kopmalar, donmalar vb.) ve kendilerini tam olarak ifade edemedikleri görülmüştür. Yaşanan bu olumsuz durumların t testi sonuçlarında anlamlı fark çıkmamasına neden olduğu söylenebilir. Ancak, daha önce dramanın eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkisine yönelik benzer çalışmalara bakıldığında anlamlı fark olduğu belirtilmiştir. (Bapoğlu, Açıköz, Kapısız, Yılmaz; 2011), (Dilmaç & Dilmaç, 2020). Araştırmanın sonucunda, felsefe dersinde öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesi açısından öğrencilerde olumlu bir izlenim olduğu görülmüştür. Bu bağlamda online eğitimle ilgili yapılan çalışmalardan bahsetmek gerekirse, A.Lloyd, M.Byrne & S.McCoy (2012) Üniversitelerde Çevrimiçi Eğitim Engellerine yönelik ABD’de bir devlet üniversitesinde bulunan 75 öğretim üyesi ve araştırmacı tarafından geliştirilmiş bir anket kullanılarak yapılmış olan çalışmada, Üniversitelerde çevrimiçi eğitime talebin arttığı; Ancak, bu çevrimiçi dersleri geliştiren ve öğreten fakülte sayısının çevrimiçi eğitimdeki bu büyümeyle eşleşmediği belirtilmektedir. Çevrimiçi öğretimde içsel ve dışsal, kurumsal engellerin olduğu (Maguire, 2005) yaptığı çalışmayla eşleştiği, Muilenbur ve Berge (2001)’in belirttiği engeller ise kurumsal engeller, eğitim ve teknoloji engelleri, kişilerarası engeller ve maliyet-fayda engelleri olarak belirtilmektedir.Yapılan çalışmanın sonunda ise çevrimiçi engeller olarak kişisel engeller, kurumsal, eğitim-teknoloji engelleri, maliyet-fayda engelleri tespit edilmiştir. Bulunan bu sonuçların ise çevrimiçi öğretim programlarını geliştiren kurumlara ve diğer kurumlara faydalı olabileceği belirtilmiştir. Flowers (2001) Teknoloji eğitiminde online öğrenme ihtiyaçlarını belirlemeye yönelik yapmış olduğu çalışmasında üniversite öğrencileri ve teknoloji alanında tüm uzmanların katılımıyla ve araştırmacı tarafından geliştirilen anket 3.203 kapalı zarfların içerisine koyularak katılımcılara posta ve e posta ile gönderilmesiyle yürütülmüştür. Geliştirilen anket, demografî, bilgisayar kullanımı, öğrenme ihtiyaçları ve çevrimiçi öğretimin eğitsel çekiciliğiyle ilgili maddelerden oluşmaktadır. Bu bağlamda araştırma sonuçlarına göre öğrenme ihtiyaçları: Gelecekte işle ilgili bir derse ihtiyaç var mı? Sorusuna katılımcılar çeşitli zorunlu kursların büyük ölçüde devletin gereksinimlerine göre değiştiğini belirtmiştir. Bu bağlamda alt sınırı 3 yıl olmak üzere 3 yılda bir olacak şekilde 100 atölye kredisi, 2-4 dersin ise 5 yıl MA yeniden sertifikalandırmasının gerekli olduğunu belirtmiş ve 5 yılda bir 1 sınıf olarak tasarlanmasının bir çeşitlilik olarak görülebileceğini ve çevrimiçi eğitimin coğrafi sınırları aşanlar için bir fırsat olduğunu belirtmiştir. Katılımcıların çevrimiçi teknolojiye ne kadar ihtiyaç duyduklarına yönelik soruya verdikleri cevaplarda birinci sırayı bilgi ve iletişime yönelik ihtiyaçlarının olduğu, teknoloji tasarımıyla ilgili maddenin ise ikinci sırada yer aldığı

tespit edilmiştir. Teknolojide çevrimiçi eğitime yönelik ihtiyaçlardan yararlanılarak çevrimiçi kurs ve atölye çalışmaları düzenlenerek bilgi ve iletişim ile teknoloji tasarımı bir araya getirilebileceği, çeşitli teknikler kullanılarak çevrimiçi fırsatların tanıtılabileceği ve gelecekte oluşabilecek ihtiyaçlar ve değişen nüfusa yönelik değerlendirmelerin yapılabileceği önerilmektedir.

Diğer bir çalışmada ise (Luongo, 2018) uzaktan eğitime yönelik bir üniversitede çeşitli fakültelerde incelemeye yönelik çalışma, öğretim üyeleriyle e- posta yoluyla iletişime geçilerek ve “Çevrimiçi Fakülte Memnuniyet” anketi kullanılarak yapılmış ve çalışma sonunda uzaktan eğitim memnuniyetlerini etkileyen faktörlere yönelik algılar ve uzaktan eğitimden kaynaklanan memnuniyetsizliğin sonuçlarının en ayırıcı seçenekleri istenen fakülte gelişimini ortaya koymuştur. Daha önce bu çalışmaya benzer bir çalışmada fakültenin kendi kendine algıladığı engellerin çevrimiçi öğretim, ek sorumluluklar, yetersiz eğitim ve kaynaklar, artan iş yükü, değer terfi ve görev süresi, idari ve teknik destek ve çevrimiçi öğretimde deneyimin yeterli olmaması gibi engeller tespit edildiği belirtilmektedir. Yapılan bu çalışmada ise uzaktan eğitime yönelik belli başlı etkilerden bahsedilmektedir. Bu etkiler: Fakülte memnuniyeti ve uzaktan eğitimden memnuniyetsizliktir. Bu sonuçlar uzaktan eğitimle ilgilenen yöneticilere bilgi verebilir ve bu sonuçlar kullanılabilir. Ayrıca; öğretim üyelerinin mesleki gelişimleri için hem kendi kurumları hem de dışarıdaki kuruluşlardan yararlanmalarının faydalı olacağı ve yükseköğretim kurumlarında uzaktan eğitime yönelik tutumlarının değişmesinin gerekli olduğu, uzaktan eğitimi öğretmeye yönelik fakültelerde yeni derslerin verilmesinin gerekli olduğu belirtilmektedir.

Can (2020) Sanal sınıf yönetimiyle ilgili ilke, uygulama ve önerilerle ilgili yapmış olduğu çalışmasında, Dünyada yaşanan pandemi salgınıyla birlikte sanal sınıf uygulamalarında artış olduğu ve bu artışa bağlı olarak etkili öğrenme ve öğretme bakımından sanal sınıf yönetiminin önemli olduğu belirtilmiştir. Çalışmada döküman incelemesiyle veriler toplanmış ve betimsel analizle verilerin değerlendirilmesi yapılmıştır. Çalışma sonunda sanal sınıf yönetiminin geleneksel sınıf yönetiminden farklı olduğu, Sanal sınıfların yönetiminde hem öğretmen hem de öğrenci açısından, sanal ortam ve teknoloji altyapısından kaynaklanan bazı sorunlar olduğu tespit edilmiştir. Çalışmada sanal sınıfta yürütülen derslerin aynı anda veya ayı anda olmadan yapılması, canlı yapılan derslerin kayıt altına alınması, derslerin zaman ve yerden bağımsız olarak yürütülmesi, etkili, eğlenceli, yararlı, ekonomik ve kullanışlı olması, erişim kolaylığı, kişisel gelişime katkı sağlaması, iş birliği sağlaması, teknik altyapı ve beceriler ve ekonomik

getirilerinin **güçlü yönleri olduğu belirtilmiştir** (Dikmenli & Ünaldı / Eser, 2013; Akkuş & Acar, 2017; Erten, 2019; Kaya, 2011, aktaran Can, 2020). **Zayıf yönleri** ise eş zamanlı olarak yapılan derslerde öğretmen ve öğrencilerin sistemden kaynaklı ses, internet bağlantısı ve hızı, görüntü, etkileşimin düşük olması, ders içeriklerinin ve öğretimde kullanılan materyallerin yeterli olmaması, iletişim kuramama ve dikkat toplayamama, sanal sınıf uygulamalarının vakit alması, güvenlikle ilgili sorun, öğretmenin öğrencilerle etkileşiminin az olması, internet erişiminin olmadığı veya az olduğu bölgelerde öğretmen ve öğrencilerin derslere erişimlerinde sorunlar yaşamaları, öğrencilerin dersde dersle ilgilenmeyip başka şeylerle ilgilenmeleri, mesaj yazmaları, görüntü paylaşmaları, kendi aralarında konuşmaları, farklı internet sitelerine girmeleri ...vb. ders esnasında olmaması gereken davranışları sergilemeleri şeklinde belirtilmiştir (Akkuş & Acar, 2017; Dikmenli ve Ünaldı / Eser, 2013; Gedera ,2014; Kalelioğlu, Altan & Çetin, 2016; Özmen, 2005; Winther, 1999; Dumont ve Raggio, 2018, aktaran Can, 2020). Ayrıca; Öğretmenlerin öğrencilerin başarılarını nesnel olarak değerlendirmelerinde sorunlar yaşayabilme ihtimallerinin olabileceği belirtilmiştir.

E.Türküresin (2020) Pandemi döneminde derslerin uzaktan eğitim şeklinde yürütülmesine yönelik öğretmen adaylarının görüşlerini aldığı çalışması, Karma yöntemlerden olan açıklayıcı sıralı desenle, Uzaktan Eğitime yönelik öğrencilerin görüşlerinin alınacağı ölçek ve araştırmacının geliştirdiği yarı yapılandırılmış görüşme formuyla veriler elde edilerek yürütülmüştür. Çalışma sonunda katılımcıların uzaktan eğitimle ilgili görüşlerinin orta olduğu (kısmen memnun) tespit edilmiştir. Katılımcıların görüşleri uzaktan eğitime yönelik avantaj ve dezavantaj olarak iki başlık altında incelenmiştir. Avantajları: Ekonomik olması, tekrar, vakit ve yer açısından sınır olmaması şeklinde sıralanmıştır. Dezavantajları : Öğrenilenlerin kalıcı olmaması, Ölçme ve Değerlendirmede yaşanan sorunlar, Disiplin, İnternet, Sistem, Etkileşimin yeterli olamaması şeklinde sıralanmıştır. Bir diğer çalışma ise Başaran, Doğan, Karaoğlu ve Şahin (2020) Pandemi sürecine bağlı olarak derslerin uzaktan eğitim şeklinde yapılmasının etkililiğine yönelik yaptıkları çalışma, 80 öğretmen, 80 öğrenci ve 80 veli görüşlerinin alınmasına yönelik durum çalışması şeklinde ve yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanan veriler içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Çalışma sonunda katılımcılar, uzaktan eğitimin faydalı yönlerinin olmasına rağmen etkileşimin yeterli olmaması, öğrencilerin dersde aktif olmaması, bireysel farklılıklara uygun olmayışı, teknik nedenlerden dolayı yaşanan aksamalar nedeniyle derse katılma esnasında sorunların yaşanması..vb. konularda yeterli olmadığı ve alt yapının yeterli olmayışı, fırsat eşitliğine

uygun olmayışı, içerik ve materyal açısından geliştirilmesi ve gerekli düzeltmelerin yapılmasının gerekli olduğu belirtilmektedir.

Arık, Karakaya, Çimen ve Yılmaz (2021) Pandemi nedeniyle derslerin uzaktan eğitim şeklinde yürütülmesine yönelik ortaöğretim öğrencilerinin görüşlerini aldıkları çalışma, Durum çalışması şeklinde, Farklı illerde eğitimlerine devam eden 55 ortaöğretim öğrencisiyle ve veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilmiştir. Çalışmanın verileri içerik analiziyle değerlendirilmiştir. Çalışma sonunda; Öğrenme ve öğretme ortamı, disiplin, süreyi yönetme, ders süresi, duyuşsal özellikler, esneklik ve erişilebilirlik açısından görüşlerinin olumlu olduğu tespit edilmiştir. Ancak, Öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişim, öğrenme ve öğretmede yetersizlik, öz düzenleme, sürenin yeterli olmaması, geri bildirim yeterli olmaması, teknolojiden kaynaklı problemler ve duyuşsal yetersizlik açısından olumsuz görüşleri olduğu tespit edilmiştir.

Yukarıda bu araştırmanın amacı doğrultusunda yapılan analiz ve araştırmalara yönelik literatür taramasından yola çıkılarak yaratıcı dramın derslerde kullanılmasının olumlu tarafları olduğu gibi olumsuz taraflarının olduğu yaratıcı drama çalışmalarında sonuç değil sürecin önemli olduğu bu doğrultuda yaratıcı drama çalışmalarında sürenin yapılan çalışmaya gören uzun veya kısa tutulmasının yararlı olacağı ve öğretmenlerin yaratıcı drama çalışmaları için istekli olması ve gerekli eğitimi gönüllü olarak almasının önemli olduğu söylenebilir. Ayrıca; Felsefe dersinde yaratıcı dramın kullanılmasına yönelik çalışmaların yeterli olmadığı özellikle felsefe dersinde eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde yaratıcı dramayı kullanan öğretmen sayısının yeterli olmadığı ve gerek öğretmenler gerekse araştırmacıların felsefe dersinde yaratıcı dramın kullanılmasının eleştirel düşünme becerilerini geliştirmesi açısından bir yöntem olarak kabul edip gerekli çalışmalar yapmasının önemli olduğu söylenebilir.

5.2. Sonuç

Bu çalışmada, Literatür taraması yapılırken araştırma konusuyla benzerlik gösteren araştırmalara rastlanmıştır.Üst düzey düşünme becerilerinden eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilebileceği ve bu gelişmede kullanılacak yöntemlerden birinde yaratıcı drama eğitimi olabileceği belirtilmiştir (Dümenci, 2017). Yaratıcı dramanın, özgür düşünme ve özgüven değerlerinin kazandırılmasında kullanılabilecek bir yöntem olduğu görülmüştür (Calp, 2020). Ancak, felsefe dersinde yaratıcı dramanın kullanılmasının eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkisine yönelik araştırmaya rastlanmamıştır. Bu söylenenler doğrultusunda bu araştırma, Felsefe dersinde yaratıcı drama tekniklerinin kullanımının ortaöğretim öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede ki etkililiğini tespit etmek ve yaratıcı drama tekniklerinin eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkisini belirleme amacı doğrultusunda İstanbul ili Bağcılar ilçesinde, MEB resmi 12.sınıf lise öğrencilerinden seçilen çalışma grubu üzerinde gerçekleştirilmiştir.

10 hafta 2 - 1 (pandemi nedeniyle online 1 saat) ders saati süresince yaratıcı drama teknikleriyle felsefe dersinden seçilen konular doğrultusunda hazırlanan drama planlarıyla işlenen derslerin sonunda elde edilen bulgular'a göre problem cümlesi ve alt problem cümleleri doğrultusunda deney ve kontrol grubuna yönelik yapılan analiz sonucunda eleştirel düşünme becerileri puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu doğrultuda deney ve kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin benzer olduğu ve öğrencilerde eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesinde yaratıcı dramanın kullanılmasına yönelik olumlu bir izlenim oluştuğu gözlenmiştir.

5.3. Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda öneriler uygulamaya ve ileride yapılacak araştırmalara yönelik olmak üzere iki başlık altında sunulmuştur.

5.3.1.Uygulamaya yönelik öneriler

- Felsefe dersi gibi düşünme odaklı bir dersle öğrencilerin daha küçük yaşlarda tanışması öğrenmenin en hızlı olduğu bu dönemde eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesi açısından yararlı olabilir.
- Felsefe dersi (öğrencilerin yaşlarına uygun konular seçilerek) ana okulundan başlayarak eğitimin her kademesinde drama etkinlikleriyle işlenebilir.
- Felsefe dersinde eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek amacıyla drama etkinliklerine daha fazla yer verilmelidir.
- Felsefe dersinde eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi amacıyla belirli ünite veya konularla değil diğer bütün ünitelere yönelik de drama etkinliklerinin yapılması yararlı olabilir.
- Felsefe dersinde drama tekniklerinden sadece birkaçı kullanıldı, benzer çalışmalarda diğer drama tekniklerinin de kullanılmasına özen gösterilebilir.
- Bu çalışmaya daha önce drama etkinliklerine katılmayan öğrenciler katıldı. Benzer çalışma daha önce drama etkinliklerine katılan öğrencilerle yapılırsa eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesi açısından yararlı olabilir.

5.3.2. Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Yaşanan olumsuz durumlar afet, deprem, pandemi, hastalık...vb. durumların her an olabileceği düşüncesi yapılan çalışmalarda beklenmedik değişiklikler yapılabileceğini göstermiştir ve yaşanan olumsuz durumlara hazırlıklı olmak için neler yapılabileceğine dair çalışma yapılabilir.
- Online drama etkinlikleriyle eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Sadece felsefe dersi için değil diğer derslerde de öğrencilerin drama etkinliklerine katılımı

eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesi açısından yararlı olabilir.

- Kitap okumanın eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkisine yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Eleştirel okumayla ilgili çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Adıgüzel,Ö. (2018). *Eğitimde Yaratıcı Drama* (2.Baskı). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Akdağ, B. (2002).Ortaöğretimdeki Felsefe Derslerinin Etkililiğinin Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi.*M.Ü.Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*.(15),11-28.
- Akinoğlu,O. (2003).Bir Eğitim Değeri Olarak Eleştirel Düşünme.*Değerler Eğitimi Dergisi, 1* (3), 7-26.
- Akkılıç,G. (2018). *Felsefe Dersinde Altı Şapkalı Düşünme Tekniği'ne Dayalı Etkinliklerin Yaratıcılık, Eleştirel Düşünme ve Akademik Öz Yeterliğe Etkisinin İncelenmesi*.Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Aksoy,M. (2013). Kavram olarak hayat boyu öğrenme ve hayat boyu öğrenmenin Avrupa Birliği serüveni. *Bilig*, (64), 23-48.
- Akyol Köksal, A. (2003). Drama ve Dramanın Önemi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*,1(2), 179-190.
- Akyol, H.,& Şahin, A. (Ed). (2019) *Türkçe Öğretimi (Öğretmen Adayları ve Öğretmenler İçin)* (1.Baskı).Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Alkın, S., & Tunca, N. (2015). Felsefe ve Eleştirel Düşünme.*Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 192-206.
- Arık, S., Karakaya, F.,Çimen,O.,& Yılmaz, M. (2021). Covid-19 Pandemi Sürecinde Uygulanan Uzaktan Eğitim Hakkında Ortaöğretim Öğrencilerinin Görüşlerinin Belirlenmesi .*GEFAD / GUJGEF*, 41(2), 631-659.
- Arslan, M. (2007). Eğitimde Yapılandırmacı Yaklaşımlar.*Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(1), 41-61.
- Ateş, S. (2013). Eleştirel Okuma ve Bir Beceri Olarak Öğretimi.*Turkish Journal Of Education*, 2(3).
- Ay, Ş., & Akgöl, H. (2008). Eleştirel Düşünme Gücü ile Cinsiyet, Yaş ve Sınıf Düzeyi. *Kuramsal Eğitimbilim*,1(2).
- Aybek, B. (2018). *Disiplinlerarası Eleştirel Düşünme Rehberi* (4.Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aybek, B. (2006). *Konu ve beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve düzeyine etkisi*. Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Aybek, B.,&Aslan, S. (2019). Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Erdemlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, 7.Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi. 9-12 Ekim 2019, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi. Ankara (online) <https://icciepok.com/>

Aybek, B., Aslan, S., Dinçer, S., Coşkun Arısoy, B. (2015). Öğretmen Adaylarına Yönelik Eleştirel Düşünme Standartları Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 21(1), 25-50. Doi: 10.14527/kuey.2015.002.

Balcı, Ahi. (2020). SPSS Kullanma Kılavuzu SPSS ile Adım Adım Veri Analizi(3.Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Bannister, P. (2012). Recognising the Drama Classroom as a site for Critical Social Inquiry. *Drama Research: International Journal of drama in education*, 3(1).

Bapoğlu, S. S., Açıkgoz, F., Kapısız, Ö., & Yılmaz, Ö. (2011). Hemşirelik öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede drama yönteminin kullanılması. *Düzce Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 1(3), 17-21.

Başaran, M., Doğan, E., Karaoğlu, E., & Şahin, E. (2020). Koronavirüs (Covid-19) Pandemi Sürecinin Getirisi Olan Uzaktan Eğitimin Etkililiği Üzerine Bir Çalışma. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 368-397.

Başerer, D. (2017). Bir Düşünme Türü Olarak Mantıksal Düşünme. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(41), 433-442.

Bassham, G., Irwin, W., Nardone, H., & Wallace, M.J. (2011). Critical Thinking A Student's Introduction (Fourth Edition). <https://scholar.google.com>

Biçer, S. (2019). *9. Sınıf Öğrencilerinin Düşünme Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Bir Araştırma*.Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.

Bilasa, P., Üstündağ, M.T., Arslangilay, A.S., & Cemaloğlu, N. (2019). Meslek Lisesi Öğretmenlerinin 21.Yüzyıl Becerileri Özyeterlik Algıları.Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 20(2).

Bozoğlu, Ö. (2008). *Felsefe Dersinde Eleştirel Düşünme Becerilerinin Kazandırılmasına İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri*.Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Bülbül Hüner, S. (2021). Sokratik Sorgulamanın Başarı ve Tutuma Etkisi ile Üretilen Düşüncelerin Entelektüel Ölçünlere Uygunluğu. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 54(1), 35-68.Doı:10.30964/auebfd.632214

Bülbül, M. (2018) .*2009 Ortaöğretim Felsefe Dersi Öğretim Programı İle 2017 Ortaöğretim Felsefe Dersi Öğretim Programının İçeriksel Açından Değerlendirilmesi*.Yüksek Lisans Tezi.Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.

Caine, R. N., & Caine, G. (1991). Making connections: Teaching and the human brain.

Çalkap, M. (2019). *Ortaöğretim 10. ve 11. Sınıf Felsefe Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Rize-Artvin-Trabzon Örneği)* .Yüksek Lisans Tezi. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.

Calp, Ş. (2020). Özgür Düşünme ve Özgüven: Yaratıcı Drama Yöntemiyle Kazandırılabilir mi? *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(2), 1026-1043.Doi: 10.24106/kefdergi.702942

Can, E. (2020). Sanal sınıf Yönetimi : İlkeler, uygulamalar ve öneriler.*Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(4), 251-295.

Ceran, C. (2019). *Resimli Çocuk Kitaplarının Eleştirel Düşünme Becerilerini Desteklemesi Yönünden İncelenmesi*.Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çetinkaya, Z. (2011). Türkçe Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünmeye İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi.*Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,12(3), 93-108.

Çirkinoğlu Şekercioğlu, A.,& Yılmaz Akkuş, G. (2019). Drama yönteminin 7. sınıf öğrencilerinin güneş sistemi ve ötesi: uzay bilmecesi ünitesindeki başarılarına etkisi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 125-146.<https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2019.19.43815-538314> .

Cox, D.(2018) *Yaratıcı Düşünme (Çeviren: Esra Ün)*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

D'Olimpio, L. (2004). Drama and Philosophy: Language, thinking and laughing out loud. *Applied Theatre Research Journal*, 3.

Demir, R., & Aybek, B. (2014). Lise Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (32), 122-140.

Demirhan, C., & Demirel, Ö. (2003). Program Geliştirmede Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı. *AIBU Journal of Faculty of Education (Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi)* ,3(5),48-61.

Demirkaya, H., & Çakar, E. (2012).İlköğretim Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Değişkenlere Göre İncelenmesi.*Ege Eğitim Dergisi*.2 (13), 33-49.

Deniz, Ç. (2019). *Lise Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri, Akademik Güdülenme ve Mükemmeliyetçilik Düzeyleri İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki*.Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.

Dilmaç, S., & Dilmaç, O. (2020). Görsel Sanatlar Dersinde Yaratıcı Drama Yönteminin Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi.*Yaratıcı Drama Dergisi*, 15(1),85-100.Doi: 10.21612/yader.2020.005

Dirican, R.,& Deniz,Ö. (2020). Felsefe Etkinliklerinin Okul Öncesi Dönem Çocukların Felsefi Tutum ve Davranışlarına Etkisinin İncelenmesi.*Kastamonu Eğitim Dergisi*,1(28).

Dirimeşe, E. (2006). *Hemşirelerin ve Öğrenci Hemşirelerin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi*.Yüksek Lisans Tezi.Dokuz Eylül Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Doğan, S. H., & Şimşek, P. Ö. (2017). Yaratıcı Drama ile Üstbilişsel Farkındalığın Geliştirilmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(3), 804-816.Doi: 10.14686/buefad.315384

Doğan, N. (2013). Eleştirel Düşünmenin Ölçülmesi. *Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama*, (22), 29-42.

Dümenci Bapoğlu, S.S. (2017).Yaratıcı Drama Tekniklerinden Faydalanarak Çocuk Gelişimi Programı Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Gelişmesine Yönelik Çalışma.*Yaratıcı Drama Dergisi*, 12(1), 105-116.

Er Türküresin, H. (2020).Covid-19 Pandemi Döneminde Yürütülen Uzaktan Eğitim Uygulamalarının Öğretmen Adaylarının Görüşleri Bağlamında İncelenmesi.*Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 597-618. Doi:10.37669/milliegitim.787509

Erdem, E.,& Demirel,Ö. (2002). Program Geliştirmede Yapılandırmacılık Yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (23) ,81-87.

Erdem, M. (2002). Proje Tabanlı Öğrenme.*Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (22),172-179.

Erdem, R.A., & Genç, G. (2015). Lise Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*.(5),58-69.

Fani, T. (2011). Overcoming Barriers To Teaching Critical Thinking. *In The International Conference The Future of Education*, 1-5.

Felsefe Öğretim Programı, (1950), *Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi*, 13 (589), 7.

Felsefe Öğretim Programı, (1957), *Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi*, 20 (976),154-155.

Felsefe Öğretim Programı, (1976), *Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi*, 39 (1899),333-336.

Felsefe Öğretim Programı, (1985), *Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi*, 48 (2195),359-361.

Felsefe Öğretim Programı, (2009), *Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi*, 73 (2629),125-132.

Felsefe Öğretim Programı, (2017), *Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi*, 80 (2718),1624.

Flowers, J. (2001). Online Learning Needs in Technology Education. *Journal of Technology Education*, 13 (1).

Gel, M. (2019). *Beyin Temelli Öğrenme Yaklaşımına Göre Düzenlenmiş Dilbilgisi Uygulamalarının Akademik Başarıya Etkisi*.Yüksek Lisans Tezi.Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Genç, H. N. (2005). Eğitimde drama ve/veya dramada eğitim. Atatürk Üniversitesi *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (12), 89-104.

Girişimi, E.R. (2008). *Eleştirel Düşünme*. İstanbul: Sabancı Üniversitesi.

Google Çeviriye erişim <https://translate.google.com> adresinden yapılmıştır.

Gültepe, N. (2011). Bilimsel Tartışma Odaklı Öğretimin Lise Öğrencilerinin Bilimsel Süreç ve Eleştirel Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesine Etkisi.Doktora Tezi.Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Gündoğdu, R., & Adıgüzel, Ö. (2016). Stres ve Yaratıcı Drama:Üniversite Öğrencileri ile Yapılan Bir Çalışma.*Yaratıcı Drama Dergisi*,11(1),45-70.

Güneş, F. (2012). Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirme. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (32), 127-146.

Güneş, F. (2018). Öğretmen Yetiştirmede Beceri Yaklaşımı.*Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*,3(2),1-16.Doi:10.29250/sead.441487.

Güneş, F.(Ed). (2014) *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (1.Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Güven, B. (2019). *Çocuklarla Yapılan Felsefe Eğitiminde Yaratıcı Drama Yönteminin Kullanılması*.Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

<https://www.egitimhane.com/drama-ornekleri-d144497.html>

<https://www.jamovi.org>

- K.Erdamar, G., & B.Alpan, G. (2017). Ortaöğretim Öğretmenlerinin Öğrenme Stilleri ve Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Karşılaştırılması. *GEFAD / GUJGEF* , 37(1), 93-117.
- K.Erdamar, G, Korkmaz, İ.,K. Coşkun, M.,Sarı, M., Ünver, N.,Tok, Ş.,N. Tok, T. (2017). Üst Düzey Düşünme Becerilerinin Öğretimi.Doğanay, A.(Ed), Öğretim İlke ve Yöntemleri (11.Baskı, s366). Ankara: Pegem Akademik Yayıncılık.
- Kaaland - Wells, C. E. (1993). *Classroom teachers' perception and use of creative drama* (Doctoral dissertation, University of Washington). <https://www.proquest.com/openview/eb2b7c65f276ef879c8ce669a4eab9a6/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>.
- Kafadar, O. (1994). Felsefe Öğretiminin Türk Eğitim Sistemine Girişi ve Tarihi Gelişimi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 27(1), 279-288.
- Kafadar,O. (1994). Türkiye’de Cumhuriyet Döneminde Liselerde Felsefe Eğitimi.*Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 27(2), 691-717.
- Kale, N. (1994).Felsefe Öğretimi.*Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*,27(1),113-120.https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000427
- Kaloç, R. (2005). *Ortaöğretim Kurumu Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri ve Eleştirel Düşünme Becerilerini Etkileyen Etmenler*.Yüksek Lisans Tezi.Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,Ankara.
- Kanbay, Y., Aslan, Ö.,Işık, E., & Kılıç, N. (2013).Hemşirelik Lisans Öğrencilerinin Problem Çözme ve Eleştirel Düşünme Becerileri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3(3), 244-251.
- Karabay, A. (2012). *Eleştirel Okuma- Yazma Eğitiminin Türkçe Öğretmeni Adaylarının Akademik Başarılarına ve Eleştirel Okuma-Yazma Düzeylerine Etkisi*. Doktora Tezi.Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Karaboğa,T.M. (2019). Bilgi Toplumunda Eleştirel Düşünme Eğitiminin Önemi ve Gerekliliğine İlişkin Bir Çalışma. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 8 (3).
- Kars, F. (2018). *Yaratıcı Dramanın Felsefe Öğretiminde Kullanımı Üzerine Bir Çalışma*.Yüksek Lisans Tezi.Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kazu, İ.Y., & Erten, P. (2016). Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri. *İlköğretim Online*,15(3),838-854.Doi:<http://dx.doi.org/10.17051/io.2016.07530>
- Kızıltan,Ö. (2012). Felsefe Öğretimi Sorunları ve Yeni Yaklaşımlar. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*,1(4),334.

Kızıltan,Ö.,& Dombaycı, M.A. (2020). Çocuk ve Felsefe İlişkisi Açısından Dört Katlı Düşünme Modeli, *Dört Öge*, (17),1-24.

Koç, E.G., Korkmaz, İ.,Coşkun.K, M.,M.,Sarı., Ünver, N.,Tok, Ş.,Tok,N.T., Doğanay, A. (Ed.) (2017). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*.Ankara: Pegem Akademi.

Köksal, N. (2007). Eğitim Programları ve Yaratıcı Drama. *Yaratıcı Drama Dergisi*, Cilt 1, Sayı 3-4.

Korkmaz, Ö., & Yeşil, R. (2009) Öğretim Kademelerine Göre Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Düzeyleri.*Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,10(2),19-28.

Korkmaz, Z.S. (2018). *Eleştirel Düşünme Becerileri Eğitiminin Öğretmenlerin ve Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Küçükay, S., & Yenilmez, K. (2021).Kırsalda Öğrenim Gören Öğrencilerin Uzamsal zekâ, uzamsal yetenek ve uzamsal kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi.Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi *ESTÜDAM EĞİTİM DERGİSİ*, 6(1), 31-45.

Küçük Kurt,V.Ş. (2006). *Lise ve Dengi Okullarda Öğrencilerin Felsefe Dersine Karşı Olan Tutumları ve Başarıları Arasındaki İlişki*. Master Tezi.Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Kurnaz, A. (2011). *Eleştirel Düşünme Öğretimi Etkinlikleri (Planlama-Uygulama ve Değerlendirme)*. Konya : Eğitim Akademi Yayınları.

Kürüm, D. (2003). Eleştirel Düşünme ve Öğretimi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* ,13(2),141-158.

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

Lloyd, A. Steven, Byrne, M.Michelle., & McCoy, S.Tami. (2012).Faculty-Perceived Barriers of Online Education. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 8(1).

Luongo, N. (2018).An Examination of distance learning faculty satisfaction levels and self-perceived barriers.*Journal of Educators Online*,15(2), n2.

Makaleler'e ve kitapların bir kısmına erişim : [https:// www. dergipark. org.tr](https://www.dergipark.org.tr), [https:// scholar. google. com](https://scholar.google.com), <https://eric.ed.gov> adreslerinden yapılmıştır.

Manav, F. (2016). Felsefe Grubu Öğretmeni Adaylarının Yapılandırmacılığa İlişkin Bilişsel Farkındalık Düzeyleri. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (10), 169-188.

MEB, (2016). Düşünme Eğitimi Dersi (7.ve 8.Sınıflar) Öğretim Programı.

MEB, (2017) .Ortaöğretim Felsefe Ders Kitabı.Ankara: Semih Ofset Matbaacılık S.E.K Yayınları.

MEB, (2018). Ortaöğretim Felsefe Dersi (10. ve 11.Sınıflar) Öğretim Programı.

MEB, (2018). Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi (Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı.

MEB, (2019). Türkçe Dersi (1,2,3,4,5,6,7 ve 8.Sınıflar) Öğretim Programı.

MEB, (2020).Ortaöğretim Felsefe Ders Kitabı (10.Sınıf) .Ankara: Semih Ofset Matbaacılık S.E.K.Yayınları.

MEB, (2016).*Güzel Sanatlar Lisesi Drama Dersi Öğretim Programı*.

MEB, (2018). Medya Okuryazarlığı Dersi (Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 7 veya 8.Sınıflar) Öğretim Programı.

Önal, İ. (2020). *Eleştirel Düşünme Becerilerine Yönelik Bir Program Geliştirme Çalışması*. Doktora Tezi.Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Oral Doğru, S. (2018). Ortaöğretim Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Scientific Educational Studies*. Doi:10.31798/ses.484691.

Özdemir,S.M. (2005). Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(3), 297-316.

Özden, Y. (2014).*Öğrenme ve Öğretme* (12.Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Özmen, A. Er, F. Atlas, M. Aslanargun, A. Peker, Ö.K. Şıklar ,E.,Sönmez.H. (2013). İstatistik (2.Baskı). Eskişehir:Anadolu Üniversitesi Yayını.

Öztürk, A. (2001). Eğitim- Öğretimde Yeni Bir Yaklaşım:Yaratıcı Drama. *Kurgu Dergisi*, (18) , 251-259.

Palavan, Ö. (2018).Fen Bilimleri Dersinde Beyin Temelli Öğrenme Etkinliklerinin Akademik Başarıya Etkisi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(3), 1437-1456.

Paul, R., & Elder, L. (2004). Critical and creative thinking. *Dillon Beach, CA: The Foundation for Critical Thinking*.

Paul, R., W., & Binker, A. J. A. (1990). *Critical thinking: What every person needs to survive in a rapidly changing world*. Center for Critical Thinking and Moral Critique, Sonoma State University, Rohnert Park, CA 94928.

Polat, M. (2014). Beyin Temelli Öğrenmenin Açılımı Nedir? *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(2).

Saçlı, F. (2013). *Yaratıcı Drama Eğitiminin Aday Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerileri ve Eğilimleri Üzerine Etkisi*.Yayımlanmamış Doktora Tezi.Hacettepe Üniversitesi ,Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Şahin Kölemen C, Erişen. (2017). *Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Öğrencilerinin Problem Çözme ve Eleştirel Düşünme Becerileri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*.Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.Yıldız Teknik Üniversitesi ,Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Şahin, A.,& Tüfekci, A. (2020). Felsefe Grubu Öğretmen Adaylarının Dramaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi.e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi.(7), 401-412.Doi:10.30900/kafkasegt.833185.

Samsa, F. (2020). *Türkiye’de Yaratıcı Drama İle İlgili Yapılan Lisansüstü Tezlerin Eğilimleri*.Yüksek Lisans Tezi.Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.

San, İ. (1990). Eğitimde Yaratıcı Drama. *A.Ü.Eğit.Bil.Fak.Dergisi*, 23(2),573-582.

Schafersman, S. D. (1991). An Introduction to Critical Thinking. <http://www.smartcollegeplanning.org/wp-content/uploads/2010/03/Critical-Thinking.pdf>.

Selvi, K. (2003).Eğitimde Yaratıcı Drama Yöntemi Uygulama İlkeleri. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2),181-188.

Senemoğlu, N. (2018) *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya* (25. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Şenşekerci, E., & Bilgin, A. (2008) .Eleştirel Düşünme ve Öğretimi.*Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(14),15-43.

Sezgin Arkan K., Baysal Nurdan, Z.(2019). İlkokul 3.Sınıf Öğrencileri için Geliştirilen Düşünme Becerileri Programının Öğrencilerin Yaratıcılıklarına Etkisinin İncelenmesi. HAYEF: Journal of Education,16(1), 19-47.

Sönmez, V. (2017) *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (9.Baskı) .Ankara: Anı Yayıncılık.

Sönmez, V., & G. Alacapınar, F. (2016).*Örneklendirilmiş Araştırma Yöntemleri* (4. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Söylemez, Y. (2015). *Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Eleştirel Temel Dil Becerileri Ölçeklerinin Geliştirilmesi*.Yayınlanmamış Doktora Tezi.Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Süzgün, E. (2021).*Yükseköğretim Resim- İş Eğitimi ve Tarih Bölümü Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri Arasındaki Farklılıklar*.Yüksek Lisans Tezi.Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

Taşpınar, M. (2017). Sosyal Bilimlerde SPSS Uygulamalı Nicel Veri Analizi(1.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

TDK Sözlüğe erişim <https://sozluk.gov.tr> adresinden yapılmıştır.

Tezler'e erişim <https://www.yok.gov.tr> adresinden yapılmıştır.

Topçuoğlu Ünal, F.,& Tekin,T.Musa. (2013). Eleştirel Yazmaya İlişkin Türkçe Öğretmeni Adaylarının Metaforik Algıları. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(13), 1595-1606.

Tozduman Yaralı, K. (2020). Gelişimsel Açıdan Eleştirel Düşünme ve Çocuklarda Eleştirel Düşünmenin Desteklenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (48), 454-479.Doi:10.9779/ pauefd.536546

Tümen Akyıldız, S. (2020).Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Engellerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Fırat Üniversitesi Örneği). *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 6(2), 219-234 .<https://doi.org/10.34137/jilses.790840>

Turan, İ., Şimşek, Ü., & Aslan,H. (2015).Eğitim Araştırmalarında Likert Ölçeği ve Likert-Tipi Soruların Kullanımı ve Analizi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (30), 186-203.

Ü.Açıkgöz, K.(2009) *Etkili Öğrenme ve Öğretme*(8.Baskı).İzmir: Biliş Yayınları.

Ünsal, S. (2016). Orta Öğretim Felsefe Dersine Yönelik Öğretmen Görüşleri: Kazanımlar, Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Itobiad: Journal of the Human & Social Science Researches*, 5(8).

Ünsal, S. (2017). Felsefe Dersinde Aktif Öğrenme Tekniklerinin Kullanımı. *GEFAD / GUJGEF*, 37(3), 1013-1040.

Üstündağ, T. (1997). *Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Dersinin Öğretiminde Yaratıcı Dramanın Erişmeye ve Derse Yönelik Öğrenci Tutumlarına Etkisi*. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Vural Akar, R. (2006). Bertolt Brecht'in Öğretici Oyunları ve Eğitimde Drama: Eleştirel Düşünmeye Yönelik Tutumlar Üzerine Yarı Deneysel Bir Çalışma. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1).

Yeniçeri, Ö. (2011). Konformizm, Yozlaşma ve İtaatsizlik. *İstanbul Journal of Sociological Studies*, (44), 69-90.

Yılmaz, E., & Alkış, M. (2019). 21. yüzyıl yeterlilikleri ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 5(1), 125-154.

Yılmaz, Z., Cihan, M., & Şahin, Ç. (2005). Felsefe Öğretmenlerinin Öğretim Yöntemlerini Kullanma Düzeylerinin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11), 199-213.

Zincirli, Ö. (2014). *Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Anne Baba Tutum Algısı, Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

EKLER

EK-1



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-59090411-44-11484827
Konu : Anket Araştırma İzni

27.08.2020

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi : a) 28.07.2020 tarihli ve 11898 sayılı yazınız.
b) Valilik Makamının 27.08.2020 tarihli ve 11423583 sayılı oluru.

Üniversiteniz Yüksek Lisans Öğrencisi Zeynep YAZGAN'ın "**Felsefe Dersinde Yaratıcı Drama Tekniklerinin Kullanımının Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerileri Üzerindeki Etkisi**" konulu tez araştırma çalışması hakkındaki ilgi (a) yazınız ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanmaması, **uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması**, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılması, okul idarecilerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda uygulanması ve işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.

Murat GÖZÜDOK
İl Millî Eğitim Müdürü a.
Şube Müdürü

Ek:
1- Valilik Onayı
2- Ölçekler



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-59090411-20-11423583
Konu : Anket ve Araştırma İzin Talebi

27/08/2020

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Necmettin Erbakan Üniversitesi'nin 28.07.2020 tarihli ve 11898 sayılı yazısı.
b) Bakanlığımızın 21.01.2020 tarih ve 1563890/ 2020/2 No'lu genelgesi
c) Müdürlüğümüz Araştırma ve Anket Komisyonunun 26.08.2020 tarihli tutanağı.

Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi Zeynep YAZGAN'ın "Felsefe Dersinde Yaratıcı Drama Tekniklerinin Kullanımının Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerileri Üzerindeki Etkisi" konulu tezi kapsamında, ilimiz Bağcılar ilçesinde yer alan Bağcılar Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilere dair araştırma çalışmasında Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği uygulama isteği hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Levent YAZICI
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
27/08/2020
Dr. Hasan Hüseyin CAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
1-İlgi (a) yazı (5 Sayfa)
2- Genelge (2 Sayfa)
3- Komisyon Tutanağı (1 Sayfa)



İstanbul Millî Eğitim Müdürlüğü - Strateji Geliştirme Şb.Md.
birdirek Mh.İmran Öktem Cd. No:1 Sultanahmet-Fatih/İstanbul
Elektronik Ağ: istanbul.meb.gov.tr
E-posta: ist.sgb34@gmail.com

Bilgi için: Aykut ÇELİK

Tel: 0 (212) 384 36 32
Faks: 0 ()

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 5d4e-4792-379a-bc8a-6bce koda ile teyit edilebilir.

EK1:ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİLERİ ÖLÇEĞİ

Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği		Tamamen Katılmıyorum	Katılmıyorum	Biraz Katılmıyorum	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1	Bir arkadaşımın bana söylediği bir şeye şüphe duymadan inanırım.					
2	Öğretmenimin söylediklerine, anlattıklarına şüphe duymadan inanırım.					
3	Anne-Babamın söylediği şeylere şüphe duymadan inanırım.					
4	Bir şeyi doğru kabul etmem için ona kalben inanmam yeterlidir.					
5	Doğru kabul ettiğim bir şeyi herkese benimsetmeye çalışırım.					
6	Kabul ettiğim bir şeyi ispatlamak zorunda değilimdir.					
7	Soru sorulduğunda, hiç düşünmeden hemen yanıt veririm.					
8	Bir şey hakkında seçim yaparken ve karar verirken, aklıma ilk geleni yaparım.					
9	Bir problemle karşılaştığımda genelde ondan uzak durur veya onu görmezden gelirim.					
10	Bir problemle karşılaştığımda genelde panikler ve bilişsizce davranırım.					
11	Okuduğum bir şey benim için doğrudur.					
12	Bir problemi çözmek için tek bir yoldan hareket ederim.					
13	Öğretmenime veya anne- babama fazla soru sormamayı tercih ederim.					
14	Aklıma takılan konular hakkında kendime fazla soru sormam.					
15	Başkalarının ne düşündükleri benim için önemli değildir.					
16	Bir şey hakkında kimseye danışmadan, sadece kendim karar veririm.					
17	Bir problemi çözmeye sürecinde, engelle karşılaştığımda genelde hemen vazgeçerim.					
18	Benim için sadece bir tek doğru ve yanlış vardır.					
19	Televizyonda gördüklerim ya da duyduklarım benim için doğrudur.					
20	Birisini dinlerken genelde, onun ne demek istediğini anlamak istemem.					
21	Bir konu hakkında birileriyle tartışmaktan genelde kaçınırım.					
22	Arkadaşlarımın, öğretmenimin ve ailemin beni eleştirmesine tahammül edemem.					
23	Bir şeye karar verirken mutlaka birilerinin yardımına ihtiyaç duyarım.					
24	Bir şeye karar verirken duygularımınla hareket ederim.					
25	Her zaman benim için faydalı olan şey ön plandadır.					
26	Yaptığım hatalar üzerine genellikle kafa yormam.					
27	Sevdiğim birinin ısrarı üzerine kendi fikirlerimden vazgeçebilirim.					
28	Tartıştığım birisine karşı düşüncelerimi açıkça ifade edemem.					
29	Bir konu hakkında çözüm üretmek benim işim değildir.					
30	Kitap okumaktan hiç hoşlanmam ve hemen bırakırım.					

EK-2 Drama Planı 1

Ünite:Felsefe ile Düşünme

Sınıf: 12

Ders Saati:30dk + 30dk

Yöntem:Yaratıcı Drama

Teknikler:Doğaçlama, Rol Oynama

Kavramlar : Önerme, Argüman, Tümdengelim, Tümevarım, Analoji, Tutarlılık, Çelişiklik, Doğruluk, Temellendirme

Araç-Gereçler : A4 Kağıdı, Renkli Zarflar, Kutu

Kazanımlar: -Düşünme ve Akıl Yürütmeye İlişkin Kavramları Açıklar.

- Düşünme ve Akıl Yürütmeye İlişkin Kavramları Günlük Hayatla İlişkilendirir.

Isınma

(Etkinlik 1)

Öğretmen öğrencilere sınıfta serbest bir şekilde yürümelerini söyler. Daha sonra öğretmenin yönlendirmesine göre öğrenciler ellerini kullanarak isimlerini ritim oluşturarak söyler.Bu etkinliğe bütün öğrencilerin katılımı sağlanır. Not :Önce öğretmen ritim oluşturarak ismini söyler ve etkinlik başlar.**10dk**

(Etkinlik 2)

Öğretmen öğrencilerden gruplar oluşturmalarını ister. Gruplar oluşturulduktan sonra her bir gruba farklı resimlerin bulunduğu kağıtlar verilir.Öğrencilerden bu resimleri inceleyerek altlarına sorular yazmalarını ve bu sorulara cevaplar vermeleri ister.Gruplar hazırlıklarını tamamladıktan sonra öğretmen her bir grubun arasından bir kişi seçer ve seçilen bu kişi soruları ve bu sorulara verilen cevapları diğer gruplara söyler. **20dk.**

Canlandırma

Öğretmen, Öğrencilerden gruplar oluşturmalarını ister. Daha sonra, Her gruptan önceden hazırlanmış ve bir kutu içerisine konulmuş olan düşünme ve akıl yürütmenin temel kavramlarının yazılı olduğu zarflardan seçmelerini ister. Daha sonra öğrenciler zarfları açar ve öğretmen her gruba bir kalem ve bir tane A4 kağıdı verir. Öğretmen öğrencilerden zarflardan çıkan kavramları günlük hayattan bir konu veya olayla ilişkilendirerek bir canlandırma yapmalarını ister. Öğrencilerin hazırlıklarını tamamlamaları için gerekli süre verilir.Bütün grupların canlandırma çalışmaları için 5'er dk.süre verilir. Daha sonra gruplar canlandırmalarını sırayla yapar. **25dk**

Değerlendirme

Gruplar kendilerine verilen resimlerden bir tanesini seçip tahtaya veya panoya asar ve yaptıkları drama çalışmaları hakkında konuşur ve birbirlerine sorular sorar. **5dk**

Drama Planı 2

Ünite:Felsefe ile Düşünme

Sınıf:12

Ders Saati:30dk + 30dk

Yöntem:Yaratıcı Drama

Teknikler:Doğaçlama, Rol Oynama, Pantomim

Kavramlar: Önerme, Argüman, Tutarlılık ve Çelişiklik

Kazanımlar:-Felsefede tutarlılığın önemini fark eder.

- Felsefede akıl yürütmenin önemini fark eder.

Isınma

Öğretmen sınıftaki öğrencilere farklı yüz ifadelerinin bulunduğu emojiler'den rastgele verir. Öğrenciler bu emojilerdeki yüz ifadelerini diğer arkadaşlarına söz kullanmadan (vücut dilini kullanarak) anlatır. Diğer öğrencilerin bu anlatılan emojiyi tahmin etmesi sağlanır. Sınıftaki öğrencilerin tamamının katılımı sağlanır.**30dk.**

Canlandırma

Öğretmen öğrencilere bir kelime veya cümle söyleyeceğini ve bu söylenen kelime veya cümleye sınıftaki öğrencilerin bir kelime veya cümle ekleyerek canlandırma yapacaklarını söyler. Öğretmen bir kelime söyler. Daha sonra diğer öğrencilerde sırayla bir kelime ekleyerek canlandırma metni hazırlanır. **Not:** Bir öğrenci seçilir ve bu ekleme yapılarak hazırlanan metni yazar. Ayrıca; Öğrencilerden yaptıkları eklemelerin birbiriyle tutarlı olmasına ve çelişiklik durumuna dikkat etmeleri istenir. En son aşamada gönüllü öğrenciler seçilir ve yazılan metni canlandırır. **25dk.**

Değerlendirme

Öğretmen öğrencilere bu drama çalışmasında ne hissettiklerini sorar. Ayrıca; Öğretmen öğrencilere bir metin verir ve bu metni okuyarak; metinle ilgili sorulara cevaplar yazmalarını ister. **5dk.**

Drama Planı 3

Ünite:Felsefe ile Düşünme

Sınıf:12

Ders Saati:30dk +30dk

Yöntem:Yaratıcı Drama

Teknikler:Doğaçlama, Rol oynama, Fragman

Araç-Gereçler: A4 Kağıdı, Renkli Karton, Boya Kalemleri, Yapıştırıcı

Kazanımlar: -Düşünme ve Akıl Yürütmede dili doğru kullanır.

-Dil ve Düşünme arasındaki ilişkiyi fark eder.

-Düşünme ve Akıl yürütmede dili doğru kullanmanın önemini fark eder.

Isınma

Öğrenciler sınıfta çiftler halinde dağılır. Öğrencilerden biri ayna olur, diğeri ise aynaya bakan kişi rolünü alır. Ayna rolündeki öğrenci, kendisine bakıp çeşitli hareketler yapan öğrencinin hareketlerini, aynen taklit eder. Aynaya bakan çocuğun hareketleri yavaş olmalıdır. Hareketlerle neyin canlandırılacağı öğretmen tarafından önerilir. Bir süre sonra öğrenciler rollerini değiştirir. Bu etkinliğe öğrencilerin hepsinin katılımı sağlanır.**30dk.**

Canlandırma

Öğretmen sınıftaki öğrencileri gruplara ayırır. Öğretmen öğrencilerin görüşünü alarak bir müzik seçer ve öğrencilere dinletir ve dinledikleri müzikten yola çıkarak fragman hazırlayıp canlandırmalarını ister. Gruplara oluşturdukları fragmanları canlandırmaları için 5'er dk süre verilir. Öğrenciler kendilerine verilen araç-gereçleri kullanarak fragman hazırlar ve daha sonra yaptıkları çalışmayı canlandırırlar. Bu çalışma sonunda fragmanlar tahtaya öğrencilerin rahat bir şekilde görebileceği şekilde asılır. **25dk.**

Değerlendirme

Öğrenciler tahtaya asılan fragmanlar hakkında kendi aralarında konuşur ve yaptıkları çalışmalar hakkında birbirlerine sorular sorar. **5dk.**

Drama Planı 4

Ünite:Felsefe ile Düşünme

Sınıf: 12

Ders Saati: 30dk+30dk

Yöntem:Yaratıcı Drama

Teknikler:Doğaçlama, Rol Oynama, TV Programı Hazırlama

Araç Gereçler:A4 Kağıdı, Kutu, Kalem, Resim Kağıdı

Kazanımlar: -Düşünmede dilin önemini fark eder.

-Akıl yürütmede dilin önemini fark eder.

Isınma(Etkinlik 1)

Öğrenciler, Öğretmenin verdiği yönergeler'e göre şu hareketleri yapar: Evden okula gitmek için çıktınız ve Otobüs durağına doğru yürüyorsunuz, otobüs geldi, otobüs'e binin, otobüsün içi çok doluymuş gibi yürüyün. Daha sonra; Otobüs içi yolcu tutamaklarına tutunun ve otobüs ani fren yapıyormuş gibi hareket edin.İneceğiniz durağa geldiniz kapıya doğru hareket edin ve inin. Okul'a girmek için yürüyün ve okul'a girin ve herkes sınıfına doğru yürüsün ve yerlerine otursun. **15dk.**

(Etkinlik 2)

Öğretmen öğrencilerden içinde kelimelerin bulunduğu kutudan bir kelime seçerek tahtaya yazmalarını ve bu yazılan kelimeyle bir cümle kurmalarını ister. Öğrencilerin tamamı bu işlemi yaptıktan sonra sırayla yazdıkları cümleleri neyi düşünerek oluşturduklarını da içerecek şekilde anlatır. **15dk**

Canlandırma

Öğretmen sınıftaki öğrencileri gruplara ayırır. Her grup kendi içinde grup sözcüsünü seçer.Öğretmen gruplara bir konu hakkında televizyon programı hazırlamalarını ve canlandırmalarını ister. Grupların çalışmalarını tamamlaması için gerekli süre verilir. Daha sonra gruplar televizyon programlarını 5'er dk süreyle canlandırır. Not: TV Programları: Yarışma, Tartışma, Haber....vb. olabilir.**20dk.**

Değerlendirme

Öğrencilere aşağıdaki drama değerlendirme kağıdı verilir. **10dk.**

Bu drama çalışması nasıldı?

Bu drama çalışması seni nasıl etkiledi?

Drama Planı 5

Ünite:Felsefe ile Düşünme

Sınıf:12

Ders Saati:30dk

Yöntem:Yaratıcı Drama

Teknikler:Doğaçlama, Rol Oynama

Araç Gereçler:Zoom, Bilgisayar, Cep Telefonu, Google Form, İnternet

Kazanımlar: -Düşünme açısından sorgulamanın önemini fark eder.

-Düşünme ve sorgulama arasındaki ilişkiyi fark eder.

-Felsefi soruları tanır / oluşturur.

-Soru ve Felsefi soruyu ilişkilendirerek açıklar.

-Doğru düşünme açısından akıl yürütmenin temel kavramlarını günlük hayatla ilişkilendirir.

Isınma

Öğretmen öğrencilerin online zoom üzerinden derse katılımını sağlar. Öğrencilere bir soru yöneltir ve öğrencilerden cevaplar alır. **5dk.**

Canlandırma:

Öğretmen öğrencilere kısa bir bilgilendirme yaptıktan sonra ; Aşağıdaki ekran görüntüsünü paylaşır ve öğrencilerden grup oluşturmalarını ister ve bu ekranda yazılı olan kelimeleri kullanarak günlük hayatla ilgili bir konu veya olayı canlandırmalarını ister. Öğrencilere hazırlıklarının tamamlamaları için gerekli süre verilir. Daha sonra, Öğrenciler canlandırmalarını yapar. **15dk.**

Adil olma, Güvenilir olma, Sabırlı olma, Kontrol etme, Sorumlu olma, Alçak Gönüllü Olma.

Değerlendirme:

Öğretmen öğrencilere yaptıkları canlandırmayı değerlendirmeleri için bir link paylaşır ve buradaki formu doldurmalarını ister. **10dk.**

Drama Planı 6

Ünite:Felsefe ile Düşünme

Sınıf:12

Ders Saati:30dk

Yöntem:Yaratıcı Drama

Teknikler: Doğaçlama, Rol Oynama

Araç Gereçler:Zoom, Bilgisayar, Cep Telefonu, Google Form, İnternet

Kavramlar: - Felsefi bir görüşü veya argümanı sorgular.

- Resimlerde gördüklerini paylaşır.

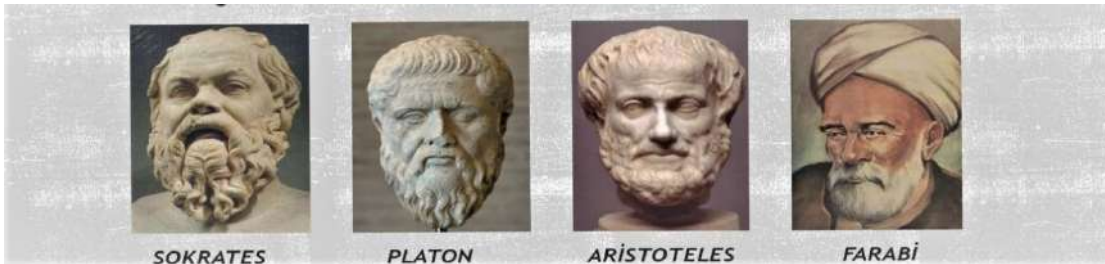
Isınma

(Etkinlik 1)

Öğretmen zoom üzerinden öğrencilerin derse katılımını sağlar.Öğrencilere fon müziği dinletilir. **5dk.**

(Etkinlik 2)

Öğretmen öğrencilere aşağıdaki resimleri paylaşır ve bu resimlerde ne gördüklerini sorar. Öğrencilerden cevaplar alınır. **5dk.**





“DÜŞÜNÜYORUM O HÂLDE VARIM”

Canlandırma

Öğretmen felsefenin tanımı hakkında filozofların görüşlerinden üç tane paylaşır ve bu görüşler doğrultusunda farklı rollerle (Gazeteci, Ressam, Psikolog, Siyasetçi, Öğretmen, Felsefe Alanında Profesör, Müzisyen, Doktor) bir tartışma programı hazırlamalarını ister. Felsefenin tanımı hakkında filozofların görüşleri “Felsefe yapmak doğru düşünmektir” (Hobbes), “Felsefe eleştiridir” (Campanella), “Felsefe, neleri bilmediğini bilmektir” (Sokrates). **Not:** Öğrencilere hazırlıklarını yapmaları için *chat* kısmını

kullanabilecekleri söylenir ve hazırlıklarını tamamlamaları için süre verilir. Daha sonra öğrenciler canlandırmalarını yapar. **15dk.**

Değerlendirme

Öğretmen öğrencilerden canlandırdıkları roller doğrultusunda bir slogan yazmalarını ister ve linki paylaşır. **5dk.**

Drama Planı 7

Ünite:Felsefe ile Düşünme

Sınıf:12

Ders Saati:30dk

Yöntem:Yaratıcı Drama

Teknik: Doğaçlama, Rol oynama, Tartışma Programı

Araç Gereçler: Zoom, Bilgisayar, Cep Telefonu, Google From, İnternet

Kazanımlar: -Felsefi bir metni sorgular.

-Felsefi bir görüşü veya argümanı sorgular.

-Resimlerde gördükleri ile verilen görüşleri ilişkilendirerek açıklar.

Isınma

(Etkinlik 1)

Öğretmen öğrencilere müzik dinletir. **5dk.**

(Etkinlik 2)

Öğretmen öğrencilere farklı resimler gösterir ve şu soruları yöneltir: Resimlerde ne görüyorsunuz?, Sizce üstteki görseller (resimler) arasında nasıl bir ilişki var ? Bu sorulara yönelik öğrencilerin cevapları alınır. **5dk.**

Canlandırma

Öğretmen öğrencilere iki filozofun görüşünü paylaşır “Felsefe yapmak doğru düşünmektir”(Hobbes),“Felsefe eleştiridir”(Campanella) ve öğrencilerden bu filozofların görüşlerini farklı rollere göre tartışmalarını ister. Öğretmen öğrencilere bir masa ve etrafında oturan insanların resminin olduğu görüntüyü paylaşır ve aralarından bir kişinin bu tartışma programını sunacağını ve soruları diğer katılımcılara yönelteceğini söyler. Öğrenciler hazırlıklarını tamamlar ve öğretmenin yönlendirmesiyle canlandırmalarını yapar.**10dk.**

Değerlendirme

Öğretmen bir metni link üzerinden paylaşır ve öğrencilerden metne yönelik soruların sorularına cevap vermelerini ister. **10dk.**

Drama Planı 8

Ünite: Felsefi Okuma ve Yazma

Sınıf:12

Ders Saati:30dk

Yöntem:Yaratıcı Drama

Teknik: Doğaçlama, Öykü Oluşturma, Senaryo Hazırlama

Araç Gereçler: Zoom, Bilgisayar, Cep Telefonu, İnternet

Kazanımlar:

- Felsefi bir metni analiz eder.
- Verilen felsefi metinde geçen kavramları bilir.
- Verilen felsefi metinden yola çıkarak metin yazar / paylaşır.
- Verilen bir metin veya resimdeki anlam belirsizliğini fark eder.
- Bilgi aktarımındaki güçlükleri fark eder.

Isınma

(Etkinlik 1)

Çizerek Anlat Oyunu

Birkaç kişi; bir nesne, meyve veya kelimeyi tahtayı kullanarak çizer ve diğer arkadaşlarının bu çizilen şeyi tahmin etmelerini sağlar; Ayrıca gerekli ipuçları verilerek tahminler alınır.Tahminde bulunan 10 puan alır.Tahmin etmek istemeyen pas diyerek sırasını diğer arkadaşına verir. Bütün çizimleri tahmin eden birinci olur. **5 dk.**

(Etkinlik 2)

Öğretmen öğrencilere bir resim paylaşır ve bilgi aktarıken bazı güçlüklerle karşılaştığı ve bu güçlüklerin bilgi aktarımında aksamalara neden olduğunu söyler. Öğrencilere:“ Bu aksamalar nelerden kaynaklanıyor olabilir?” diye bir soru yöneltir ve cevaplarını alır. **5 dk.**



Canlandırma

Öğretmen öğrencilere bir metin paylaşır ve bu metindeki kavram, terim, görüş, problem ve ana fikir doğrultusunda bir sözcük, kelime, cümle ekleyerek bir öykü oluşturmalarını ister. Toplamda bir öykü oluşacağını söyler. Öğretmen öyküyü başlatır ve öğrencilerin eklemeye yaparak öyküyü devam ettirmelerini ve öyküden yola çıkarak bir senaryo yazıp canlandırmalarını ister. **15dk.**

Not:Aşağıda paylaşılan metin ve öğretmenin başlattığı öykü gösterilmektedir.

İNSANIN SORUMLULUĞU

Eğer varoluş gerçekten özü önceliyorsa insan, olduğu şeyden sorumludur. Bu şekilde varoluşçuluğun ilk girişimi, her insanı olduğu şeyin sahibi olma hâline getirmektedir ve varoluşunun tüm sorumluluğunu kendine dayandırmaktır. İnsan kendinden sorumludur dediğimiz zaman insanın yalnızca kendinden değil tüm insanlardan sorumlu olduğunu söylemek istiyoruz. Aslında olmak istediğimiz insanı oluştururken aynı zamanda insanın olması gerektiğini umduğumuz şeklindeki bir imgesini de oluşturmayan hiçbir eylemimiz yoktur. Şunu veya bunu olmayı seçmek, aynı zamanda seçtiğimizin değerini de doğrulamak demektir çünkü hiçbir zaman kötülüğü seçmeyiz; hiçbir şey herkes için iyi olmadan bizim için de iyi olmaz. Diğer taraftan eğer varoluş özü önceliyorsa ve imgemizi biçimlendirdiğimiz anda var olmak istiyorsak bu imge, hem herkes için hem de tüm dönemimiz için geçerlidir. Böylece sorumluluğumuz onu varsayabileceğimizden çok daha büyüktür çünkü tüm insanlığı kapsamaktadır.

Armand Cuvillier'in "*Felsefe Yazarlarından Seçilmiş Metinler*" adlı kitabından alınmıştır.

Herkes metindeki kavram, terim, görüş, problem ve ana fikir doğrultusunda bir sözcük, kelime, cümle ekleyerek bir öykü oluşturacaktır. Toplamda bir öykü oluşacaktır. Öyküyü öğretmen başlatır ve devamını öğrenciler getirir.

Öykü şöyle başlar: Arkadaşım'a bugün saat 12:00'de yeni vizyona giren Güney Atlantikte bir yaz adlı film için sinemaya beraber gitmek istediğimi söyledim. Arkadaşım da bana işi olduğunu ve sorumlulukları olduğu için gelemeyeceğini söyledi. Bu cevaba canım sıkılmıştı ama üstelemedim. Ben de başka bir arkadaşımı davet ettim.....

Değerlendirme

Öğretmen Öğrencilere: Yukarıdaki parçada ifade edilen ana fikre ulaşmada ve problemi tespit etmede hangi etkili yolu kullandıklarını sorar ve cevapları alır. **5dk.**

Örneğin; Eleştirel düşünme

Mantık ilkelerinden faydalanmak

Olguları analiz etmek

Tartışma yapmak, Olanı olduğu gibi kabul etmek.

Drama Planı 9

Ünite: Felsefi Okuma ve Yazma

Sınıf: 12

Ders Saati: 30dk

Yöntem: Yaratıcı Drama

Teknikler: Öğretmenin rolde olması

Araç Gereçler: Bilgisayar, Zoom, Cep Telefonu, İnternet

Kazanımlar: - Felsefi akıl yürütme becerilerini diğer alanlarda kullanır.

Isınma

Öğretmen öğrencilere aşağıdaki resmi paylaşır ve şu soruyu yöneltir: Elimizde bir tane kutu var bu kutunun farklı amaçlarla kullanımına birer tane örnek verebilir misiniz? **5dk.**



Canlandırma

Öğretmen bir sorunu dile getirir ve öğrencilere bu sorunu tartışmaları için bir soru yöneltir. Sosyal medyada bir arkadaşınız şu soruyu hikâyesinde paylaşır: “Sosyal medyada yazılı olan şeyler o kadar karışık ki bazen aklım karışıyor ve doğruyu bulmakta zorlanıyorum, Özellikle pandemi nedeniyle bilim insanlarının söylediklerinin karışık olması anlam karmaşasına neden olmaktadır. Acaba bu karışıklık neden kaynaklanıyor olabilir?” sizde bu hikayeyi görüp bu soruya yorumlar yapıyorsunuz ve kendi aranızda bu yorumları tartışıyorsunuz. Herkes sanki instagramdaymış gibi hikâyesine bir şeyler yazarak bu soruya cevap vermekte ve bir diğerinin paylaştığı hikâyeye yorum yaparak tartışmayı sürdürmektedir. Öğrencilere Zoom chat veya tahtayı kullanabilecekleri söylenir. **20dk.**



Değerlendirme

Öğretmen öğrencilere resimler paylaşır ve bu resimler hakkında kendi aralarında konuşmalarını ister. **5dk.**



Drama Planı 10

Ünite:Felsefi Okuma ve Yazma

Sınıf:12

Ders Saati:40dk

Yöntem: Yaratıcı Drama

Teknikler: Donuk İmge, Düşünce İzleme, Doğaçlama, Rol Oynama, Öğretmenin rolde olması

Araç Gereçler:Zoom, Bilgisayar, Cep Telefonu, İnternet

Kazanımlar: -Verilen konu hakkında alternatif görüşler geliştirir.

Isınma

(Etkinlik 1)

Öğretmen öğrencilere bir video paylaşır. Öğrencilerin bu videoyu izlemeleri için bekler. **5dk.**

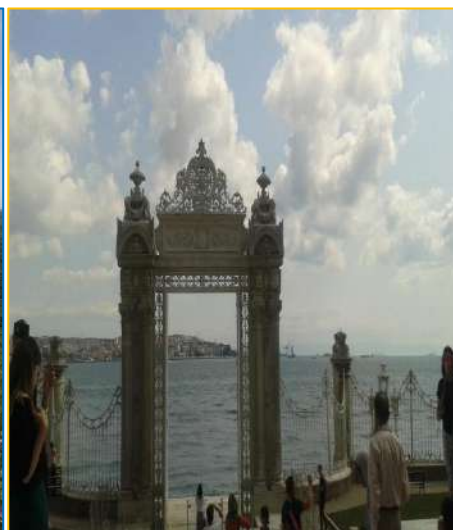
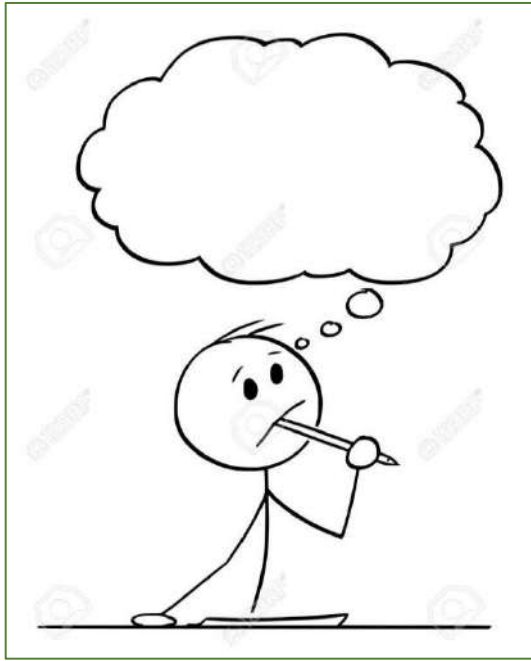
(Etkinlik 2)

Ben kimim? (Tahmin Oyunu): Öğretmen öğrencilere resimler gösterir ve bu resimlerdeki kişileri tahmin etmelerini ister. **Not:**Öğrencilerin zorlandıkları yerde öğretmen ipucu verir. **10dk.**

Canlandırma

Öğretmen, Öğrencilere birkaç fotoğraf paylaşır ve bu fotoğrafları incelemelerini ve inceledikleri fotoğraflar hakkında konuşmalarını ister.









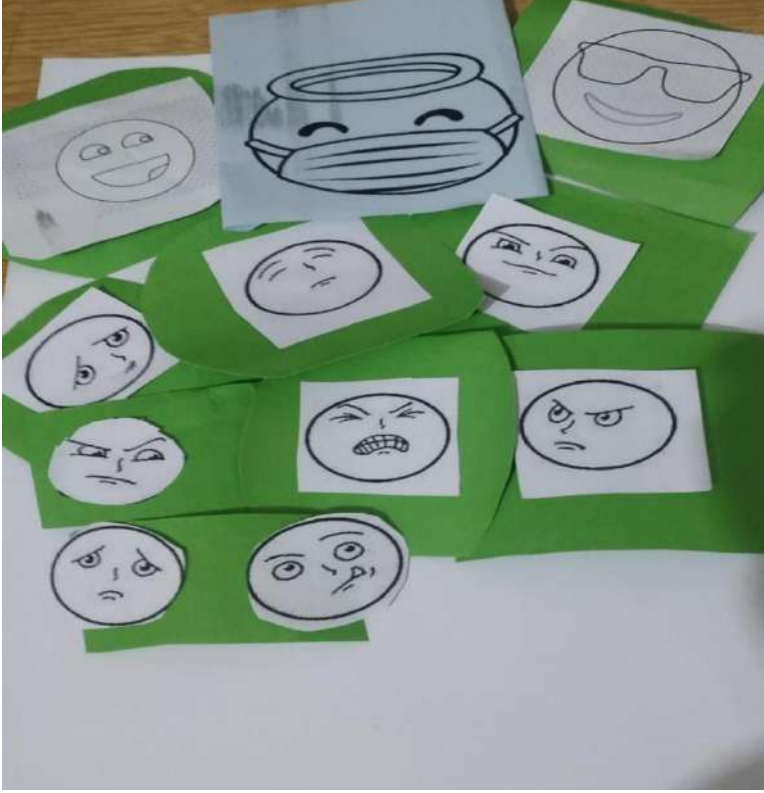
Canlandırma(devamı): Öğrenciler fotoğraflar hakkında konuştuktan sonra, Öğretmen fotoğraf karelerinden birini bir konuyu hayal ederek seçmelerini ve bu belirledikleri konuya yönelik canlandırma yapmalarını ister. **Not:** Önce bir fotoğraf seçip konuyu hayal edecekler ve daha sonra genel olarak bütün fotoğraflara bakıp bir konuyu hayal edip canlandırırlar. **15dk.**

Değerlendirme

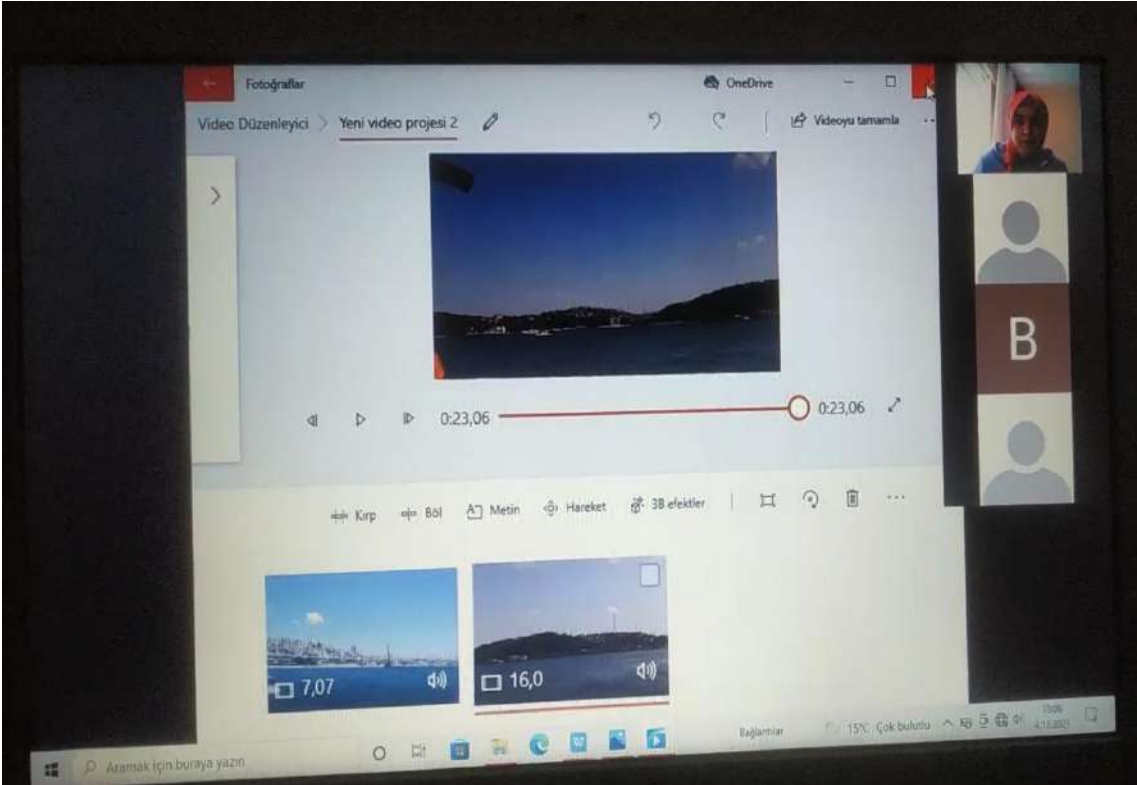
Öğretmen öğrencilere bu drama çalışmasında zorlandığınız noktalar oldu mu?,Bu drama çalışması hakkında neler düşünüyorsunuz? ...vb. sorular yöneltir ve cevaplar alır. **10dk.**

EK-3

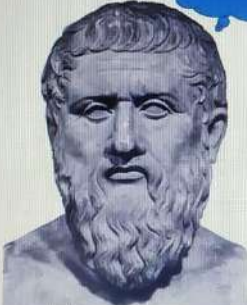
Deney grubu öğrencileriyle yapılan drama etkinliklerinden birkaç fotoğraf karesi aşağıda gösterilmektedir:





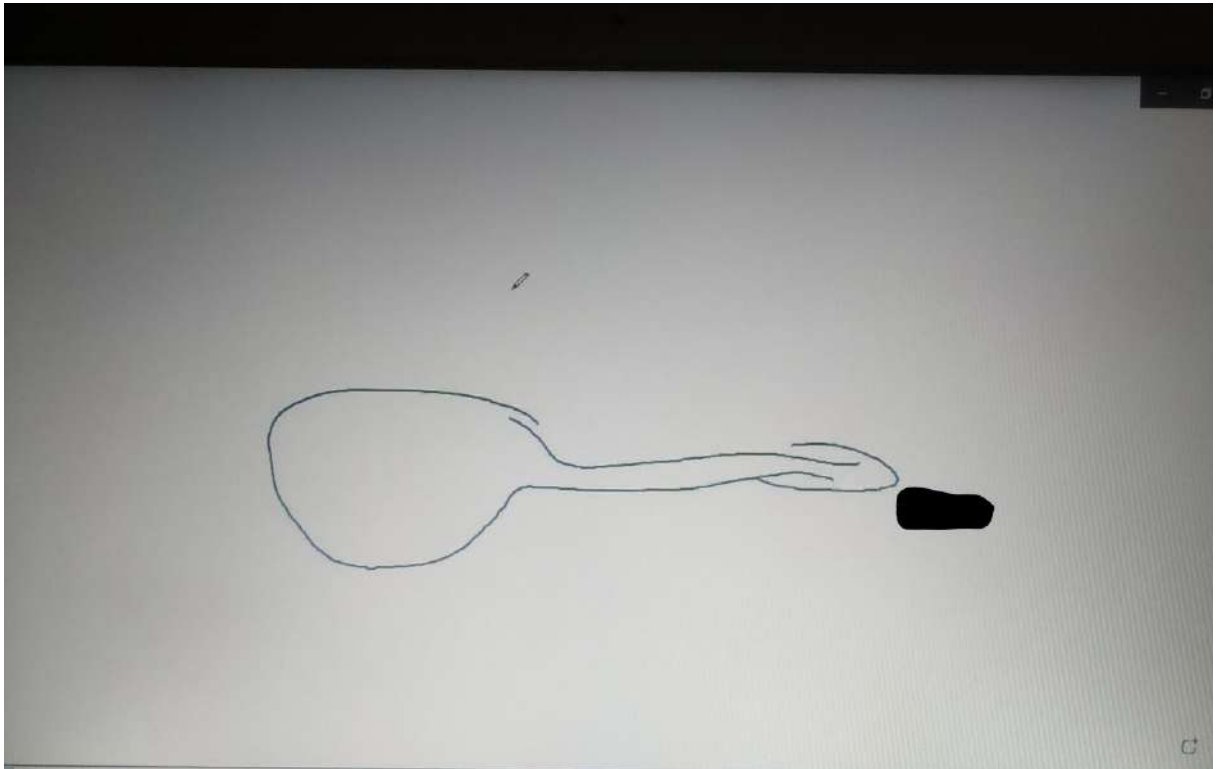
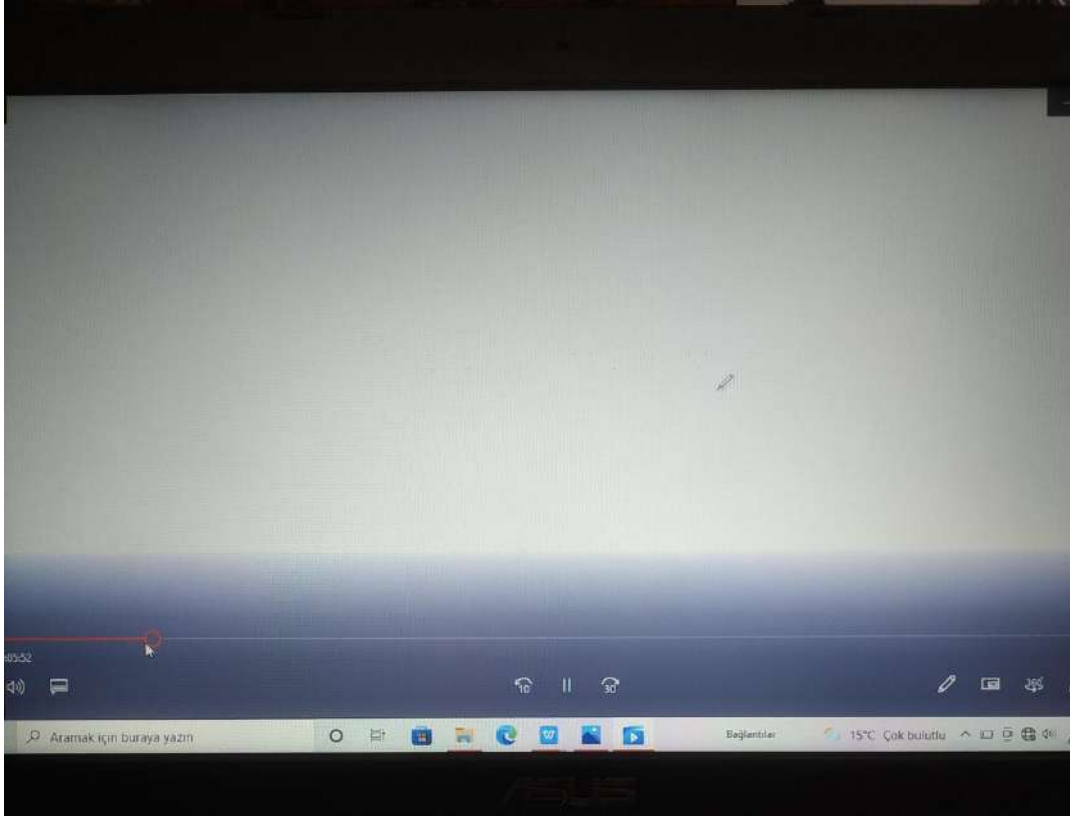


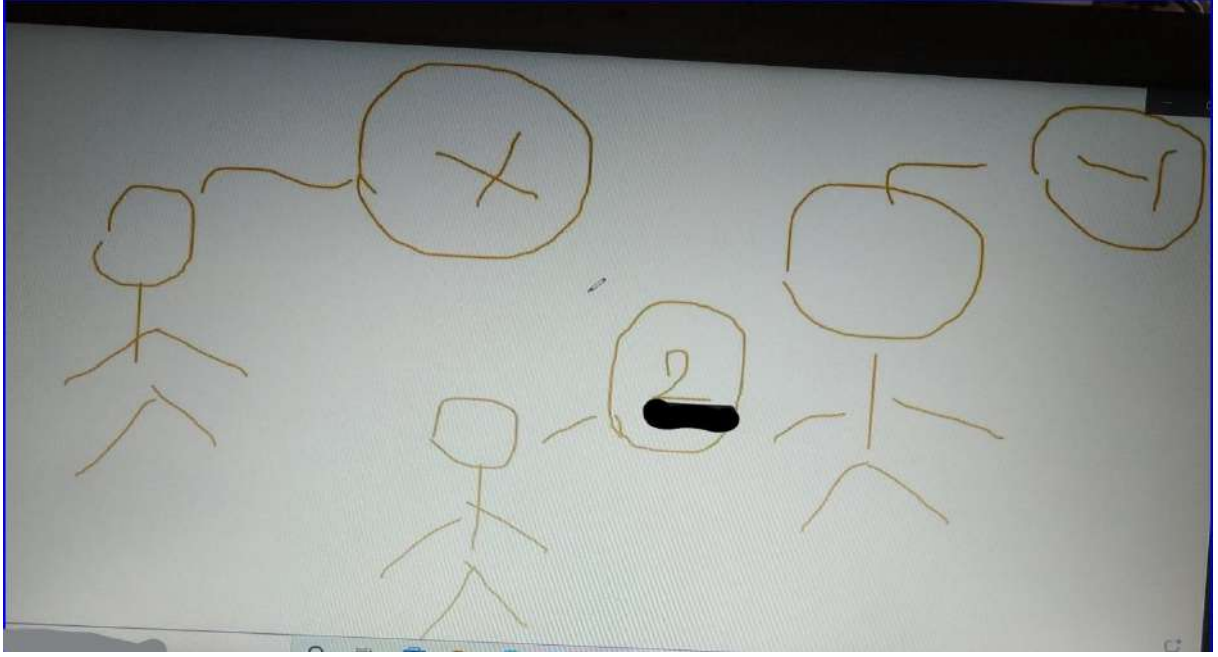
Ben Kimim (Tahmin) Oyunu Süre:5dk



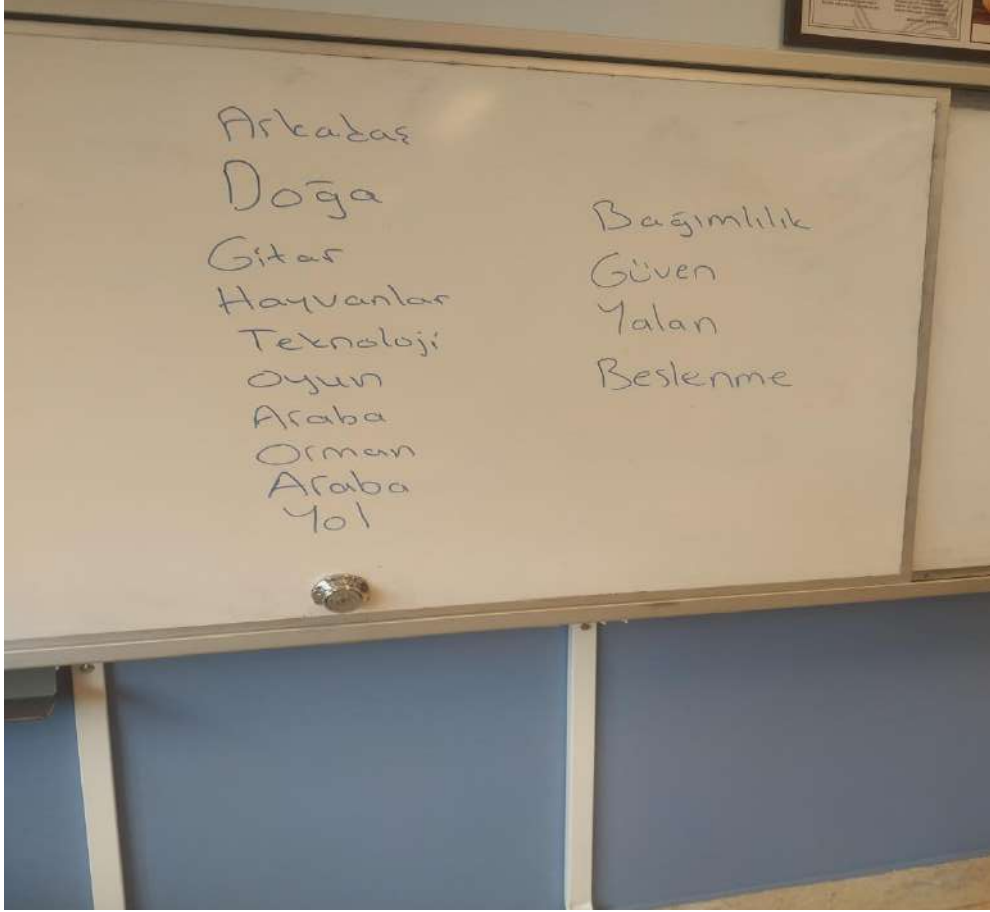
Çizerek Anlat Oyunu

Birkaç kişi; bir nesne, meyve, kelime tahtayı kullanarak çizecek ve diğer arkadaşlarının bu çizilen şeyi tahmin etmeleri için gerekli ipuçları verilecek ve tahminler alınacak, tahminde bulunan 10 puan alacak.Tahmin etmek istemeyen pas diyerek sırasını diğer arkadaşına verecektir.Bütün çizimleri tahmin eden birinci olacak.Süre:5 dk.





Ayşe ve Ömer karşılaşır ve birbirlerinin halini hatırlar. Ayşe Ömer'in gözlerinin altında morarmış olduğunu ve kontandığını görür. Bunu gören Ayşe Ömer'e ne olduğunu sorar. Ömer ise gece boyunca yatmadığını ve sosyal medyada takıldığını söyler. Bu durumun ailesiyle de arasını bozduğunu çünkü sosyal medyaya girmekle onlarla vakit geçirmediğini söyler.



Kapan

Esra: Bağımlılığın günden güne artmasını neye bağlıyorsun?
Ecmel: Belli değil mi? Sence de çevremiz o kadar sarıldı ki sosyal medya ile kaçacak yer bile bulamıyoruz. Çok sayıda uygulama varken insanlar bunlarla ilgileniyor ve gerçek dünyayı unutuyor. Bir kapanla kısıldık. Görünen o ki kurtulmak da çok zor.

DUR DE!

A Kisisi: Sen farkettin mi? Bu sıralar dışarıda gençlerden tutun yaşlılara herkesin elinde bir telefon... Tiktok, Instagram, herkes bu mecralarda tanınmaya çalışıyor...

B Kisisi: Evet, ben de farkındayım. Bu iş gittikçe, ağızından çıkacakmış gibi geliyor. İnsanları bu duruma getiren ne acaba... Sorunun kaynağını bilmeliyiz.

Bamba Bamba Beklenmedik Olay

Saadet otul geisiyle kampa gideceği için çok mutluydu. Doğa ile tu ile olmayı seviyor ve arkadaşlarıyla zaman geçireceği için mutluydu. Orada teknolojisi ve oyun oynamadan zaman geçirmenin nasıl olduğunu merak ediyordu. Orada da arkadaşlarıyla toplanıp gezintilere çıkmak istiyordu. İnternet olmadan ~~çalışmıyor~~ eğlenebilir miydi bilmiyordu. ~~Telefona~~ bağımlılığı belki de bu gezide yatabilir miydi ~~bilmiyordu~~. emin değildi.

Esyaların arabaya otul arabasına yükleyip yola çıktılar. Beslenme uontasına ~~da~~ arkadaşlarının söylediği yiyecekleri de koydu ve varis noktasına kadar heyecanlı bekledi.

Yardıklarında yemek yediler ve artık toplanma alanında birleştiler. Arkadaşlarıyla eğlendi ve ~~gitar~~ onlara gitar çalmayı öğretti.

Saadet onları seviyor ve onlara sonsuz güvenliyordu. Zaman geçti ve uykü vakti ~~onlar~~ için geldi. O sırada bir arkadaşının sesini duydu ve uyandı. Onun ormanda bir hayvan gördüğünü söylediğini duydu. Saadet o kadar korktu ki hayvan fobisinden dolayı bunun bir yalan olduğunu düşündü. Ta ki ~~bu~~ yüksek sesli kükremeyi duyana kadar...

Reklam

Fragman

3 arkadaş evde oturuyor. Hepsi telefondan oynarken birisi yemek yapmayı teklif ediyor. Diğer ~~üç~~ arkadaşlar kılıcı bile kıpırdanmıyor. 3. Kişiyse İnternetteki sipariş vermeyi böylece işi tokydon kalletmeyi istiyor. Sonra dış ses;

-Hey! Sağlıklı beslenmeden ~~görmüyor~~ Red ~~site~~ ^{ya} sitelerini güvenmeyin. Bu gerek sağlıklı beslenme değil.

Diğerleri şaşırıp sesi dinler. Başlarını sallatır ve Yemekto Sepeto uygulama-
masını açarlar. Sağlıklı beslenmeyi uygun fiyatla alıp, yerler.

Sabahın awden aıktım. Bir de ne göreyim? Koca bir ağac yıkılmış. Yıkılan ağacı gören sanırdeler "Bilim otık süreklilik ağac yıkılıyor" dedi. Telefonumu aldım ve bir yetkilili aradım. Telefonu bir şey demeden kapattılar. Yüzüne kapattıkları için çok sinirlendim. O kızgınlıkla arabama bindim ve başka bir yoldan geçmeyi denedim. Ama trafik olduğu için diğer yollardan da çıkamadım. Çok acelem olduğu için kosarak aradan uzaklaştım. Kosuma kâpek sonrası sırtımda de kastım. Kışpeklenden çok korktuğum için ağılık attım ve insanlar bana çok büyük bir hayretle bakıldı. Çok utandıktan sonra baktım ki trafik açılmışti, arabama otlayıp yola koyuldum.

Grup

(A)

Soru = Varlığın Doğruluğu Kontrolenebilir mi?

Cevap = Şüphelilere göre varlığın doğruluğu kişiden kişiye değişir. Bu yüzden Tanrı gibi, insan gibi varlıklar bu dünyada yeni yansıyan evrende gerçek^{deği}iken, reel dünyada yeni ruhsal dünyada gerçek^{deği} olabiliriz. Buna dayanarak madde evreninde varlık geçicidir, kontrolamaz ama reel dünyada varlık doğrudur ve kontrolabilir.

- Tanrı bir varlıktır ama biz onu duyar organlarımızla görüp hissedemiyoruz.

Bu yüzden varlığını kontrolamayız ama ona inanıyoruz.

Gök stresli bir iş görmem var, fakat ben neden bu kadar mutluyum?

- Çünkü stres altında olduğumda, bundan keyif alıyorum.
- Evinde sonunda iyi - kötü bir işe gireceğim den, bir an önce eve gidip yatıp kedilerle oynamak istiyorum.
- Nasıl olsa polen bir arabam, kötü de geçse iyide geçse bu işe gireceğim
- Mutlu gözüne bilirim, ama gerçekten mutlu olduğumu kim söyleyebilir?
- Bu hayat gelip geçici. Bu yüzden stres yapip üzülmeğe gerek yok.

- B Grubu -



→ Ailenin senden gizlediği bir hastalık olabilir.

→ Arkadaşların seni dışlıyor ve ya sevmiyor olabilir.

→ Utangaç olabilirsin.

→ Oturduğun çevrenin güvenliği yetersiz olabilir.

→ Ailen çok korku ve kuralları olabilir. CİNAR

EK-4

Yapılan Drama Etkinliklerinin değerlendirme kısmında sorulan sorular ve öğrencilerin verdiği cevaplar:

5.Drama Etkinliği Değerlendirme

Derste yapılan drama etkinlikleri sizi düşündürdü mü?

-Evet, Evet, Evet, Felsefi sorular hakkında düşündüm, Düşündürdü, Evet çok düşünüp kafa yordum, Evet, Evet Düşündürdü, Evet Düşündürdü, Evet, Evet bazı kavramlar üzerinde düşündüm (adalet, sorumluluk, güvenilir olma...).

Bugünkü dersde yapılan etkinliklerde ne tür problem / lerle karşılaştınız?

-Adaletsizlikle, sorumluluk sahibi olmayan kişilerin davranışlarıyla vb.sorunlarla karşılaştım, İletişim problemi yaşadım, Adil olmayan bir olayı anlattık, Herhangi bir problemle karşılaşmadım, Karşılaşmadım, Problemlerle karşılaşmadım, Canlandırmada çok zorlandım, Metin kurgusu bulurken biraz zorlandım, Hiç, Bazı soruları cevaplarırken zorlandım, Kavramları etkinlik şekline çevirdik.

Bugünkü dersde yapılan etkinliklerde karşılaştığınız problem / lere ne tür çözümler düşündünüz?

-Diyalog oluşturduk, Problemi çözmek için alternatif yararlı çözümler düşündüm, Bilmiyorum, Arkadaşlarımla beyin fırtınası yaparak konu buldum ve yaptık, Güzel hikâyeler yazdım, Sınıfça akla yatkın çözümler düşündük, Düşünemedim, Yaratıcı çözümler ürettiğimi düşünüyorum, Bu olay hakkında konuşup tartıştık ve adil olmanın ne olduğunu anladık, Düşünemedim, Arkadaşlarla birbirimize sorular sorup sorunlar hakkında tartıştık.

7. Drama Etkinliği Değerlendirme

Lütfen aşağıya canlandırılan rollerin görüşlerini yansıtan slogan yazınız.

Tıpta yeni bilgi bulunana kadar doğru tektir!

Arkeolog doğruluk birdir, kişiden kişiye değişmez.

Doğru bilgi, yanlışlanana kadar doğrudur.

Doğru bilgi kalıcı mıdır geçici midir?

Doğru tek değerildir, geliştikçe gelişir.

Çok fikir tek doğru.

2.Drama Etkinliği Değerlendirme

Etkinlik İsmi: Felsefe ile Söyleşi
Etkinliğin Amacı: Metinde geçen akıl yürütmeleri bulabilme.

Ad ve Soyadı:

Yönerge: Aşağıdaki söyleyişi okuyarak soruları cevaplayınız.

Gazeteci: Aristoteles kimdir?

Filozof: Sorunuza cevap olarak öncelikle onun ilklerin düşünürü olduğunu söyleyebilirim.Kısa bir araştırma sonrası siz de **Aristoteles'in** ilk mantıkçı, ilk biyolog, ilk felsefe tarihçisi ve ilk öğretmen olarak nitelendirildiğini görürsünüz.

Gazeteci: Bize onun düşüncelerinden bahseder misiniz?

Filozof: Aristoteles'in düşüncelerini tek tek açmaya kalksak buna ne benim bilgim yetecektir ne de programımızın süresi.

Gazeteci: O hâlde sadece sizde bıraktığı etkilerden konuşsak olur mu?

Filozof: Açıkça söyleyebilirim ki onun bilgiye verdiği önem beni derinden etkilemiştir çünkü ben de hayatımı bilgiye adayıldım. **Aristoteles'e** göre tüm insanlar bilmek ister.Filozoflar bu istegin peşinden giden insanlardır.Onlar bilgelik sevgisini taşıyan düşünürlerdir.Dolayısıyla benim gibi bilgiye yönelen ve önem veren tüm filozoflar bilmek ister. Bu açıdan "Metafizik" adlı eserinin baş ucu kitaplarından biri olduğunu söylemekten gurur duyuyorum.

Gazeteci: Bu eserden biraz daha söz eder misiniz?Siz konuşurken göz ucuyla gelen mesajlara bakıyordum, izleyicilerimizin hepsi bunu merak ettiklerini belirtmişler.

Filozof: Elbette.Öncelikle belirtiyim ki **Aristoteles'in** "İnsan bilmek isteyen bir varlıktır." sözleriyle başladığı ve kendisinden önceki filozofların görüşlerini hem aktardığı hem de sorguladığı "Metafizik" adlı eserini her okuduğumda felsefeyi tekrar tekrar keşfederim. "Metafizik" felsefenin en önemli eserleri arasındadır.Felsefenin doğuşu ve filozofları hakkında bilgiler verir.**Aristoteles'e** göre ilk filozof **Thales'**ir.Thales,evreni akıl yoluyla sistemli olarak ele alan ilk düşünürdür.Doğayı, doğa üstü şeylerle değil mantık temelinde doğanın kendisiyle açıklamaya çalışmıştır.Varlığın nesnel olduğunu öncelik bir temel neden aramıştır.

Gazeteci: Pekî buna ne yanıt vermiştir?Onun gibi düşünen başka filozoflar var mıdır?

Filozof: **Thales**, gerçekleştirdiği gözlemler sonucunda ilk nedenin "su" olduğuna karar vermiştir.İlk neden arayışı zamanla düşünürleri etkilemiş ve onlar da **Thales** gibi cevaplarını doğada aramışlardır. **Anaximandros "aperion"** (sonsuzluk), **Herakleitos"ateş"**,**Anaximenes de"hava"**cevabını vermiştir.

Gazeteci: O hâlde felsefenin doğuşuna yönelik **Aristoteles'in** ele aldığı bütün filozoflar ilk nedeni doğada aramıştır, diyorsunuz.Doğru mu anladım?

Filozof: Bu genelleme pek de yanlış değildir.Nitekim söz ettiğimiz filozofların yaşadığı dönemde onlarla beraber **Pythagoras, Parmenides, Eleali Zenon, Empedokles, Anaksagoras** da ilk nedeni doğanın içinde aramıştır.

A) Metindeki ifadelerden hangisi sağlam argümana örnek olarak gösterilebilir?

Aristoteles'e göre tüm insanlar bilmeye ister. Filozoflar bu istegin peşinden giden insanlardır. Dolayısıyla benim gibi bilgiye önem veren tüm filozoflar öğrenmeye ister. Bu bir sağlam argüman değil, mantıklı bir cümledir.

B) Metinde geçen hangi cümleler akıl yürütme türlerinden **tümdengelim, tümevarım ve analogiye** örnek olarak verilebilir?

Tümevarım: İnsan bilmeye isteyen bir varlıktır

Tümdengelim:

Analogi: Thales ilk nedeni su olduğunu düşündü diğer ilk düşünürlerde cevabı doğada aradı. O halde Aristoteles'in ele aldığı bütün filozoflar ilk nedeni doğada aramıştır.

Not: Sağlam argüman, önermeleri doğru ve sonucu geçerli olan tümdengelsel bir argümandır.

Felsefik İsim: Felsefe ile Söyleşi

Etkinliğin Amacı: Metinde geçen akıl yöntemleri bulabilme.

Adı ve Soyadı: ...

Yönerge: Aşağıdaki söyleyişi okuyarak varuları cevaplayınız.

Gazeteci: Aristoteles kimdir?

Filozof: Sorunuza cevap olarak öncelikle onun ilklerin düşünürü olduğuna söyleyebilirim. Kna bir aşapama sorusu siz de Aristoteles'in ilk matematçi, ilk biyolog, ilk felsefe tarihçisi ve ilk eğitmen olarak nitelendirildiğini göstermiştir.

Gazeteci: Biz onun düşüncelerinden bahsedebilir miyiz?

Filozof: Aristoteles'in düşüncelerini tek tek açmaya kalksak buna ne benim bilgim yetecektir ne de programızın süresi.

Gazeteci: O hâlde sadece sizde bıraktığı etkilerden konuşmak olur mu?

Filozof: Açıkça söyleyebilirim ki onun bilgiye verdiği önem beni derinden etkilemiştir çünkü ben de hayatıma bilgiye adayıldığım, Aristoteles'e göre tüm insanlar bilmek ister. Filozoflar bu isteğin peşinden giden insanlardır. Onlar bilgelik sevgisini taşıyan düşünürlerdir. Dolayısıyla benim gibi bilgiye yönelen ve önem veren tüm filozoflar bilmek ister. Bu açıdan "Metafizik" adlı eserinin başucu kitaplarından biri olduğuna söylemekten gurur duyuyorum.

Gazeteci: Bu eserden biraz daha söz eder misiniz? Siz konuşurken göz ucuyla gelen mesajlara bakıyordum, izleyicilerimizin hepsi bunu merak etdiklerini belirtmişler.

Filozof: Elbette. Öncelikle belirteyim ki Aristoteles'in "İnsan bilmek isteyen bir varlıktır." sözleriyle başladığı ve kendisinden önceki filozofların görüşlerini hem aktardığı hem de sorguladığı "Metafizik" adlı eserini her okuduğumda felsefeyi tekrar tekrar keşfederim. "Metafizik" Felsefenin en önemli eserleri arasındadır. Felsefenin doğuşu ve filozofları hakkında bilgiler verir. Aristoteles'e göre ilk filozof Thales'tir. Thales, evreni akıl yoluyla sistemli olarak ele alan ilk düşünürdür. Doğayı, doğanın üstü sayılarla değil mantık temelinde doğanın kendisiyle açıklamaya çalışmıştır. Varlığın başlangıcına yönelik bir tezel neden aramıştır.

Gazeteci: Peki buna ne yanıt vermiştir? Onun gibi düşünce başka filozoflar var mıdır?

Filozof: Thales, gerçekleştirdiği gözlemler sonucunda ilk nedenin "su" olduğuna karar vermiştir. İlk neden arayışı zamanla düşünürleri etkilemiş ve onlar da Thales gibi cevaplarını doğada aramışlardır. Anaksimandros "apeiron" (sonsuzluk), Herakleitos "ateş", Anaksimenes de "hava" cevabını vermiştir.

Gazeteci: O hâlde felsefenin doğuşuna yönelik Aristoteles'in ele aldığı bütün filozoflar ilk nedeni doğada aramıştır, diyorsunuz. Doğru mu anladım?

Filozof: Bu genelleme pek de yanlış değildir. Nitekim söz ettiğimiz filozofların yaşadığı dönemde onlarla beraber Pythagoras, Parmenides, Eleas Zenon, Empedokles, Anaksagoras da ilk nedeni doğanın içinde aramıştır.

A) Metindeki ifadelerden hangisi sağlan argümana örnek olarak gösterilebilir?

Aristoteles'e göre ilk filozof Thales'tir.

B) Metinde geçen hangi cümleler akıl yürütme türlerinden tümdengelim, tümdenim ve analojiye örnek olarak verilebilir?

"Thales gerçekleştirdiği gözlemler sonucunda ilk nedenin su olduğuna karar vermiştir."
Pythagoras, Parmenides, Eleas Zenon ... ilk nedeni doğanın içinde aramıştır.

Not: "Sağlan argüman", önermeleri doğru ve sonucu geçerli olan tümdengimsel bir argümandır."

Etkinlik İsmi: Felsefe ile Söyleşi
Etkinliğin Amacı: Metinde geçen akıl yürütmeleri bulabilmek.

Adı ve Soyadı

Tavere: Aşağıdaki söyleşiyi okuyarak soruları cevaplayınız.

1 **Gazeteci:** Aristoteles kimdir?

2 **Filozof:** Size cevap olarak öncelikle onun ilklerin düşünürü olduğunu söyleyebilirim. Çünkü ovar, bu bir arayışta sonrasızdır. **Aristoteles'in** ilk mantıkçı, ilk biyolog, ilk felsefe tarihçisi ve ilk öğretmen olarak nitelendirildiğini gördünüz.

3 **Gazeteci:** Bizce onun düşüncelerinden bahsedebilir misiniz?

4 **Filozof:** **Aristoteles'in** düşüncelerini tek tek açmaya kalksak buna ne benim bilgim yetecektir ne de programımız.

5 **Gazeteci:** O hâlde sadece sizde bıraktığı etkilerden konuşsak olur mu?

6 **Filozof:** Açıkça söyleyebilirim ki onun bilgiye verdiği önem beni derinden etkilemiştir çünkü ben de hayatıma bilgiye adayıldık. **Aristoteles'e** göre tüm insanlar bilmeğe ister. Filozoflar bu istekten peşinden giden kişilerdir. Onlar bilmeğe sevgisini taşıyan düşüncelerdir. Doğayla ilgili her bir bilgiye yönelen ve onun veren tüm filozoflar bilmeğe ister. Bu açıdan "**Metafizik**" adlı eserinin bu üç kitaplarından biri olduğunu söylemekten gurur duyuyorum.

Gazeteci: Bu eserden biraz daha söz eder misiniz? Siz konuşurken göz ucuyla gelen mesajlara bakıyordum, izleyicilerimizin hep bu merak etiklerini belirledim.

Filozof: Elbette öncelikle belirtirim ki **Aristoteles'in** "İnsan bilmeğe isteyen bir varlıktır" tezine başlamıştık ve kendisinde önceki filozofların görüşlerini hem aktardığı hem de sorguladığı "**Metafizik**" adlı eserini bu amaçla yazmıştı. Felsefenin en önemli eserleri arasında ise felsefenin doğuşu ve filozofları hakkında bilgiler verir. **Aristoteles'e** göre ilk filozof **Thales**'tir. Thales, evreni akıl yoluyla sistemli olarak ele alan ilk düşünürdür. Doğayı, doğu istedi şeylerle değil mantık temelinde doğanın kendisiyle açıklamaya çalışmıştır. Varlığın başlangıcını yönlük bir temel neden aramıştır.

Gazeteci: Peki buna ne yanıt vermiş? Onan gibi düşünce başka filozoflar var mıdır?

Filozof: **Thales**, gerçekleştirdiği gözlemler sonucunda ilk nedeni "su" olduğunu karar vermiştir. İlk neden anlayış zamanla düşünürleri etkilemiş ve onlar da **Thales** gibi cevaplarını doğada aramışlardır. **Anaximandros** "aperion" (sonsuzluk), **Heraclitus** "ateş", **Anaximenes** de "hava" cevabını vermiştir.

Gazeteci: O hâlde felsefenin doğuşuna yönelik **Aristoteles'in** ele aldığı bütün filozoflar ilk nedeni doğada aramıştır, diyebiliriz. Doğru mu zannediyordunuz?

Filozof: Bu genelleme pek de yanlış değildir. Nitekim söz ettiğimiz filozofların yaşadığı dönemde onlarla beraber **Pythagoras**, **Parmenides**, **Eleatli Zeno**n, **Empedokles**, **Anaksagoras** da ilk nedeni doğanın içinde aramıştı.

A) Metindeki ifadelerden hangisi sağlam argümana örnek olarak gösterilebilir?

Thales'in evreni ilk kez akıl yoluyla açıklamaya çalışması.

B) Metinde geçen hangi cümleler akıl yürütme türlerinden tümdengelim, tümevarım ve analize örnek olarak verilebilir?

→ 4. Tümdengelim
→ Tümevarım

Analiz

Soru: "Sağlam argüman, önermeleri doğru ve sonucu geçerli olan tümdengensel bir argümandır."

Felsefik İsmi: Felsefe ile Söyleşi
Etikliğin Amacı: Metinde geçen akıl yürütme türleri bulabilmek.

Ad ve Soyadı:

Yürüğe: Yaşadığı söyleyişi okuyarak soruları cevaplayınız.

Gazeteci: Aristoteles kimdir?

Filozof: Sorunuza cevap olarak öncelikle onun fikirleri dönüştürüldüğüne söyleyebilirim. Kısaca bir arapçısı sorarsanız siz de Aristoteles'in ilk mantıkçı, ilk biyolog, ilk felsefe tarihçisi ve ilk öğretmen olarak nitelendirildiğini görürsünüz.

Gazeteci: Bizce onun düşüncelerinden bahsedebilir misiniz?

Filozof: Aristoteles'in düşüncelerini tek tek açmaya kalksak buna ne benim bilgin yetecektir ne de programızın gereği.

Gazeteci: O hâlde sadece sizde bıraktığı etkilerden konuşsak olur mu?

Filozof: Açıkça söyleyebilirim ki onun bilgiye verdiği önem beni derinden etkilemiştir çünkü ben de hayatımı bilgiye adayabildim. Aristoteles'e göre tüm insanlar bilmek ister. Filozoflar bu isteğin peşinden giden insanlardır. Onlar bilgelik sevgisini taşıyan düşünürlerdir. Dolayısıyla benim gibi bilgiye yönelen ve öğrenen veren tüm filozoflar bilmek ister. Bu açıdan "Metafizik" adlı eserinin baş ucu kitaplarından biri olduğunu söylemekten gurur duyurum.

Gazeteci: Bu eserden biraz daha söz eder misiniz? Siz konuşurken göz ucuyla gelen mesajları biliyordum, izleyicilerimizin hepsi bunu merak etdiklerini belirtmişler.

Filozof: Elbette. Öncelikle belirtirim ki Aristoteles'in "İnsan bilmek isteyen bir varlıktır." sözleriyle başladığı ve kendisinden önceki filozofların görüşlerini hem aktardığı hem de sorguladığı "Metafizik" adlı eserini her okuduğumda felsefeyi tekrar tekrar keşfederim. "Metafizik" felsefenin en önemli eserleri arasındadır. Felsefenin doğuşu ve filozofları hakkında bilgiler verir. Aristoteles'e göre ilk filozof Thales'tir. Thales, evreni akıl yoluyla sistemli olarak ele alan ilk düşünürdür. Doğayı, doğa dışı şeylerle değil mantık temelinde doğanın kendisiyle açıklanmaya çalışmıştır. Varlığın bölünmezliğini yönelik bir temel neden aramıştır.

Gazeteci: Peki buna ne yanı vermişsiniz? Onun gibi düşünün başka filozoflar var mıdır?

Filozof: Thales, gerçekleştirdiği gözlemler sonucunda ilk nedeni "su" olduğunu karar vermiştir. İlk neden arayışı zamanla düşünürleri etkilemiş ve onlar da Thales gibi cevaplarını doğada aramışlardır. Anaksimandros "apeiron" (sonsuzluk), Herakleitos "ateş", Anaximenes de "hava" cevabını vermiştir.

Gazeteci: O hâlde felsefenin doğuşuna yönelik Aristoteles'in ele aldığı bütün filozoflar ilk nedeni doğada aramıştır, diyorunuz. Doğru mu anladım?

Filozof: Bu genelleme pek de yanlış değildir. Nitekim söz ettiğiniz filozofların yaşadığı dönemde onlarla beraber Pythagoras, Parmenides, Eleali Zenon, Empedokles, Anaksimandros da ilk nedeni doğanın içinde aramıştır.

A) Metindeki ifadelerden hangisi sağlam argümana örnek olarak gösterilebilir?

Metafizik Kitabı

B) Metinde geçen hangi cümleler akıl yürütme türlerinden tümdengelim, tümcayım ve analojiye örnek olarak verilebilir?

Bu cümlede gazeteci bir genelleme yaparak ifade varım yapmıştır.

Etkinlik İsmi: Felsefe ile Söyleşi **Ad ve Soyadı:**
Etkinliğin Amacı: Metriğe geçen akıl yürütme türleri hakkında.

Yönerge: İlgili söyleşiyi okuyarak soruları cevaplayınız.

Gazeteci: Aristoteles kimdir?

Filozof: Sorunuza cevap olarak öncelikle onun fikirleri düşünürü olduğuna söyleyebilirim. Kısaca bir araştırmaya sorsanız siz de **Aristoteles'in** ilk mantıkçı, ilk biyolog, ilk felsefe tarihçisi ve ilk öğretmen olarak nitelendirildiğini görürsünüz.

Gazeteci: Hızlı olan düşüncelerinden haberdar mısınız?

Filozof: Aristoteles'in düşüncelerini tek tek açmaya kalksak buna ne berim hükmü yetecek ki ne de programızın süresi.

Gazeteci: O hâlde sadece size bıraktığı etkilerden konuşmak olur mu?

Filozof: Açıkça söyleyebilirim ki onun bilince verdiği düşünce beni derinden etkilemiştir. İlk kez hem de hayatın bilince adı altında. Aristoteles'e göre ilim insanlık bilmeğin amacıdır. Filozoflar bu amaçla peşinden gelen nesillerdir. Onlar bilgelik kavramını taşıyan düşünürlerdir. Deklayus gibi bilgeye yönelen ve ilim insanı filozoflar bilmeğin ister bu açıdan "Metafizik" adlı eserinin bu açıdan kitaplarında bir örneğine söylemekten şüphe etmem.

Gazeteci: Bu eserden biraz daha söz eder misiniz? Siz konuşurken göz ucuyla gelen mesajlara bakıyorum. İhtiyaçlarınızın hepsini merak ettilerini belirtmişler.

Filozof: Elbette öncelikle belirteyim ki **Aristoteles'in** "İnsan bilmeğin isteyen bir varlıktır." Sözüyle başladığı ve kendisinden önceki filozofların görüşlerini hem aktardığı hem de sorguladığı "Metafizik" adlı eserini her okuduğunda felsefeyi iktidar iktidar keşfederim. "Metafizik" felsefenin en önemli eserleri arasında yer alır. Felsefenin doğuşu ve filozofları hakkında bilgiler verir. Aristoteles'e göre ilk filozof **Thales**'tir. Thales, evreni akıl yoluyla sistemli olarak ele alan ilk düşünürdür. Doğayı doğa üstü şeylerle değil mantık temelinde doğanın kendisiyle açıklamaya çalışmıştır. Varlığın başlangıcını çözümlenmiş bir temel neden aramıştır.

Gazeteci: İki buda ne zaman vermiş? Onun gibi düşünün başka filozoflar var mıdır?

Filozof: **Thales**, gerçekliği olduğu gözlemler sonucunda ilk nedeni "su" olduğuna karar vermiştir. İlk neden arayışı zamanla düşünürlerin etebildiği ve onlar da **Thales** gibi cevaplarını doğada aramışlardır. **Anaximandros "apeiron"** (sonsuzluk), **Heraclitos "ateş"**, **Anaximenes de "hava"** cevabını vermiştir.

Gazeteci: O hâlde felsefenin doğuşuna yönelik **Aristoteles'in** ele aldığı bütün filozoflar ilk nedeni doğada aramıştır, diyorsunuz. Doğru mu anladım?

Filozof: Bu genelleme pek de yanlış değildir. Nitekim siz ettiğimiz filozofların yapıldığı dönemde onlarla beraber **Pythagoras, Parmenides, Eleas Zenon, Empedokles, Anaxagoras** da ilk nedeni doğanın içinde aramıştır.

A) Metindeki ifadelerden hangisi sağlam argümana örnek olarak gösterilebilir?

Aristoteles'in ilk mantıkçı, ilk biyolog ve felsefe tarihçisi, ilk öğretmen olarak gösterilmesi olabilir.

B) Metinde geçen hangi cümleler akıl yürütme türlerinden indüktif, dedüktif ve analojik örnek olarak verilebilir?

Aristoteles'e göre tüm insanlar bilmeğin ister. O zaman ben de bilmeğin isterim. (Tümde gelim)

EK-5 Araştırma verilerinin normalliğinin ve ölçeğin güvenilirliğinin tablo ve grafiklerle gösterilmesi

1. Drama tekniğinin uygulandığı deney grubu ile mevcut programın yürütüldüğü kontrol grubunun ön test eleştirel düşünme becerileri puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Normality Test (Shapiro- Wilk)

	W	P
Deney Grubu	0.971	0.687
Kontrol Grubu	0.971	0.687

Tablo1.1'e göre eleştirel düşünme becerileri puanlarının gruplara göre dağılımlarının normal olduğu görülmüştür (W=0.971; P > .05).

Homogeneity of Variance Test (Levene's)

	F	df	df2	p
Deney Grubu	3.60	1	22	0.071
Kontrol Grubu	3.60	1	22	0.071

Tablo 1.2'e göre eleştirel düşünme becerileri puanlarının gruplara göre dağılımının homojen olduğu görülmüştür(F=3.60 ; P > .05).

2.Kontrol grubu öğrencilerinin ön test- son test eleştirel düşünme becerileri puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Normality Test (Shapiro- Wilk)

	W	P
Kontrol Ön test	0.971	0.687
Kontrol Son test	0.969	0.632

Tablo 2.1'e göre eleştirel düşünme beceri puanlarının ön test ve son test dağılımının normal olduğu görülmüştür (W =0.971 ,0.969; P > .05).

Homogeneity of Variances Test (Levene's)

	F	df	df2	P
Kontrol Ön test	3.6018	1	22	0.071
Kontrol Son test	0.0323	1	22	0.859

Tablo 2.2'e göre eleştirel düşünme beceri puanlarının ön test ve son test dağılımına göre homojen olduğu görülmüştür(F=3.6018 , 0.0323 ; P>.05).

3.Drama tekniğinin uygulandığı grubun ön test- son test eleştirel düşünme becerileri puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Normality Test (Shapiro- Wilk)

	W	P
Ön Test	0.971	0.687
Son Test	0.969	0.632

Tablo 3.1'e göre deney grubu eleştirel düşünme puanlarının ön test- son test 'e göre dağılımının normal olduğu görülmüştür (W=0.971 , 0.969 ; P>.05).

Homogeneity of Variances Test (Levene's)

	F	df	df2	p
Ön Test	3.6018	1	22	0.071
Son Test	0.0323	1	22	0.859

Tablo3.2'e göre deney grubu eleştirel düşünme puanlarının ön test - son test'e göre dağılımının homojen olduğu görülmüştür(F =3.6018 , 0.0323 ; P>.05).

4.Drama tekniğinin uygulandığı deney grubu ile mevcut programın yürütüldüğü kontrol grubunun son test eleştirel düşünme becerileri puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Normality Test (Shapiro-Wilk)

	W	P
Deney Grubu	0.969	0.632
Kontrol Grubu	0.969	0.632

Tablo 4.1'e göre eleştirel düşünme becerileri puanlarının deney ve kontrol grubuna göre dağılımlarının normal olduğu görülmüştür (W=0.969 ; p>.05).

Homogeneity of Variances Test (Levene's)

	F	df	df2	p
Deney Grubu	0.0323	1	22	0.859
Kontrol Grubu	0.0323	1	22	0.859

Tablo 4.2'e göre eleştirel düşünme becerileri puanlarının deney ve kontrol grubuna göre dağılımlarının homojen olduğu görülmüştür (F = 0.323; P >.05).

A.Ölçeğin güvenilirliğinin tabloyla gösterilmesi

Scale Reliability Statistics (Tablo 5)

	Cronbach's a
Scale	0.83

B.Araştırma verilerinin normalliğinin tabloyla gösterimi (Tablo 6)

Descriptives

	Eleştirel Düşünme
N	24
Missing	0
Mean	142
Std.error mean	5.41
Median	141
Standard deviation	26.5
Variance	702
Range	119
Minimum	78
Maximum	197
Skewness	-0.221
Std.error skewness	0.472
Kurtosis	0.431
Std.error kurtosis	0.918
Shapiro-Wilk W	0.990
Shapiro- Wilk p	0.995

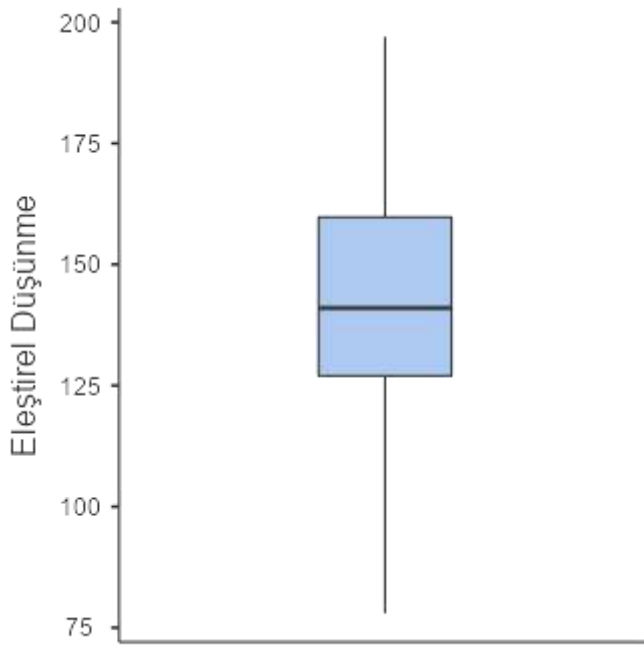
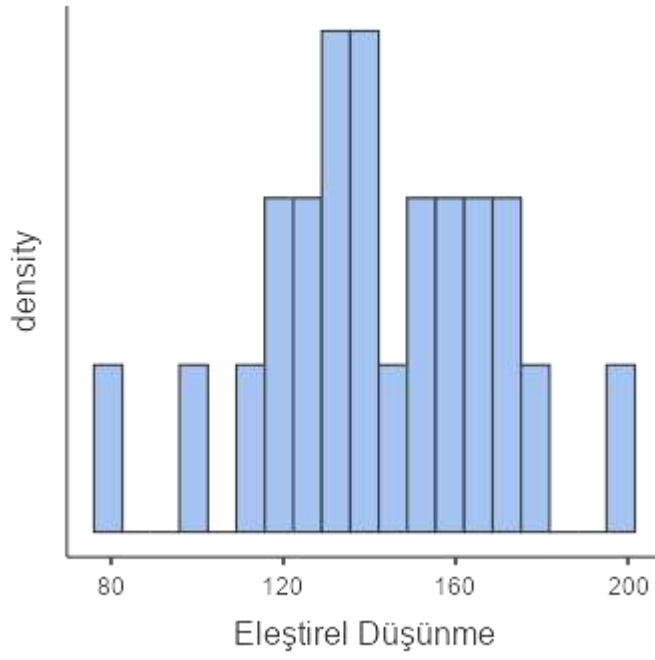
Yukarıdaki tabloya göre; Z çarpıklık $:-0.221 / 0.472=-0,468$

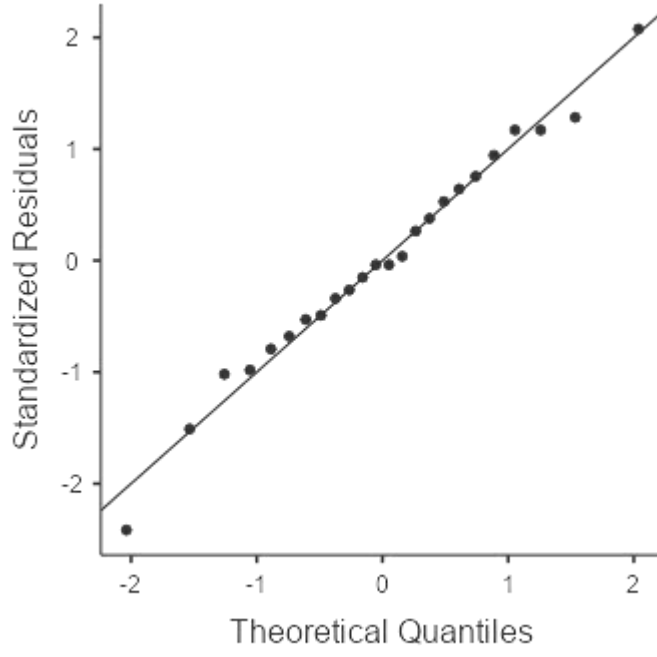
Z basıklık: $0.431 / 0.918=0,469$

Her iki değer de 1,96 'dan küçük bir değer olarak bulunmuştur.Bulunan bu değer ön test ile son test puanlarının farkından oluşan puanların dağılımlarının normal olduğunu göstermektedir.Güven düzeyi 0,05 olarak belirlenmiştir.

C.Araştırma verilerinin normalliğinin grafikte gösterilmesi (Tablo 7)

Eleştirel Düşünme





Yukarıdaki grafiklerden görüldüğü kadarıyla dağılımların normale yakın olduğu söylenebilir.

