



T.C.

**ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ**  
**LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**  
**EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM TEZLİ YÜKSEK LİSANS**  
**PROGRAMI**

**İLKOKULLARDA DÜŞÜNEN OKUL DÜŞÜNME İKLİM KÜLTÜRÜNÜN**  
**EPİSTEMİK BASKI-EPİSTEMİK ÖZGÜRLÜK BAĞLAMINDA**  
**İNCELENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Sedef BEĞER**

**Tez Danışmanı**

**Doç. Dr. Osman Yılmaz KARTAL**

**Eş Danışman**

**Dr. Öğr. Üyesi Şefika Melike ÇAĞATAY**

**ÇANAKKALE – 2023**





T.C.

ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ  
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**İLKOKULLARDA DÜŞÜNEN OKUL DÜŞÜNME İKLİM KÜLTÜRÜNÜN  
EPİSTEMİK BASKI-EPİSTEMİK ÖZGÜRLÜK BAĞLAMINDA  
İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Sedef BEĞER

Tez Danışmanı

Doç. Dr. Osman Yılmaz KARTAL

Eş Danışman

Dr. Öğr. Üyesi Şefika Melike ÇAĞATAY

ÇANAKKALE – 2023



T.C.  
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ  
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



Sedef BEĞER tarafından Doç. Dr. Osman Yılmaz KARTAL ve Dr. Öğr. Üye. Şefika Melike ÇAĞATAY yönetiminde hazırlanan ve **25/01/2023** tarihinde aşağıdaki jüri karşısında sunulan “**İlkokullarda Düşünen Okul Düşünme İklim Kültürünün Epistemik Baskı-Epistemik Özgürlük Bağlamında İncelenmesi**” başlıklı çalışma, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü **Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı**’nda **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak oy birliği ile kabul edilmiştir.

**Jüri Üyeleri**

**İmza**

Doç. Dr. Osman Yılmaz KARTAL  
(Danışman)

.....

Dr. Öğr. Üyesi Şefika Melike ÇAĞATAY  
(İkinci Danışman)

.....

Dr. Öğr. Üyesi Elmaziye TEMİZ

.....

Doç. Dr. Menekşe ESKİCİ

.....

Tez No : 10323036

Tez Savunma Tarihi : 25/01/2023

.....

Doç. Dr. Yener PAZARCIK

Enstitü Müdürü

25/01/2023

## ETİK BEYAN

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez Yazım Kuralları'na uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada; tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi, kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı, bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu, bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi taahhüt ve beyan ederim.

Sedef BEĞER

25/01/2023

## TEŞEKKÜR

Bu tezin gerçekleŐtirilmesinde, çalıŐmam boyunca benden bir an olsun yardımlarını esirgemeyen ve değerli gürüŐleriyle rehberlik ederek her zaman bana destek olan saygı değer danışman hocam Doç. Dr. Osman Yılmaz KARTAL'a ve eş danıŐmanım Dr. Öğr. Üyesi Şefika Melike ÇAĞATAY'a Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi'nde eğitime beraber baŐladığım ve o günden bu yana dostluklarını hiç esirgemeyen, her zaman yanımda olan, çalışma süresince tüm zorlukları benimle göğüsleyen sevgili dostlarım GülŐah GÜNEŞ'e ve Asya Nur ÖZKUL'a, hayatımın her evresinde bana güvenen, destek olan ve güç veren annem Őule BEĞER ve babam Azar BEĞER'e sonsuz teŐekkürlerimi sunarım.

Sedef BEĞER  
anakkale, Ocak 2023

## ÖZET

### İLKOKULLARDA DÜŞÜNEN OKUL DÜŞÜNME İKLİM KÜLTÜRÜNÜN EPİSTEMİK BASKI-EPİSTEMİK ÖZGÜRLÜK BAĞLAMINDA İNCELENMESİ

Sedef BEĞER

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Doç. Dr. Osman Yılmaz KARTAL

25/01/2023, 91

Bu araştırma, ilkokul 4. Sınıf öğretmenlerinin düşünen okul düşünme iklimi standartlarının gerçekleştirme düzeylerinin incelenmesi, sınıf öğretmenlerinin epistemik baskı ve epistemik özgürlük düzeylerinin incelenmesi, sınıf öğretmenlerinin düşünen okul düşünme iklim standartlarının gerçekleştirme düzeyi ile epistemik baskı ve epistemik özgürlük düzeyleri arasında bir ilişki olup olmadığının incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmaya, Yalova il merkezi ve ilçelerinde bulunan 101 ilkokul 4. Sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel araştırma modeli kullanılmıştır.

Araştırma'nın veri toplama sürecinde, "Eğitime İlişkin Epistemik Baskı ve Epistemik Özgürlük Düzeyi Belirleme Ölçeği" ile "Teaching And Learning Strategies For The Thinking Classroom" isimli çalışmada belirlenilen öğretmen standartlarından yola çıkılarak ve uzman görüşü alınarak araştırmacı tarafından oluşturulan "Düşünen Okul Düşünme İklimi Öğretmen Standartları" adlı Analitik Rubrik kullanılmıştır.

İlkokul 4. sınıf öğretmenleri tarafından düşünen okul düşünme iklimi standartlarının gerçekleştirilme orta düzeyde bulunmuştur. Sınıf öğretmenlerinin epistemik baskıyı kabul düzeyleri yüksek düzeyde, epistemik baskıda bulunma düzeyleri düşük düzeyde, epistemik özgürlüğe sahip olma düzeyleri ve eğitime yönelik epistemik özgürlük yaklaşım düzeyleri yüksek düzeyde bulunmuştur. Düşünen okul düşünme iklimi öğretmen standartlarının sınıf öğretmenleri tarafından gerçekleştirilme düzeyi ile epistemik baskıda bulunma düzeyleri arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki gözlenmiştir.

İlkokul 4. sınıf öğretmenlerinin düşünün okul düşünme iklim kültürü standartlarını gerçekleştirme düzeyleri eğitime yönelik olarak epistemik baskı ve epistemik özgürlük parametrelerini açıklamada anlamlı olmadığı ve ilkokul 4. sınıf öğretmenlerinin eğitimlerini gerçekleştirdikleri sınıflarda çokkültürlü öğrenci popülasyonunun olması, çokkültürlü sınıf iklimine yönelik olarak duyuşsal durumları ve çok kültürlü eğitimi mesleki özyeterliklerine yönelik inanç düzeylerinin düşünün okul düşünme iklim kültürü standartlarında belirleyici olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Düşünen Okul, Düşünme İklimi, Epistemik Baskı, Epistemik Özgürlük





## ABSTRACT

# THE INVESTIGATION OF THINKING SCHOOL THINKING CLIMATE CULTURE IN PRIMARY SCHOOLS IN THE CONTEXT OF EPISTEMIC OPRESSION-EPISTEMIC FREEDOM

Sedef BEĞER

Çanakkale Onsekiz Mart University

School of Graduate Studies

Master of Science Thesis in Educational Sciences

Advisor: Assoc. Prof. Dr. Osman Yılmaz KARTAL

25/01/2023, 91

Investigation of the feasibility of thinking school thinking climate culture in primary school curriculum practices. The study aims to investigate of the feasibility of thinking school thinking climate culture in primary school curriculum practices. In addition, the study aims to investigate the realization level of thinking school thinking climate culture standards 4th grade teachers and the level of educational related epistemic oppression and epistemic freedom. Also the aim of the study is to investigate that whether there is a relationship between the realization level of thinking school thinking climate culture standards and the level of educational related epistemic oppression and epistemic freedom. 101 primary school 4th grade teachers were participated in this research from various schools in Yalova and its districts. This research is a quantative study and follows a correlational design.

The data collection tools were used “Epistemic Violence-Freedom Scale” and an analytic rubric “Thinking School Thinking Climate Culture Teachers’ Standards” based on teacher standards in a study titled “Teaching And Learning Strategies For The Thinking Classroom” prepared by researcher after taking expert opinion had been used.

The level of realization of thinking school thinking climate standards by primary school 4th grade teachers was at a moderate level. The level of acceptance of epistemic oppression was found to be high by 53.2%, the level of epistemic oppression was low with 48.3%, the level of epistemic freedom was found to be high with 64.4%, and the tendency for epistemic freedom during education was found to be high with 58.4%. It has also been

observed that there is a significant weak negative correlation between the level of realization of the thinking school thinking climate teacher standards by classroom teachers and the possibility of epistemic oppression.

It was determined that primary school 4th grade teachers' levels of realizing school thinking climate culture standards were not meaningful in explaining the epistemic oppression and epistemic freedom parameters for education. It has been also found that the presence of a multicultural student population in the classrooms where primary school 4th grade teachers carry out their education, their affective states towards the multicultural classroom climate, and their belief levels about the professional self-efficacy of multicultural education are not determinant in the standards of thinking school thinking climate culture.

**Keywords:** Epistemic Oppression, Epistemic Freedom, Thinking Climate, Thinking School

## İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	i
ETİK BEYAN.....	ii
TEŞEKKÜR.....	iii
ÖZET .....	iv
ABSTRACT .....	vi
İÇİNDEKİLER .....	viii
SİMGELER ve KISALTMALAR.....	xi
TABLolar DİZİNİ.....	xii
ŞEKİLLER DİZİNİ .....	xiv

### BİRİNCİ BÖLÜM GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı .....	6
1.2.1. Araştırma Soruları .....	7
1.3. Araştırmanın Önemi .....	7
1.4. Araştırmanın Kapsamı .....	8
1.5. Araştırmanın Varsayımları.....	8

### İKİNCİ BÖLÜM KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Okul .....	9
2.2. Okul İklim Kültürü .....	11
2.3. Eğitim 4.0 ve Ötesi Toplular .....	14
2.3.1. Eğitim 4.0 ve Ötesi Toplumlarında Alternatif Okul .....	19
2.4. Düşünen Okul .....	22

2.4.1. Düşünen Okulun Felsefesi .....	25
2.4.2. Düşünen Okulun Düşünme İklim Kültürü .....	27
2.5. Eleştirel Pedagoji ve Frankfurt Okulu .....	29
2.6. Epistemik Özgürlük ve Epistemik Şiddet .....	31
2.7. 21. Yüzyıl Becerileri .....	33
2.8. 21. Yüzyılda Öğrenen Düşünmesi .....	39

### ÜÇÜNCÜ BÖLÜM ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

3.1. Araştırmanın Modeli .....	42
3.2. Evren ve Örneklem .....	43
3.3. Veri Toplama Araçları .....	47
3.4. Verilerin Toplanma Süreci .....	49
3.5. Verilerin Analizi .....	49

### DÖRDÜNCÜ BÖLÜM ARAŞTIRMA BULGULARI

4.1. Düşünen Okul Düşünme İklimi Öğretmen Standartlarının Sınıf Öğretmenleri Tarafından Gerçekleştirilme Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	52
4.2. Sınıf öğretmenlerinin Eğitime İlişkin Epistemik Baskı ve Epistemik Özgürlük Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	65
4.3. Düşünen Okul Düşünme İklim Standartlarının Sınıf Öğretmenleri Tarafından Gerçekleştirilme Düzeyi İle Sınıf Öğretmenlerinin Eğitime İlişkin Epistemik Özgürlük ve Epistemik Baskı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.....	66
4.4. Düşünen Okul Düşünme İklimi Standartlarının Sınıf Öğretmenleri Tarafından Gerçekleştirilme Düzeylerinin Eğitime İlişkin Epistemik Özgürlük ve Epistemik Baskı Düzeylerince Yordanmasına İlişkin Bulgular.....	69

BEŞİNCİ BÖLÜM  
SONUÇ ve ÖNERİLER

5.1. Sonuç.....	73
5.2. Öneriler.....	79
5.2.1. Araştırmacılar İçin Öneriler.....	79
5.2.2. Uygulayıcılar İçin Öneriler.....	79
KAYNAKÇA.....	80
EKLER .....	I
EK 1. ETİK KURUL ONAYI .....	II
EK 2. ARAŞTIRMA İZİN ONAYI .....	III
EK 3. ÖLÇME ARACI KULLANIM İZİNİ .....	IV
EK 4. ÖLÇME ARAÇLARI .....	V

## SİMGELER VE KISALTMALAR

OECD	Organisation For Economic Co-Operation and Development (Ekonomik Kalkınma ve İş birliği Örgütü)
TYÇ	Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi
TDK	Türk Dil Kurumu
PISA	Programme for International Student Assessment
TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study



## TABLolar DİZİNİ

<b>Tablo No</b>	<b>Tablo Adı</b>	<b>Sayfa No</b>
<b>Tablo 1</b>	Okul iklimi ölçeği boyutları	13
<b>Tablo 2</b>	Sanayi toplumu ve bilgi toplumu eğitim modellerinin karşılaştırılması	17
<b>Tablo 3</b>	Geleneksel eğitim ve alternatif eğitim arasındaki farklar	22
<b>Tablo 4</b>	Singapur okullarında verilen eğitimden istenilen sonuçlar	24
<b>Tablo 5</b>	Geleneksel okul ve düşünün okul arasındaki farklar	26
<b>Tablo 6</b>	Türkiye yeterlilikler çerçevesinde 8 yetkinlik seviyesi ve ilişkili oldukları 21. yy. becerileri	36
<b>Tablo 7</b>	OECD 21. yy. becerileri ve yeterlilikler çerçevesi	38
<b>Tablo 8</b>	Öğretmenlere ilişkin demografik bilgiler	43
<b>Tablo 9</b>	Sınıflara ait demografik bilgiler	45
<b>Tablo 10</b>	Öğretmenlerin duyuşsal ve mesleki donanımlarına ait bilgiler	46
<b>Tablo 11</b>	Eğitime ilişkin epistemik baskı ve epistemik özgürlük düzeylerine ilişkin güvenilirlik analizi- Cronback Alpha	48
<b>Tablo 12</b>	Düşünen okul düşünme iklim standartlarının skewness ve kurtosis değerleri	50
<b>Tablo 13</b>	Eğitime ilişkin epistemik baskı ve epistemik özgürlük düzeylerinin skewness ve kurtosis değerleri	50
<b>Tablo 14</b>	Düşünen okul düşünme iklim kültürü standartlarının gerçekleştirilme düzeyleri	64
<b>Tablo 15</b>	Öğretmenlerin epistemik baskı ve epistemik özgürlük düzeyleri	65
<b>Tablo 16</b>	Düşünen okul düşünme iklim standartlarının sınıf öğretmenleri tarafından gerçekleştirilme düzeyi ile sınıf öğretmenlerinin eğitime ilişkin epistemik baskı ve epistemik özgürlük düzeyleri arasındaki ilişki	67

<b>Tablo 17</b>	Düşünen okul düşünme iklimi standardının gerçekleştirilme düzeyinin epistemik özgürlük ve epistemik baskı düzeylerince yordanmasına ilişkin Çoklu Regresyon (Enter) analizi sonuçları	69
<b>Tablo 18</b>	Düşünen okul düşünme iklimi standardının gerçekleştirilme düzeyinin sınıfta farklı kültürden öğrenci olma durumu değişkenince yordanmasına ilişkin Çoklu Regresyon (Enter) analizi Sonuçları	70
<b>Tablo 19</b>	Düşünen okul düşünme iklimi standardının gerçekleştirilme düzeyinin öğretmenlerinin çokkültürlü sınıf iklimine yönelik duyuşsal durumu değişkenince yordanmasına ilişkin Çoklu Regresyon (Enter) analizi sonuçları	71
<b>Tablo 20</b>	Düşünen okul düşünme iklimi standardının gerçekleştirilme düzeyinin öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime yönelik mesleki öz-yeterlik inanç düzeyleri değişkenince yordanmasına ilişkin Çoklu Regresyon (Enter) analizi sonuçları	72



## ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil No	Şekil Adı	Sayfa No
Şekil 1	21. yy. öğrenen özellikleri	34
Şekil 2	1.standart 1.göstergenin gerçekleştirilme düzeyi	52
Şekil 3	1.standart 2.göstergenin gerçekleştirilme düzeyi	53
Şekil 4	2.standart 1.göstergenin gerçekleştirilme düzeyi	54
Şekil 5	2.standart 2.göstergenin gerçekleştirilme düzeyi	55
Şekil 6	3.standart 1.göstergenin gerçekleştirilme düzeyi	56
Şekil 7	4.standart 1.göstergenin gerçekleştirilme düzeyi	57
Şekil 8	4.standart 2.göstergenin gerçekleştirilme düzeyi	58
Şekil 10	5.standart 1.göstergenin gerçekleştirilme düzeyi	50
Şekil 11	5.standart 2.göstergenin gerçekleştirilme düzeyi	60
Şekil 12	5.standart 3.göstergenin gerçekleştirilme düzeyi	61
Şekil 13	6.standart 1.göstergenin gerçekleştirilme düzeyi	62
Şekil 14	6.standart 2.göstergenin gerçekleştirilme düzeyi	63

# BİRİNCİ BÖLÜM

## GİRİŞ

Eğitim, bireyin doğumuyla başlayan okul yaşantısıyla ve okuldan sonraki yaşamı boyunca devam eden, bireyin deneyimlerinin tamamını kapsayan bir süreçtir (Şahin, 2019). Okul ise, bilginin yoğun ve karmaşık bir halde bulunduğu bilgi toplumlarında bireyleri bilinçli ve seçici olmaya yöneltten, bireylerin öğrenmelerinde yol gösterici olan, bilgiye ulaşma yollarını sistematik hale getirerek yeni yöntemler keşfetmelerini sağlayan yapıdır (Balay, 2004). Bilgi ve iletişim teknolojilerinin yaygınlaştığı 21. yüzyılda geleneksel öğretim yöntemleri bireylerin ihtiyaçlarını karşılayamamaktadır. Bu nedenle eğitim sistemlerinin yeniden yapılandırılması gerekmektedir (Avcu, 2014). Bireyler okulda öğrendiklerini gerçek hayata uyarlayabilmelidirler. Ders kitabına bağlı ve bilgi aktaran kişi olarak öğreten; düşünen, eleştiren, yorumlayan ve öğrendiği bilgiyi anlamlandıran bireyler yetiştirmekte başarısız olmaktadır (Arslan, 2007). Bu çerçevede 21. yüzyıl dünyasının ihtiyaçlarının karşılanması için düşünme becerilerinin okul programlarında yer alması gerekmektedir (Baysal, Çarıkçı ve Yaşar, 2017). 21. yüzyılda teknolojiye hızlı değişimin ortaya çıkardığı toplumsal yapı, eğitim sistemini de etkilemektedir. Bu kapsamda okulların, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin rolleri yeniden incelenmesi gereken önemli bir konudur (Kuru Çetin, Nayir ve Keskin, 2020).

### 1.1. Problem Durumu

21.yüzyılın en belirgin özelliği, toplumların hızlı bir şekilde değişmesidir. Bu değişimi vurgulayan kavram ise bilgi toplumu kavramıdır. Bilim ve teknolojiye hızlı gelişmelerle birlikte yeni gelen kuşakların farklı niteliklere sahip olması gerekmektedir (Sağır Eyicil, 2011). Bilgi toplumlarının birey profili, kendini yenileyen, gelişen teknolojiye uyum sağlayabilen, sorgulayan ve analitik düşünme becerisine sahip bireylerdir (Demiralay ve Karadeniz, 2008). Bilgi çağında bireylerin değişimlerle başa çıkabilmeleri için temel ve üst düzey becerilere sahip olmaları gerekmektedir.

Temel beceriler, bilgiyi almayı ve işlemeyi sağlayan aynı zamanda düşünme sürecinin temelini oluşturan becerilerdir. Bu beceriler; bilgileri birleştirme, sınıflama, karşılaştırma, inceleme, sentez yapma, değerlendirme ve çıkarım yapma gibi becerileri kapsamaktadır. Üst düzey beceriler ise, zihni yöneten, düşünme tekniklerini seçme, planlama, gözlem, işlem sürecini değerlendirme ve geliştirme gibi süreçleri içerir (Güneş, 2012). Bu bağlamda düşünme becerilerinin geliştirilmesinde eğitimin oldukça önemli bir rolü vardır (Karsantık, 2016). Değişen hayat şartlarında ise düşünmenin sistematik bir hâl alması gerekmektedir (Baysal, Çarıkçı ve Yaşar, 2017). Bireyleri bu doğrultuda eğitim yoluyla geliştirirken, öğretim yöntemleri ve hazırlanan programlar, öğrenenlerin zihinsel kapasitelerini geliştirecek nitelikte olmalıdır (Başaran, 2004).

Bireylerde duygu, bilgi ve becerilerin geliştirilmesi, bireylerin kişisel ve mesleki gelişimlerine destek verilmesi eğitimin temel amacı olarak görülmektedir. Bilgi toplumlarında bilgiye ulaşımın kolay olması nedeniyle bilgiye sahip olan bireyler yerine, bilgiyi üreten ve kullanabilen bireyler ön plâna çıkmaktadır (Sever, Baldan, Tuğlu, Kabaoğlu ve Alagöz Hamzaj, 2018). Gelişen ve değişen çağın bağımsız düşünebilen bireylere ihtiyacı vardır. Bu nedenle eğitim sürecinde bireylerin bilgi üretmelerini, ürettikleri bilgiyi kullanmalarını ve değerlendirmelerini geliştirmeye yönelmek gereklidir (Güneş, 2012). Eğitimin temel amacı; öğrenenlere salt bilgileri aktarmak yerine, keşfetmeye ve sorgulamaya açık bilgiye ulaşma konusunda yetkin birer birey olarak yetiştirmek olmalıdır.

Dünyadaki değişim ve dönüşümlerden etkilenen okulların, varlıklarının devamı için eğitim anlayışları gelişime ve değişime açık olmalıdır (Cansoy ve Polatcan, 2018). Öğretme sürecinin amacı, hazır düşünme kalıplarını öğrenene sunmak yerine öğrenene eleştirel düşünme alışkanlığı kazandırmaktır (Beydoğan, 2003). Eleştirel düşünme, sorunların özüne inen, irdeleyerek anlamaya çalışan ve gerektiği zaman karşı çıkan bir düşünme biçimidir (Yaman ve Emir, 2019).

Teknoloji ve bilimdeki hızlı gelişmeler eğitimin her alanını etkilemekte ve eğitim programlarındaki değişimi gerekli kılmaktadır. Bilgi ve teknoloji çağında geleneksel eğitim yaklaşımları yetersiz kalmakta, çoklu zeka ve yapılandırmacı eğitim yaklaşımları öncelikli hale gelmektedir (Çandar ve Şahin, 2013). Yapılandırmacı yaklaşımla geliştirilen programlarda düşünme becerilerini geliştirmeye önem verilmektedir (Güneş, 2012). Çağdaş

eğitim yaklaşımlarında öğrenen pasif durumdan aktif duruma geçmekte ve öğreten süreçte rehber konumunda bulunmaktadır. Bu çerçevede eğitim ile bireylere bilgiye ulaşma yolları öğretilmektedir (Saracaloğlu, zyılmaz Akamca ve Yaşildere, 2006). 21. yüzyılda bireylerden, iletişim kurabilme, problem çözme becerisi ve teknolojik okur-yazarlık becerilerine de sahip olmaları beklenmektedir. Bu zelliklerin eğitim ortamına yansımaları gerekmektedir (Bakioğlu ve Hesapçıoğlu, 1997).

Yapılandırmaı eğitim anlayışı ile birlikte ilköğretim programları hazırlanırken düşünme becerilerine önem verildiği görülmektedir. Bağımsız bir ders olarak düşünme eğitimi programa konulmuş ve eğitimde yararlanılması beklenen teknikler uygulamalı olarak gösterilmiştir. Ancak bu çalışmalar öğrenenlerin düşünme becerilerinin gelişmesinde yeterli değildir. Bu doğrultuda dersi yavaşlattığı gerekçesiyle düşünme etkinliklerinden vazgeçilmemelidir. Ayrıca ğrenenlerin düşünmeye teşvik edilmesi ve st düzey düşünme becerilerini kullanmaları sağlanmalıdır (Güneş, 2012).

Topluma yön veren ve toplumların değişimine öncülük eden kurumlar olarak okulların, nitelikli birey yetiştirmesi ve etkililiğinin arttırılmasının sağlanması önemli bir konudur (Güner, 2018). 2020'li yıllarda okullar yalnızca öğreten bir kurum olmamalıdır. Okullar, vizyon sahibi, yeni bilgilere ulaşabilen ve bu bilgileri kullanabilen, gelişime açık, birbirlerinden, çevreden, süreçten ve sonuçlardan öğrenen, bilgiye ulaşma yollarını araştıran kurum haline gelmelidirler (Daşan, 2015). Okullar var olan yapıyı devam ettiren kurumlar değillerdir. Okullar, bireylerin ve toplumun kendini geleceğe hazırlayarak devamlı olarak inşa ettiği bir yaşam alanıdır. Bu bakış açısıyla okulları yeniden düşünmek ve yapılandırmak gereklidir (şişman, 2007).

21. yüzyıl dünyasının ihtiyaçlarının karşılanması için düşünme becerilerinin okul programlarında yer alması gerekmektedir (Baysal, arıkı ve Yaşar, 2017). Bireyler okulda öğrendiklerini gerçek hayata uyarlayabilmelidirler. Ders kitabına bağlı ve bilgi aktaran kişi olarak öğreten; düşünen, eleştiren, yorumlayan ve öğrendiği bilgiyi anlamlandıran bireyler yetiştirmekte başarısız olmaktadır (Arslan, 2007). ğretenler meslek hayatlarına başladıktan bir süre sonra heyecanlarını kaybederler ve birer teknisyene dönüşürler (Ensari, 1998). Ancak eğitim hizmetinin kalitesinin arttırılmasında öğretenler ve yöneticiler büyük öneme sahiptir (şen, 2019). ğreten ne kadar donanımlı ise eğitimde o kadar verimli olacaktır.

Yeniliğe açık, araştıran ve sorgulayan, yaratıcı öğretmenler bu bakış açılarına sahip bireyler yetiştireceklerdir (Azar, Presley ve Balkaya, 2006).

21. yüzyıl eğitimi, bireylerin düşünme becerilerini geliştirmeyi hedeflemelidir. Bu anlamda eğitimcilerin, okuma-yazma eğitimi ve konu temelli matematik eğitimine davranışçı ekolle odaklanmak yerine öğrenenlerin düşünme becerilerini geliştirmeye odaklanmaları gerekmektedir. Öğrenenler, işlevsel bir düşünme iklimine ait alt yapının sağlandığı sınıflarda karar vermeyi, kendi davranışlarını düzenlemeyi, karşılaştığı zorluklarla başa çıkabilmeyi içselleştirebilirler (Keleş ve Yurt, 2019). Ayrıca öğrenme yetkinliği kazanılırken, öğrenmenin bir yarış olmadığına eğlenceli ve keyifli bir uğraş olduğunun bilinmesi öğrencilerin öğrenme isteğini arttıracaktır (Şen, 2019). Bu çerçevede öğrenenlerin birer yarış atı olarak değil, öğrenmenin yaşam boyu devam eden bir süreç olduğunu bilerek yetiştirilmesi önem arz etmektedir.

Baysen (2006) çalışmasında eğitim ortamında sorulan sorulara öğrenenlerin kendi cümleleriyle cevap vermelerine izin verilmediğini ve bu yönde öğrenenlerin cesaretlendirilmediğini belirtmektedir. Bu durumun, öğrenenlerin bilgiyi olduğu gibi almalarına ve ezberlemelerine sebep olduğunu aktarmaktadır. Fisher'ın (1999) çalışmasına göre öğrenenlerin bir ders içerisinde düşünmeye odaklanmaları ders içeriğinin daha iyi öğrenilmesini sağlamaktadır. Kendilerine dinleme, düşünme ve düşüncesini paylaşma fırsatı verilen küçük yaşta çocuklar, toplumsal ve ahlaki akıl yürütme bakımından kısa sürede gelişme gösterirler (Gürkaynak, 2016).

Eğitim süreçlerindeki başarısızlıkların temel kaynağı bireylerin anlayamama (anlamalı öğrenmenin gerçekleşmemesi) problemidir. Birey anlayamadığı için bilgiyi kullanmakta zorluk çekmektedir. Bireyin kendi gücünün farkına varabilmesi gerekmektedir (Kartal, 2019). Bilgiyi anlayabilmek için bireylerin çeşitli kaynaklardan gelen bilgiyi toplamayı ve bilgiyi işlemeyi öğrenmeleri gerekmektedir (Başaran, 2004). Bu kapsamda bağımsız düşünebilen, başkalarıyla uyumlu çalışabilen, yaratıcı, bilgiye ulaşma yollarını bilen, risk alabilen, bilgiyi üreten sorun çözebilen ve değişime kolayca uyum sağlayabilen bireylerin yetiştirilmesi gerekmektedir (Arslan Cansever, 2009; Sönmez, 2016). Öğrenenlerin farklı bakış açılarıyla çevrelerindeki sorunları çözebilen ve değerlendirebilen bireyler olarak yetişmesi için yaratıcılık düzeylerinin geliştirilmesi gereklidir (Özcan, 2009).

Bunun gerçekleşebilmesi için öğrenenleri düşünmeye teşvik etmek gereklidir. Bilindiği gibi insanlar sahip oldukları zekâlarını düşünme yoluyla kullanırlar (Yenilmez ve Çalışkan, 2011).

21.yüzyıl dünyası oldukça hızlı bir dönüşüm ve değişim sürecinden geçmektedir. Bu süreç, bilginin üretimine, aktarılmasına ve kullanılmasına ilişkin toplumsal yapıda hızlı değişmelerin yaşandığı bir süreçtir. Böyle bir dönemde bireylerin varlıklarını koruyabilmeleri için modern toplumsal yaşamda da aktif olmaları gerekmektedir. Bu sebeple bireylerin eğitim yaşantılarını yaratıcı ve eleştirel düşünmeyi kazanacak biçimde yapılandırması gereklidir (Saygılı, 2013). Bilgi toplumlarında okul, kendini gelişmelere sürekli olarak açık tutmalıdır. Bu doğrultuda okulların örgütsel kültürü de değişime uğrayacaktır (Yağız, 2016). Bu çerçevede yeni bakış açılarına sahip okullara ihtiyaç vardır. Düşünen okullar, bu noktada önemli bir yere sahiptir. Özünde Gardner'ın 1983 yılında ortaya koyduğu çoklu zekâ kuramına dayanan model, öğrenenlerde eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi geliştirmeyi hedefler. Düşünen okullar hem sınıf içinde hem de sınıf dışında bireylerin sorgulama ve araştırma yapmasını sağlarken bireylerde öğrenme tutkusunun da gelişmesine destek olmaktadır (Balcı, 2018). Bu yaklaşım, öğrenenlerin üst düzey düşünme becerilerine odaklanmaktadır. Bu nedenle müfredat temelli program yerine, proje temelli öğrenmenin tercih edildiği, öğrenenlerin eleştirel düşünebildiği ve bilişsel olarak güçlendiği bir program tercih edilmektedir (Kartal, 2019).

Uluslararası yapılan eğitim araştırmalarında önemli bir yeri olan PISA (Programme for International Student Assessment) ve TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) sınavlarındaki başarı sıralamalarına bakıldığında Singapur, Güney Kore ve Hong Kong'un üst sıralarda yer aldığı görülmektedir. Türkiye ise bu sınavlarda daha alt basamaklarda bulunmaktadır (Göçen Kabaran ve Görgeç, 2016). Eğitimde devamlı olarak gelişme gösteren Singapur okulları, 1997 yılından bu yana "Düşünen Okul Öğrenen Ulus" vizyonuna sahiptir (Levent ve Yazıcı, 2014). Düşünen okul kavramı ile okulların öz geliştirme ihtiyacında bulunmaları gerekmektedir. Bu bağlamda gelecek nesil, sorunlarla farklı baş etme stratejisi geliştirmelidir (Balcı, 2018). 21. yüzyıla gelindiğinde teknolojideki hızlı değişimin ortaya çıkardığı toplumsal yapı, eğitim sistemini de etkilemektedir. Bu kapsamda okulların, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin rolleri yeniden incelenmesi gereken bir konudur (Kuru Çetin, Nayir ve Keskin, 2020).

Yetkin'in (2020) "İlkokul 4. sınıf öğrenenlerinin öğrenme anlayışları ve STEM eğitimine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi" adlı çalışmasında ulaşılan sonuçlar incelendiğinde; ilkokul 4.sınıf öğrenenlerinin öğrenmeye yönelik olarak genel tutumları incelenmiş ve ilkokul 4. sınıf öğrenenlerinin "bilgiyi kazanma ve kullanma olarak öğrenme anlayışlarının en yüksek düzeyde" olduğu görülmüştür. Arı'nın (2020) "Beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin ilkokul 4. sınıf öğrenenlerinin eleştirel düşünme becerilerine etkisi" adlı çalışmasında eleştirel düşünme becerilerinin küçük yaşlardan itibaren düşünme sürecinde kullanılması gereken önemli bir beceri olduğunu ve ilkokul programlarına dahil edilmesi gerektiğini belirtmiştir. Aydoğdu'nun (2020) "İlkokul 4. sınıf öğrenenlerinin eleştirel düşünme algıları ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi" adlı çalışmasında ilkokul 4. sınıf öğrenenlerinin bir konu hakkında derinlemesine düşündüklerini ve bilgiler arasında akıl yürüterek ilişki kurabildikleri ancak yorumlama becerilerinin iyi olmadığı ve öğrenenlerin yeteri kadar esnek düşünme becerisine sahip olmadıkları sonucuna varmıştır. Bu kapsamda üst düzey düşünme becerisi için, öğrenenlerin soyut düşünebildiği, çıkarım yapabildiği, düşünceler arasında karşılaştırma yapabildiği bir dönemde olması gerekmektedir. İlkokul 4. sınıf kademesindeki öğrenenlerin bilişsel gelişimleri dikkate alındığında sınıf öğretmenlerinin üst düzey düşünme, epistemik baskı ve epistemik özgürlük konusundaki tutumları araştırmanın konusunu oluşturmaktadır.

Düşünen okul yaklaşımında, öğreten öğrenen ve yöneticilerin eğitime ve bilgiye bakış açılarının farklılığı, toplumun güçlenmesine, bireylerin üst düzey düşünme becerilerini derinlemesine kullanarak hayata karşı bakış açılarının değişmesine, kendi bilişsel güçlerinin farkına varabilmelerine ve problem çözme becerilerinin gelişmesine büyük ölçüde katkı sağlayacaktır.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmada, ilkokullarda düşünen okul düşünme iklim kültürünün epistemik baskı ve epistemik özgürlük bağlamında incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki araştırma sorularına cevaplar aranmaktadır.

### 1.2.1. Araştırma Soruları

İlkokullarda düşünen okul düşünme iklim kültürünün epistemik baskı ve epistemik özgürlük bağlamında incelenmesi ilişkin;

1. Düşünen okul düşünme iklimi öğretmen standartlarının sınıf öğretmenleri tarafından gerçekleştirilme düzeyi nedir?
2. Sınıf öğretmenlerinin eğitime ilişkin epistemik özgürlük ve epistemik baskı düzeyleri nedir?
3. Düşünen okul düşünme iklimi standartlarının sınıf öğretmenleri tarafından gerçekleştirilme düzeyi ile sınıf öğretmenlerinin eğitime ilişkin epistemik özgürlük ve epistemik baskı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Düşünen okul düşünme iklimi standartlarının sınıf öğretmenleri tarafından gerçekleştirilme düzeylerini,
  - a. Sınıf öğretmenlerinin eğitime ilişkin epistemik özgürlük ve epistemik baskı düzeyleri,
  - b. Sınıf öğretmenlerinin eğitimlerini gerçekleştirdikleri sınıflarda çokkültürlü öğrenci popülasyonunun olma durumu,
  - c. Sınıf öğretmenlerinin çokkültürlü sınıf iklimine yönelik duyuşsal durumu,
  - d. Sınıf öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime yönelik mesleki öz-yeterlikler inanç düzeyleri yordamakta mıdır?

### 1.3. Araştırmanın Önemi

Okullar bireyleri geleceğe hazırlar. Bunu yaparken bireylere salt bilgiler vermek, bireylerin sorgulama yapma ve düşünme becerilerini kullanmamalarına sebep olmaktadır. Ancak evren devamlı olarak değişim halindedir. Değişen dünyaya ayak uydurmak, bireylerin bilgiyi dönüştürmeleri ve bilgiyi kullanabilmeleri ile mümkündür. Bu çerçevede “Düşünen Okul” kavramının, okulların gelişimini desteklemek ve okulların çağa ayak uydurmalarına yardımcı olmak adına önemli bir araştırma konusu olduğu düşünülmektedir. Türkiye’de Düşünen Okul ile ilgili çalışmalar yok denecek kadar azdır. Bu çalışma sayesinde literatüre katkı sağlanacağı düşünülmektedir.



Araştırmanın, ilköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin, yöneticilerin ve program teorisyenleri ve uzmanları düşünen okul konusunda fikir edinmelerine yardımcı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu çalışma Düşünen Okul profiline ulaşmada okulların karşılaştığı zorlukları ortadan kaldıracakları için yol gösterici olabilir.

Bu araştırmanın; yöneticilerin, öğretmenlerin ve program tasarımcılarının düşünme eylemini eğitimin temel taşı olarak ele almalarına yardımcı olacağı düşünülmektedir. Eğitime ve bilgiye bakış açısının farklılığı nedeniyle Düşünen Okul yapısının düşünme iklimi kültürünün Türkiye’de ilköğretim programının uygulandığı okullarda gerçekleştirilebilirliğinin incelenmesi önemli bir araştırma konusu olarak görülmektedir. Çalışma sonuçları ileriki yıllarda ilköğretilere yönelik iyileştirme ve geliştirme çalışmalarına da yön verebilir. Bu çerçevede çalışma, ilgili alan yazına yapacağı katkı ve düşünen okullara yönelik sağlayacağı bilimsel bilgi ile kıymetlidir. Toplumların gelişmelerine ve değişimlerine öncülük eden okulların, nitelikli bireyler yetiştirmeleri ve okullardaki eğitim niteliğinin artırılması önemli ve göz ardı edilmeyecek bir konudur.

#### **1.4. Araştırmanın Kapsamı**

- Bu araştırmadaki veriler, 21-30 Kasım 2022 tarihleri arasında araştırmacı tarafından yüz yüze toplanmıştır.
- Sınıf içi öğretim uygulamaları ve sınıf içi düşünme iklimi kültürü çerçevesinde, Yalova il merkezi ve merkez ilçelerinde bulunan ilköğretim 4. Sınıf kademesindeki 101 sınıf öğretmenini kapsamaktadır.
- Düşünen okulun düşünme iklimi yaklaşımı; Crawford, Saul, Mathews ve Makinster’in (2005) “Teaching And Learning Strategies For The Thinking Classroom” adlı çalışmalarındaki düşünme iklimi standartları üzerinden geliştirilmiştir.

#### **1.5. Araştırmanın Varsayımları**

Bu çalışmada, katılımcıların anket sorularına samimi, gerçek ve doğru cevap verdikleri varsayılmıştır.

## İKİNCİ BÖLÜM

### KURAMSAL ÇERÇEVE

#### 2.1. Okul

Okul, her türlü eğitim ve öğretimin toplu olarak yapıldığı yer olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2020). Boş zaman ya da serbest zaman yeri anlamına gelen “leisure” sözcüğü Eski Yunanlılarda okul için kullanılırdı. Uygar insanlar boş zamanlarında öğrenme ve düşünme ile meşgul olurlardı. Matbaa ile beraber öğrenilecek bilginin çoğaldığı ve bu gelişmenin 21. yüzyıldaki bilgilerin çokluğuna temel oluşturduğu düşünülmektedir (Dündar, 2007). Tarihte insanlar bilgilerini, yaşadıklarını kültür ve değerlerini kendilerinden sonraki nesle aktarmaya çalışarak eğitimi gerçekleştirmişlerdir. Değişen ihtiyaçlar ve gelişen toplumsal olaylar ise bu eğitimin toplu olarak yapılmasına sebep olmuştur. Memduhoğlu, Mazlum ve Alav’a (2015) göre kültür aktarma görevi olan eğitim, okul kavramını da beraberinde getirmiştir. Böylece okullarda, düzenli ve sistematik eğitim gerçekleştirilmiştir.

Okullar, eğitim-öğretim sürecinin gerçekleştiği, bireylere toplumun kültürel birikiminin aktarıldığı, bireylerin sosyalleştiği ve toplumların geleceğini inşa eden yapılardır (Özer, Demirtaş ve Ateş, 2015). Okullar aracılığıyla toplumun kültür mirası gelecek kuşaklara aktarılmakta, topluma birlik, beraberlik ve dayanışma ruhu verilmekte, değişime ve yeniliğe açık bireyler yetiştirilmektedir. Bunların yanı sıra okulların ekonomik işlevleri de bulunmaktadır. Ekonomik ihtiyaçlar bireylerin iş hayatına hazır hale gelmelerini ve kaynakların etkili kullanımını gerekli kılmaktadır (Balay, 2004). Ancak okullarda öğrenen ihtiyaçlarına göre değil saat tarafından kontrol edilen bir öğretim mevcuttur. Henüz bitmeyen bir etkinliği ders bitiş zili bitirebilmekte ve öğrenme o ders için gerçekleştirememektedir. Bu durumda disiplin, öğrenmekten daha önemli bir konumdadır. Öğretim için dersi planlayan öğretendir ve öğreten, öğrenenin kendine özgü olarak derse katacağı katkıyı önceden bilememektedir (Bakioğlu ve Hesapçıoğlu, 1997).

Okullarda öğretmenin asıl görevinin derslerde sessizliği sağlamak olduğu düşünülmektedir. Derslerdeki konuşmanın büyük kısmını öğretmen yapmakta ve sistemin öğrenene güvenilmeyeceğini, konuşma hakkı verilirse karmaşa çıkabileceğini varsaymaktadır (Bakioğlu ve Hesapçioğlu, 1997). Koç'un (2011) aktif öğrenmenin okuduğunu anlama ve eleştirel düşünme üzerindeki etkilerini incelediği çalışmada; aktif öğrenmenin eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkisinin geleneksel öğretimden daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yapılan çalışma öğrenenin zihinsel olarak aktif olduğu, öğrenme sorumluluğunu öğrenenin taşıdığı ve öğrenenin kendi öğrenme süreçlerine karar verebildiği yöntem ve tekniklerin öğrenme öğretme süreçlerinde kullanılmasının önemli olduğunu ortaya koymaktadır.

Okulların varlıklarının nedeni, öğrenenlerdir. Öğrenenleri, çağın ihtiyaçlarına göre yetiştirmek okulların temel görevidir. Bu nedenle okullarda meydana gelecek değişim öğrenenlerin daha iyi öğrenmelerine yardımcı olmalıdır. Eğitim sistemi, toplumun diğer alanlarındaki değişimlerinden bağımsız düşünülemez. 21. yüzyıla gelindiğinde bilgi toplumlarında eğitilmiş insanın tanımı ve öğretme-öğrenmeye ilişkin tanımlar değişmiştir. Bilgi toplumlarında öğrenenlerin nedensel düşünmeyi, düşünce üretmeyi ve zihinlerini kullanmayı öğrenerek okullardan mezun olmaları gerekmektedir (Özden, 2005). Bu kapsamda okullar, amaç, yapı ve işlev yönünden değişikliklere uğramasına rağmen her zaman öğrenmenin gerçekleştiği ortam olmaktadır (Şişman, 2002).

Balay'a (2004) göre bilginin yoğun ve karmaşık bir halde bulunduğu bilgi toplumlarında bireyleri bilinçli ve seçici olmaya yönelten, bireylerin öğrenmelerinde yol gösterici olan, bilgiye ulaşma yollarını sistematik hale getirerek yeni yöntemler keşfetmelerini sağlayan yapı okuldur. Bu kapsamda öğrenenlerin de öğrenmeye istekli olması ve merak duygusunun olması gerekmektedir. Özdemir ve Orhan'a (2019) göre öğrenenlerin istek ve heyecanları azaldıkça okul birey için anlamsız hale gelmektedir. Bu bağlamda okulların temel görevi, öğrenenlerin öğrenme güdüsünün yüksek tutulması olmalıdır.

## 2.2. Okul İklim Kültürü

Toplumların içerisinde kurulan örgütler, buldukları toplumun kaynaklarını hizmetlere veya çeşitli ürünlere çeviren yapılardır. İnsanların kültürel, sosyal, teknolojik ve siyasi gelişim ve değişimlerinin kurdukları örgütlerin başarılarına bağlı olduğu söylenilebilir. Okullar ise, eğitim işleviyle toplumsal değerlerin, öğretim işleviyle ise evrensel bilgi birikimlerinin çocuklara aktarılmasında önemli yere sahip olan örgütlerdir. Okul iklimi, bireylerin davranışlarını etkilemekle birlikte bir okulu diğer okuldan ayıran kendine özgü özellikler içermektedir. Bu çerçevede okullardaki mevcut iklimin, toplum tarafından okullara yüklenen görevlerin başarılı bir şekilde yerine getirilmesini etkilediği düşünülmektedir (Şenel ve Buluç, 2016).

Şahin'e (2010) göre devamlı olarak gelişimin ve değişimin yaşandığı 21. yüzyılda örgütlerde sürekli olarak karmaşıklaşmakta ve büyüme göstermektedirler. Teknolojide meydana gelen yeni gelişmeler hem bireysel hem örgütsel olarak yeni bilgi ve becerilere ihtiyacı arttırmakla birlikte yeni beklentilerin ve ihtiyaçlarında ortaya çıkmasına sebep olmaktadır. Bu aşamada ise örgüt kültürünün önemi artmakta ve örgüt kültürü güçlü olan kurumlar meydana gelen bu değişim ve gelişimlere karşı önceden hazırlıklı durumda olmaktadır.

Dünyanın farklı yerlerinde yapılan çalışmalara bakıldığında olumlu okul ikliminin; öğrenme motivasyonu üzerindeki etkisinin güçlü olmasında, sosyoekonomik durumun okul iklimi üzerindeki olumsuz etkisinin azaltılmasında, cinsel taciz, şiddet ve saldırganlık davranışlarının önlenmesini sağlanmasında, gençlerin hayat boyu öğrenme ve olumlu yaşam sürmelerinde önemli bir etkisinin olduğu görülmektedir (Thapa, Cohen, Guffey, ve Higgins-D'Alessandro, 2013). Brand, Felner, Shim, ve Dumas'a (2003)'e göre okul iklimi; öğretene desteği, beklentilerin ve kuralların açıklığı, öğrenen adanmışlığı, olumlu ve olumsuz akran ilişkileri, karara katılım, disiplin uygulamaları, yenilik, güvenlik problemleri ve kültürel çoğulculuğu destekleme olarak on boyutta incelenmiştir.

Okul ikliminin en önemli boyutlarından birisi ise öğrenme ve öğretme sürecidir. Burada öğretmenler ve okul yöneticileri öğrenme-öğretme ortamını şekillendiren normları, hedefleri ve değerleri açıkça tanımlamalıdır. Yapılan araştırmalar olumlu okul ikliminin öğrenenlerin öğrenme yeteneklerini geliştirdiğini göstermektedir. Olumlu bir okul iklimi işbirlikli öğrenmeyi, grup uyumunu, saygıyı ve karşılıklı güveni desteklemektedir (Thapa, Cohen, Guffey ve D'Alessandro, 2013).

Okul iklimi ölçütlerini ve mevcut alan yazını araştırmak amacıyla Ulusal Ortaöğretim Okul Yöneticileri Derneği “Kapsamlı Okul İklimi Ölçekleri” (The Comprehensive Assessment of Environments – CASE) bünyesinde ölçme aracı geliştirmişlerdir. Geliştirilen “Okul İklimi Anketi” alt boyutları şu şekildedir.

Tablo 1

Okul iklimi ölçeği boyutları (Lunenburg, 2011).

Ölçek Adı	Ölçek Açıklaması	Örnek
Öğreten – öğrenen ilişkisi	Öğretener ve öğrenener arasında oluşın profesyonel ve kişilerarası ilişkinin kalitesidir.	Bu okuldaki öğretmenler öğreneneri sever.
Güvenlik ve işletim	Okulun niteliği ve bireylerin okula yönelik hissettikleri güven düzeyidir.	Öğrenener okul binasında kendini güvende hisseder.
Yönetim	Okul yöneticilerinin farklı gruplarla kurduğu iletişimin ve öğretmen ile öğrenenerden beklediği yüksek performans beklentilerini ifade etmedeki etkililik derecesidir.	Bu okuldaki yöneticiler öğrenenerin fikirlerini dinler.
Öğrenenerin akademik oryantasyonu	Öğrenenerin okuldaki görevine dikkati ve başarılı olma kaygısıdır.	Öğrenener okul ödevlerini tamamlamak için çok çalışır.
Öğrenenerin davranışsal değerleri	Öğrenenerin öz disiplini ve başkalarına karşı hoşgörülü olmasıdır.	Öğrenenerden biri herhangi bir arkadaşıyla alay ederse diğer öğrenener buna katılmaz.
Rehberlik	Öğrenenerlere sunulan akademik ve kariyer rehberliği ile kişisel danışmanlık hizmetlerinin niteliğidir.	Öğretener öğreneneri gelecekleri hakkında düşünmeye teşvik eder.
Akran ilişkileri	Öğrenenerin birbirlerini önemsemeleri, birbirlerine olan saygıları ve karşılıklı işbirliği içinde olmalarıdır.	Öğrenener birbirlerini önemser.
Aile ve okul-toplum ilişkileri	Ailelerin ve diğer toplum kuruluşlarının okula katılımının miktarı ve niteliğidir.	Aileler okuldaki toplantılara ve diğer etkinliklere katılım sağlar.
Öğretim yöntemi	Öğretenerin sınıf örgütü ve sınıfta zaman kullanımındaki etkililiği ve verimliliğidir.	Bu okullarda öğrenenerin uyması gereken kurallar vardır.
Öğrenener aktiviteleri	Öğrenenerin okul tarafından yapılan etkinliklere katılımlarıdır.	Ailelerin maddi durumları yetmese bile öğrenener öğrenener spor aktivitelerine ve okuldaki diğer etkinliklere katılabilirler.

Tablo 3’te yer alan ölçme aracındaki alt boyutlar incelendiğinde olumlu bir okul ikliminde; öğrenenlerin okul tarafından yapılan etkinliklere katılım sağlaması, öğretmenin sınıf içi zaman kullanımının verimli olması, öğrenenlerin özdisiplin sahibi ve başkalarına karşı hoşgörülü olması, öğrenenler ve öğretmenler arasındaki iletişimin kaliteli olması gibi konuların önemli olduğu görülmektedir.

### **2.3. Eğitim 4.0 ve Ötesi Toplular**

Dördüncü Endüstriyel Devrim anlamını taşıyan ve teknolojik ilerlemelerle birey hayatı üzerinde önemli değişimlere sebep olan Endüstri 4.0 ile birlikte yaşamın her alanında yeni sistemler ortaya çıkmaktadır. Toplular, tarım, endüstri, enformasyon ve bilgi toplumlarına evrilirken yalnızca imalatta değil eğitim, sağlık ve çevre gibi hizmetlerin üretim alanlarında da değişimler olmaktadır. Bunun sonucu olarak literatürde çevre 4.0, sağlık 4.0, lojistik 4.0 ve eğitim 4.0 gibi kavramlara rastlanılmaktadır (Öztemel, 2018).

Baltaş’a (2017) göre var olan eğitim sistemi 19. yüzyıl ekonomik ihtiyaçlarına ve endüstri döneminin seri üretim anlayışına göre düzenlenen sınıflardan ve zile göre düzenlenmiş eğitim-öğretim programlarından oluşmaktadır. 21. yüzyıl için düşünüldüğünde standardize edilen testlerdeki başarıya odaklanmış eğitim anlayışı ve müfredatlar öğrenenler arasındaki farklılıkları ortaya koymakta yetersiz kalmaktadır. Bu bağlamda nesnel sorgulamaların yapılabilmesi ve yenilikçi düşünme için farklı düşünme becerilerine ihtiyaç duyulmaktadır.

Endüstri 1.0, Endüstri 2.0, Endüstri 3.0 ve Endüstri 4.0’ın getirdiği yenilikler ile eğitim yaklaşımlarındaki değişim süreci de Eğitim 1.0, Eğitim 2.0, Eğitim 3.0 ve Eğitim 4.0 olarak dört ana dönüşüm yaşamıştır. Bu bağlamda Eğitim 1.0, tarım toplumlarının ihtiyacını karşılayabilecek nitelikteki eğitimlerin verilmesi ve bilginin öğretenden öğrenene direkt olarak aktarılmasıyla Eğitim 2.0 ile endüstriyel toplumların eğitim sistemlerinde bir dönüşüm yaşanmış ve sanayi toplumunun ihtiyacını karşılayabilecek nitelikte teknolojik aletlerin geliştirilmesi için çalışılmıştır. Ayrıca Pooworawen’a (2015) göre sanayi döneminde okullar birer fabrika öğrenenler ise üretilen ürünler olarak görülmüştür. Eğitim 3.0 ile, Enformasyona yönelik toplum yapılanmasından kaynaklı olarak eğitim modelleri teknoloji toplumunun ihtiyaçlarına yönelik olarak düzenlenmiştir. Eğitim 3.0’da

öğrenenlerin bilgiyi tüketmek yerine üreten ve kendi kendine öğrenenler olarak eğitilmelerinin gerekliliği önem kazanmıştır. Eğitim 4.0 ise Endüstri 4.0 ile birlikte eğitim sistemlerinde de yenilikçi düşüncenin hâkim olmasıdır. Eğitim 4.0, toplumların teknolojiyi doğru kullanmasına bağlı olarak yenilikçi yaklaşım ve teknolojinin eğitim sistemine yansımadır (Ergin, 2019).

Kesen, Sundaram ve Abaslı'ya (2019) göre yaşanan tüm bu değişimlerin etkisinde eğitim sistemleri de değişime uğramış, bireylerin mesleki ve kişisel becerileri ile sosyal değerlerini geliştirmelerine imkân sağlayacak şekilde yenilenme süreci yaşanmıştır. Bu gelişmelerle birlikte öğreneni merkeze alan öğretim yöntemleri ön plana çıkmış; öğrenme öğretme süreçleri, öğrenen ve öğretenin rolü, eğitim öğretim ortamı, ölçme değerlendirme yaklaşımları ve bilginin doğası gibi birçok konuda değişiklik meydana gelmiştir. Tüm bu dönüşüm ve değişimlerin sonucu olarak bireylerin benzer şekilde eğitilebileceğine dayanan kitlesel eğitim modelinin yerini bireysel öğrenme anlayışı almıştır. Bireysel öğrenme anlayışına göre her birey farklı özelliklere sahiptir. Buna göre bireysel özellikler öğrenme sürecinde bireylerin ortak özelliklerine göre daha kritik durumdadır. Maria, Shahbodin ve Pee'ye (2018) göre Eğitim 4.0 öğrenme modeliyle birlikte bireylerin değişen toplum yapısına göre gelişmesine destek olacak, teknolojiye yeni yaklaşımları kullanabilme becerilerini ortaya çıkarılabilmektedir. Bu kapsamda dönüşüme uğrayan 21.yüzyıl okullarında; farklılaşan eğitim yöntemleri, sınıf yönetim şekilleri, değişen ölçme ve değerlendirme yöntemleri okulların yeniden düzenlenmesini gerektirmektedir.

Akpınar ve Gezer, (2010) ortaöğretim öğretmenleri üzerinde yaptıkları çalışmada; öğretmenlerin yeni eğitim yaklaşımlarındaki öğrenen merkezli eğitim anlayışını benimsediklerini fakat eğitim-öğretim yöntemlerinin seçimlerinde öğrenenleri dikkate almadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin, öğrenme öğretme süreçlerinde disiplini önemli bir öğe olarak görmelerinden kaynaklı olarak öğrenenlerin öğrenme ile ilgili herhangi bir yanlışlık yapmalarında öğretmenler tarafından eleştirilmesinde herhangi bir sakınca görmedikleri sonucuna ulaşmışlardır. Bu çerçevede bakıldığında öğretmenlerin yeni eğitim anlayışlarını ve öğrenen temelli öğrenmeyi benimsemedikleri açıkça ortadadır.



Öztemel'e (2018) göre Eğitim 4.0 ile beraber eğitimdeki temel dönüşümler şu şekilde belirtilmiştir:

1. Zaman ve mekâna bağlı kalınmadan eğitim-öğretim faaliyetleri olabilecektir.
2. Öğrenenlerin bireysel farklılıklarına göre uyarlanabilir eğitim içerikleri düzenlenerek öğrenenler kişiselleştirilmiş eğitim alabileceklerdir. Bu bağlamda öğrenenlerin eğitim sistemine uydurulması değil eğitim sisteminin öğrenenlere şekillendirilmesi mümkündür.
3. Öğrenenler kendileri için uygun olduğunu düşündükleri eğitim araçları ile esnek öğrenme gerçekleştirebilecektir. Buradaki yeni yaklaşımlar; sınıfsız öğrenme, harmanlanmış öğrenme ve kendi araçları ile öğrenme olabilecektir.
4. Öğrenenlerin geleceğe hazır olabilmeleri için organizasyonel ve kurumsal zaman yönetimi temel gereksinimi olacaktır. Öğrenenler bu durumda gelecekteki ekonomik ortamlara hazırlanmaları için proje bazlı öğrenme gerçekleştireceklerdir.
5. Eğitim-öğretim faaliyetlerinde derslerin ana içeriği tecrübe ve alan bilgisine odaklı olacaktır. Öğrenenlerin gerçek dünyaya hazırlanabilmeleri için problem çözme becerilerini geliştirecek eğitimler olacaktır. Bu bağlamda, mentor projeleri, staj, takım çalışmaları ve iş birliğine dayalı yaklaşımlar ile eğitim-öğretim faaliyetlerinin zenginleştirilmesi gerçekleşecektir.
6. Okuryazar sayılmanın göstergesi, teorik verilerin analizlerinin yapılması ve geleceğe yönelik çıkarımlarda bulunulması olacaktır.
7. Ölçme ve değerlendirme şekli değişecektir. Bu şekilde ezbere dayalı bir sınav şekli yerine öğrenen bilgilerinin süreç içerisinde değerlendirildiği, öğrenilenleri uygulama kabiliyetleri ve proje performansları ile ölçülecek bir durum değerlendirme kavramı ortaya çıkacaktır.
8. Öğretim programlarında öğrenenlerin girdileri büyük yer tutacaktır. Bu şekilde öğreten ve öğrenen ders içeriklerini birlikte hazırlayacak ve gerçekçi içeriklere ulaşabileceklerdir.
9. Öğrenenler bağımsız bir öğrenme sürecinde olacağına Eğitim 4.0 ile beraber mentor kullanımı önem kazanacaktır.
10. Öğrenenlerin en iyi şekilde öğrenme gerçekleştirebilmeleri için erişim sistemleri ve web arayüzleri geliştirilecektir.

Sanayi toplumu ve bilgi toplumunun eğitim modellerine ait karşılaştırma aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 2

Sanayi toplumu ve bilgi toplumu eğitim modellerinin karşılaştırılması (Şişman, 2002).

<b>Boyutlar</b>	<b>Sanayi Toplumu</b>	<b>Bilgi Toplumu</b>
Yönetici	Kuralları uygular	Eğitim/öğretim lideri
Öğreten	Uzman, Bilgiyi aktaran	Rehber
Öğrenen	Dinleyen (pasif), Bireysel başarı	Katılımcı (aktif), Takım başarısı
Öğrenme-öğretme şekli	Bireysel başarı önemli	Takım çalışması önemli
Öğretim Programı	Standart	Esnek, Değişken
Başarı ölçütü	Bilgiyi aktarma	Çoklu bakış açısı kazandırma

Tablo 1’de görüldüğü gibi sanayi toplumundaki ve bilgi toplumundaki eğitim modelinde önemli değişiklikler mevcuttur. Bilgi toplumunda rehber olan öğretmen, takım çalışması ile öğrenen birey, değişebilen eğitim programları, bilginin dönüşümü ve öğrenenin aktif hale gelmesi önem kazanmaktadır.

Toplumsal yapının en temel yapıdaki kurumu olan eğitim sosyal yapıda meydana gelen değişimlerden soyutlanamaz bir konumdadır. Bireylerin tarıma dayalı yaşam sürdürdüğü zamanlarda eğitim kırsal kesimdeki veya köydeki ekonomik, sosyal, kültürel yapıya ve ihtiyaçlara göre düzenlenirken, sanayileşmenin sonucu olarak ortaya çıkan kentleşmeyle birlikte eğitimin içeriği, amaçları, bireylerin yetiştirilme tipi, okulların işleyişi ve yapısı da değişmeye başlamıştır (Özdemir, 2011). Bu çerçevede sanayi toplumunda ihtiyaç duyulan birey profili ile bilgi toplumlarında ihtiyaç duyulan birey profili birbirinden oldukça farklıdır.

Bilgi toplumlarında bilginin doğasına yönelik olarak anlayışın değişmesi eğitim paradigmasında meydana gelen değişimde temelini oluşturmaktadır. Sanayi toplumlarında pozitivist bakış açısının hakim olduğu, bilginin mutlak ve tek doğrulu olduğu öğrenenlere aktarılmıştır. Ancak bilgi toplumlarında bilgiye atfedilen anlam değişmiştir. Bilimsel yargıların mutlak olmadığı, ezberciliğin faydasız ve anlamsız olduğu kabul edilmiştir. Dolayısıyla bilgi toplumlarındaki eğitim paradigması, öğrenenin bilgiyle yüklenmesi yerine öğrenenin bilgi üretme kapasitesini artırılmasını amaçlamıştır (Gültekin, 2020; Özden, 2002).

Özdemir'e (2011) göre, sanayi toplumlarındaki eğitim öğretimin amacı; somut bilgiye dayalı olarak bireylere fayda sağlayacak bilgilerin aktarılması ve yayılmasıdır. Burada kitle eğitimi söz konusudur ve eğitimin temel amacı okuma yazmayı, yanlışsız hesap yapmayı ve iyi tarih bilgisi öğretmektir. Sanayi toplumlarında okul, fabrika tipi okuldur. Fabrikada çalışan işçiler gibi standardize edilmiş, önceden belirlenen kurallara ve ölçütlere göre uygun davranışları sergileyen bireyler mevcuttur. Öğretme ve öğrenme süreçlerine bakıldığında ise, başarı ölçütü süreç sonunda yapılan sınavlarla önceden belirlenmiş olan yeterlilikleri ve davranışları kazanıp kazanmadıklarını veya ne düzeyde kazandıklarını belirlemektir. Bu sistemin yapılışında davranışçılık akımının etkisinin büyük olduğu görülmektedir. Eğitim sisteminin istediği standart bilgi, davranış ve becerilere sahip birey yetiştirilmesinde tam öğrenme ve programlı öğrenme gibi eğitim modelleri geliştirilmiştir. Ancak 20. yüzyılın sonlarına yaklaştıkça hem teknoloji ve bilimde meydana gelen değişimler hem de toplumsal yapıda meydana gelen değişimler eğitim sisteminin ve anlayışının da köklü bir şekilde değişimini önemli hale getirmiştir.

İçinde yaşanan 21. yüzyıl bilgi çağı, toplumlar ise bilgi toplumu olarak nitelendirilmiştir. Bilgi çağında meydana gelen değişim ve gelişmeler eğitim yaklaşımlarında, süreçlerinde ve eğitim sistemlerinde de değişimin olmasını zaruri hale getirmiştir (Özdemir, 2011). Şişman'a (2006) göre mevcut küreselleşme eğitimi de etkisi altına almaktadır. Bilişim teknolojilerinde meydana gelen değişim ve gelişmeler eğitim ve öğretimin okulla sınırlandırılmasını ortadan kaldırarak yaşam boyu öğrenme anlayışını gündeme getirmiştir.

Bilgi toplumunda okullar, takım çalışması yapan, yeniliğe ve bilgiye açık, projeler ve sosyal etkinlikler geliştiren kurumlardır (Gültekin, 2020). Bu kapsamda Özdemir'e (2011) göre teknolojiye, bilimde, ekonomide ve toplumsal yapıda meydana gelen gelişme, değişim ve yenilikler eğitim yaklaşımlarında, eğitim kurumlarında, eğitimdeki süreç ve uygulamalarda hem öğretmenin hem de öğrenenin rolünü değiştirmektedir. Bu doğrultuda toplumsal yapıda meydana gelen değişimlerin ve yönelimlerin bilinmesi eğitim programlarının içeriğinde, amacında, öğrenme, öğretme ve değerlendirme süreçlerinde düzeltmelerin ve değişikliklerin yapılmasını gerekli hale getirmektedir.

### **2.3.1. Eğitim 4.0 ve Ötesi Toplumlarında Alternatif Okul**

Geleneksel okullar öğrenenleri belirli bir eğitim ideolojisi çerçevesinde şekillendirerek öğrenenlerin yaratıcı ve güçlü fikirlerini engellemektedir. Ezberci eğitimin her şeyi önceden belirlediği dar bir fiziksel çevrede öğrenenler, bilgiyi hazır olarak almaya koşullandırıldıkları için bilgiyi kullanarak yeni bir bilgiye ulaşma yetisi kazanamamaktadır. (Gülen Morhayim, 2008). John Dewey 1938'de yazmış olduğu "Deneyim ve Eğitim" adlı yazısında "geleneksel okul" kavramını şöyle açıklamıştır: bireyin odakta olduğu, keşfedici farklı etkileşimlerin olduğu yaklaşımlara rağmen, eşitlikçi olmayan ve otoriter olan eğitim anlayışı geleneksel eğitimi ifade eder (Aydın, 2015). Bu nedenle geleneksel eğitime yönelik yapılan eleştiriler eğitimcileri farklı arayışlara yönlendirmiş ve alternatif okullar ortaya çıkmaya başlamıştır. Rönesans ile beraber öğrenenlerin eğitim hakkı, okulun yükselen bir değer olmasını sağlamıştır (Dündar, 2007). Okulun artan önemi ile beraber okulun toplumsal rolüne dair birçok eleştiri ortaya atılmıştır. Okullara yönelik kapsamlı ilk eleştiriye ise L.N. Tolstoy yapmıştır. Bu süreçte ilk hareket L.N. Tolstoy'un 1849-1859 yılları arasında geleneksel okul sistemine karşı çıkarak Iasnaia Poliana'da köyde yaşayan çocuklar için kurduğu okuldur. Tolstoy otoriter eğitimi eleştirmiş ve kendi eğitim ilkesini özgürlük olarak belirlemiştir. L.N. Tolstoy'un okula yönelik eleştirileri ile Avrupa'da yeni eğitim akımı genişlemeye başlamıştır. Bu akım mevcut okullara yönelik olarak, öğretimin tekdüze olması, sert programların eksiksiz bir şekilde uygulanması, öğrenenleri hayata hazırlamada eksik kalması, okullarda kitaba bağlı kalınması gibi eleştirilerde bulunmuştur. Okullardaki bu eksiklikleri gidermek amacıyla öğrenenleri merkeze alan yeni eğitim programları geliştirilmiştir. Geliştirilen okullara 'yeni okul' uygulanan eğitime ise 'yeni eğitim' adı verilmiştir (Dündar, 2007). Geçmişte eğitimin içeriğini ve amacını yetişkinler, dış çevre,

toplum, objektif değerler gibi ögeler oluştururken, yeni eğitim anlayışı ile birlikte çocuklar, küçük birer yetişkin olarak görülmekten çıkmış; fiziksel ve ruhsal yapı itibariyle yetişkinlerden farklı bir gelişim gösterdikleri kabul edilmiş ve eğitimin odağına yerleştirilmişlerdir (Hesapçioğlu, 2006).

Yeni eğitim akımının etkisiyle alternatif okul uygulama girişimlerinin birçoğu ilk olarak Avrupa'da görülmüştür. J.H. Pestalozzi İsviçre'de, F. Frobel Almanya'da ve A.B. Alcott ABD'de öğrenmeyi mekanik hale çeviren eğitime karşı çıkan öncülerdir (Dündar, 2007). Yeni eğitim akımının temelinde öğrenenin; anne-baba, öğretene ya da yetişkinlerin sınırlamalarından bağımsız hale gelmesi gerektiği bulunmaktadır (Hesapçioğlu ve Dündar, 2008). Böylece geleneksel öğrenme dışında öğrenen, kendi öğrenmesinden sorumlu hale gelmektedir.

İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra İtalya da bulunan Reggio Emilia şehrindeki belediye ve halk tarafından Loris Malaguzzi önderliğinde Reggio Emilia eğitim modelini geliştirmişlerdir. 1970 yıllarına gelindiğinde I. Illich ve J. Holt'un yazılarından esinlenerek evde eğitim hareketi özellikle Kanada, ABD ve İngiltere'de birçok aile tarafından benimsenmiştir (Dündar, 2007). Alternatif okullar arasında yaygın bir yeri bulunan Montessori metodu ise öğreneni merkeze alan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımda öğrenen kendi gelişim hızına göre kendi seçtiği etkinlikler ile gelişme göstermektedir. Bu sayede öğretene yardımcıya dönüşmekte ve öğrenen öz disipline sahip, kendi kendine öğrenen bir birey olmaktadır (Korkmaz, 2005).

Kozankurt'a (2019) göre sosyal birer canlı olan bireyler, varlıklarını devam ettirebilmek için topluma ihtiyaç duymaktadırlar. Toplumun sahip olduğu kültür ise bireylere eğitim aracılığı ile aktarılmaktadır. Çünkü, her ne kadar eğitim bireysel olsa da bireylerin birbirleri ile olan etkileşimleri sebebiyle toplumsal karakteri de önemli ölçüde şekillendirmektedir. Bu bağlamda bakıldığında alternatif okullar, sosyal birer canlı olan öğrenenlerin önce kendisiyle daha sonra aile, arkadaş grubu, çevre, toplumsal değerler, kültür, gelenekler, diğer canlılar, bilim ve doğa ile barışık, değişen dünya şartlarına uyum sağlayabilen birer birey olabilmeleri için eğitim verilmesini hedeflemektedir.

Geleneksel eğitim anlayışına tepki olarak doğan alternatif eğitim yaklaşımının geleneksel eğitimden farklı olarak sahip olduğu genel nitelikler;

- Bireysel farklılıklara değer verir,
- Kişisel ilişkiler büyüme ve gelişme için önemlidir,
- Eğitim evrenseldir,
- Eğitim süreci her öğrenen için farklı olabilir,
- Öğrenmek için tek bir yol yoktur,
- Karar alınırken öğreten-öğrenen-aile arasında ortak olarak karar alınır,
- Eğitim farklılaştırılmış, kişisel hıza uygun, bireyselleştirilmiş, esnek ve özeldir,
- Öğrenen sayısının az olması etkin öğrenmeyi sağlar, şeklinde sıralanabilir (Korkmaz, 2014; Şahintürk, 2012)

Alternatif okullar ile ilgili açıklamalar, araştırmacıların bakış açılarına göre farklılık gösterebilmektedir. Alternatif okul yaklaşımlarında, savunucu tecrübelerine dayanarak bir yaklaşım ortaya konmuş olsa da farklı felsefi ve ideolojik yaklaşımların savunucuları ile ilişkilendirilebilmektedir. Bu okul türleri bazen tek bir okulda uygulanırken bazen birkaç okulda veya birkaç farklı ülkede uygulanmaktadır. Türkiye’de ise Alternatif okul yaklaşımları genellikle özel okullarda uygulanmaktadır (Erakkuş, 2015).

Bu kapsamda geleneksel eğitim yaklaşımı ve alternatif eğitim yaklaşımının oldukça birbirinden farklı anlayışa sahip olduğu görülmektedir. Geleneksel eğitim anlayışı öğreten odaklı iken, alternatif eğitim yaklaşımı öğrenen odaklı bir eğitim anlayışı izlemektedir. Geleneksel eğitim anlayışı ve alternatif eğitim anlayışı arasındaki farklar, aşağıdaki tabloda özet olarak sunulmaktadır (Özdağ, 2014).

Tablo 3

Geleneksel eğitim ve alternatif eğitim yaklaşımları arasındaki farklar (Özdağ, 2014).

<b>Geleneksel Eğitim Sistemi</b>	<b>Alternatif Eğitim Sistemi</b>
Öğreten merkezli eğitim	Öğrenen merkezli eğitim
Öğrenen; öğrenmeyi bekler	Öğrenen; öğrenmeye hazır
Öğreten; otoriter güçtür	Öğreten; rehber, yardımcı
Aktarılan bilgi	Paylaşılan bilgi
Tek tip eğitim	Bireysel ilgi alanlarına göre eğitim
Pasif, edilgen öğrenen	Aktif, etkin öğrenen
Kalabalık sınıflar	Mevcudu az sınıflar
Ana kaynak; ders kitabı	Kaynak, yaşamın kendisi
Sonuç odaklı	Süreç odaklı
Soyut örneklerle eğitim	Soyut ve somut örneklerle eğitim
Okullarla sınırlanmış eğitim	Hayat boyu eğitim
Öğretme	Öğrenmeyi öğretme
Zihinsel gelişim	Tüm yönleriyle gelişim

Eğitimin hedefi, bireyin bir bütün olarak her yönüyle iyileştirilmesidir. Sosyal, duygusal, fiziksel ve zihinsel gelişim arasında güçlü bir bağ bulunmaktadır (Erakkuş, 2015). Geleneksel eğitim sistemi ile alternatif eğitim sistemi arasındaki farklar incelendiğinde, öğretmenin eğitim sürecinde bir rehber olduğu, süreç odaklı bir eğitim sisteminin varlığı, öğrenenin kendi öğrenmesinden sorumlu olduğu ve otoritenin ortadan kalkarak öğrenenin tüm yönleriyle gelişiminin sağlandığı görülmektedir.

#### **2.4. Düşünen Okul**

21.yy toplumlarının eğitimden beklentisi; mevcut bilgileri zihinlerine depolayan ve bu bilgileri anlamaya çalışan bireyler yerine amaçları doğrultusunda bilgiyi işleyebilen, yeni bilgi üretebilen ve bilgiyi yaşamlarında etkili olarak kullanabilen bireylerin yetiştirilmesidir. Bu kapsamda etkili düşünme becerisi her dönem eğitimin temel amacı olarak görülmüştür (Doğanay ve Sarı, 2012).

Bilgi toplumlarındaki ayırt ediciliğin eğitim yoluyla yapılabileceği anlaşılmış ve dünyadaki çoğu ülke tarafından eğitimin yaratacağı farkın önemi kavranmıştır. Bu kapsamda ülkeler, halihazırdaki eğitim sistemlerini farklı bakış açılarıyla inceleyerek güçlü ve zayıf yönlerini değerlendirmekte ve bireyleri geleceğe hazırlamak için reformlara girişmektedirler. Bu sebeplerle Singapur hükümeti eğitim sistemini bilgi toplumu anlayışı çerçevesinde değiştirmiştir (Balcı, 2018)

1997 yılında düzenlenen 7. Uluslararası Düşünme Konferansında Singapur başbakanı Goh Chok Tong ve Eğitim Bakanı Teo Chee Hean tarafından “Düşünen Okullar, Öğrenen Ulus” (Thinking Schools, Learning Nation) her birey için öğrenme sitesi ve model olarak açıklanmıştır (Levent ve Yazıcı, 2014). Düşünen Okullar, Öğrenen Ulus modeli, temelinde Gardner’ın modelini dayanak alarak öğrenenlerin yaratıcı ve eleştirel düşüncelerini geliştirmektedir (Balcı, 2018). “Düşünen Okullar, Öğrenen Ulus” vizyonunda yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerinin öğretilmesi, değerlendirme şekli ve kriterlerinin değiştirilmesi ile birlikte okul değerlendirilmelerinde sonuç yerine sürece odaklanılması ve ders içeriklerinin azaltılması gibi maddeler bulunmaktadır (Tan ve Gopinathan, 2000).

Eğitim alanındaki bu vizyon açıklandıktan sonra Eğitim Bakanlığı, ileride yapılacak olan eğitim reformları için temel stratejileri oluşturma amacıyla 1997 Ağustos ayında “Düşünen Okullar, Öğrenen Ulus Komitesi” kurmuştur. Eğitim Bakanlığı’na bağlı bir dış inceleme komitesi yine aynı tarihte Öğrenmeye, Yaratıcılığa ve İletişime Uygun Bir Müfredat İncelemesi adlı bir rapor hazırlamıştır. Bu raporla birlikte Eğitim Bakanlığı, 1998 Ocak ayında “Eğitimde İstenen Sonuçlar” adlı bir kitapçık hazırlamıştır. Bu kitapçığın içeriğinde, ilköğretim kademesinden yükseköğretime kadar olan öğrenme sürecinde istenilen sonuçlar, müfredat materyallerin ne şekilde geliştirilmesi gerektiği ve mevcut öğretim yaklaşımları detaylı şekilde açıklanmıştır (Levent ve Yazıcı, 2014). Bahsedilen kitapçıkta bulunan ilköğretim, ortaöğretim ve lise düzeyindeki eğitimlerden istenilen sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmiştir (Chang, 2001).



Tablo 4

Singapur okullarında verilen eğitimden istenilen sonuçlar (Chang, 2001).

Eğitimde İstenen Sonuçlar		
İlköğretim	Ortaöğretim	Yükseköğretim
<p>İlköğretim sonunda öğrenenler;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Doğruyu yanlıştan ayırt edebilmeli</li> <li>-Öğrendiklerini başkalarıyla paylaşmayı öğrenebilmeli</li> <li>-Baskalarıyla arkadaşlık kurabilmeli</li> <li>-Merak duygusunu geliştirmiş olmalı</li> <li>-Baskalarını düşünebilmeli</li> <li>-Kendini ifade edebilmeli</li> <li>-Kendi çalışmaları ile gurur duymalı,</li> <li>-Sağlıklı alışkanlıklar geliştirmeli</li> <li>-Singapur'u sevmelidir</li> </ul>	<p>Ortaöğretim sonunda öğrenenler;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Ahlaki bütünlüğe sahip olmalı</li> <li>Baskalarını önemsemeli ve onlar için endişelenmeli</li> <li>Takım çalışması yapabilmeli</li> <li>Her emeğe saygı duymayı öğrenmeli</li> <li>Girişimci ve yenilikçi olmalı</li> <li>İleriki eğitim hayatları için geniş tabanlı bir temele sahip olmalı</li> <li>Kendi yeteneklerine inanmalı</li> <li>Estetiği takdir etmeli</li> <li>Singapur'u tanımalı ve ona inanmalıdırlar.</li> </ul>	<p>İki yıllık yükseköğretim sonunda öğrenenler;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Esnek düşünebilmeli ve kararlı olmalı</li> <li>Sosyal sorumluluk duygusuna sahip olmalı</li> <li>Kendilerini ve baskalarını nasıl motive edeceğini bilmeli</li> <li>Girişimci ve yaratıcı ruha sahip olmalı</li> <li>Bağımsız ve yaratıcı düşünebilmeli</li> <li>Yaşama coşkusuna sahip olmalı</li> <li>Singapur'u geliştirecek gerekliliklerin farkında olmalı</li> </ul>

Düşünen okul, öğrenme sürecinde öğrenenlerin üst düzey zihinsel becerilerini geliştirerek problem çözme becerisi ile eleştirel ve yaratıcı düşünme sürecini işlevselleştirmeyi hedefleyen eğitim yaklaşımıdır. Bu kapsamda düşünen okul, öğrenenlerin bireysel farklılıkları dikkate alınarak aktif öğrenme ilkelerini kullanan, özgür ve özgürleştirici düşünce iklimine sahip olan bir öğrenme fırsatıdır (Kartal, 2019).

Düşünen okulda bireysel farklılıklar ön plana çıkarıldığı için bilişsel hedeflerin gerçekleştirilebilmesi amacıyla öğrenene yönelik uygun etkinlik çeşitliliğine ve uyarıcı zenginliğine sahiptir. Bilişsel usta olarak tanımlanan öğretmenler bilişsel çirak olarak tanımlanan öğrenenlere bilişsel destek sunmaktadır. Bu çerçevede düşünen okul, üst düzey düşünme becerilerinin gelişimini eğitimin merkezine koyar ve öğrenenler ile diğer

paydaşların bilgi ile oynamalarını önermektedir. Gerçekliğe farklı noktalardan bakabilme farklı paradigmaları yakalayabilme ve bilgi ile oynayabilme fırsatı sunmaktadır. Düşünen okulda programlar, öğrenenin üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine odaklanır ve bu sebeple yoğun müfredat temelli öğretim programlarından uzaklaşmaktadır. Müfredatın sadeleştirildiği ve proje temelli öğrenmenin gerçekleştirildiği bir program mevcuttur (Kartal, 2019).

#### **2.4.1. Düşünen Okulun Felsefesi**

Golding'e göre (2005), düşünen okulun temel amacı çok yönlü düşünen sorumluluk sahibi öğrenenler yetiştirmektir. Burada amaç; öğrenenleri yalnızca geleceğin dünyasında ihtiyaç duyulan becerilere sahip bireyler olarak yetiştirmek yerine, öğrenenlerin gelecekte ihtiyaç duyacakları becerileri öğretmek, eleştirel, yaratıcı ve işbirlikçi düşünürler olarak yetiştirmektir. Öğrenenlerin becerilerine odaklanmak mevcut eğilimin bir yönüken aynı derecede önemli olan şey, öğrenenlerin düşüncelerini teşvik etmek için uygun ortamın ve kültürün oluşturulmasıdır.

Öğrenenlerin düşüncelerini geliştirerek bağımsız ve sorumlu düşünürler yetiştirilir. "Düşünen" öğrenenler iyi kararlar verme konusunda yetenekli, yaratıcı ve eleştirel düşünebilir, bildiklerini analiz edebilir, değerlendirebilir ve uygulayabilirler. Düşünen öğrenenler aynı zamanda fikirlerinin ve eylemlerinin etik sonuçlarının da farkındadırlar ve iyi kararlar vermeyi öğrenirler. Art Costa'nın (1992) tanımına göre, öğrenenlerin düşünme eğilimlerini yukarıdaki şekilde geliştiren okul "düşünen okul" olarak adlandırılır (Golding, 2005).

Gelenek okullardaki öğretene ve öğrenene bakış açıları ile düşünen okullardaki öğretene ve öğrenene bakış açıları farklılık göstermektedir. Geleneksel okullar ile düşünen okulların bakış açılarındaki farklılıklar aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 5

Geleneksel okul ve düşünen okul arasındaki farklar (Golding, 2005)

<b>Geleneksel Okullarda Öğreten ve Öğrenen</b>	<b>Düşünen Okullarda Öğreten ve Öğrenen</b>
Eğitimin odak noktası, öğrenenlere doğru bilgiyi aktarmaktır.	Eğitimin odak noktası öğrenenlerin düşüncelerini geliştirmektir.
Eğitim, öğrenenlerin ihtiyaç duydukları her şeyi bilmelerini sağlamaktır.	Eğitim, öğrenenlerin üretmelerini ve gelişmelerini sağlamaktır.
Eğitim birimleri; önceden kazanılmış bilgi, doğru cevaplar ve gerçeklerdir.	Eğitim birimleri; öneriler, çıkarımlar, varsayımlar ve fikirlere sahiptir.
Amaç, öğrenenlerin belirli içerikleri öğrenerek belirli bir bilgi düzeyine ulaşmalarınıdır.	Amaç, öğrenenlerin düşünme becerilerini ve davranışlarını geliştirmelerini sağlamaktır.
Öğretmenin ana rolü, bilgi ve bilginin kaynağı olarak öğrenenlerin içeriği bildiğinden emin olmaktır.	Öğretmenin ana rolü, öğrenenlerin düşünme becerilerini ve davranışlarını geliştirmelerine yardımcı olan bir rehber olmaktır.
Öğretmenin görevi, öğrenenlerin cevaplarının doğru veya yanlış olup olmadığını değerlendirmektir.	Öğretmenin görevi, öğrenenlerin sorgulamayı nasıl yapacaklarını ve değerlendireceklerini öğrenmelerine yardımcı olmaktır.
Öğretim programı öğrenilecek içeriği verir.	Öğretim programında, düşünme süreçleri ve düşünme becerileri verir.
Öğretmenin rolü, öğrenenlerin öğretim programındaki bilgileri öğrendiğinden ve değerlendirmeleri geçebildiğinden emin olmaktır.	Öğretmenin rolü, öğrenenlerin öğretim programındaki becerileri ve süreçleri geliştirmelerine yardımcı olmaktır.
Öğretmen, öğrenenin bilgisinin ve cevaplarının kalıcılığını değerlendirir.	Öğretmen, öğrenenlerin düşünme süreçlerine ve becerilerine hakim olup olmadıklarını değerlendirir.
Öğrenenin görevi, sınavları geçebilmek için gereken bilgiyi öğrenmektir.	Öğrenenin görevi; fikirleri tartışmak, sorgulamak ve sorunlara çözüm bulmaktır.

## 2.4.2 Düşünen Okulun Düşünme İklim Kültürü

Türk Dil Kurumu'nun (2022) tanımına göre kültür; "muhakeme, zevk ve eleştirme yeteneklerinin öğrenim ve yaşantılar yoluyla geliştirilmiş olan biçimi" dir. Bu tanımdan yola çıkıldığı zaman düşünme kültürünü; belirli ortam ve değerler çerçevesinde geliştirilen düşünme süreç ve becerileri olarak tanımlayabiliriz. Diğer bir deyişle bu ifadeyle anlatılmak istenen, düşünme becerilerinin kültür merkezli öğretimidir. Ancak düşünme öğretiminde kullanılan yaklaşımların birçoğunun Batı merkezli bir felsefeye dayanıyor olması yani kültürel özelliklerle birleştirilememesi düşünme becerilerinin gelişiminde önemli ölçüde sınırlılığa neden olmaktadır (Koç, Güzel Yüce, 2019). Bu kapsamda eğitim-öğretimde kullanılacak olan düşünme becerileri yaklaşımlarının içinde bulunulan sosyo-kültürel yapıyla uyumlu olması gerekmektedir. Düşünme kültürünü diğer düşünme beceri ve süreçlerin öğretiminden ayıran en önemli fark, kültürel özelliklere ve özellikle sınıf içerisindeki sahip olunan tutum, değer, inanç ve kullanılan dile yapılan vurgudur (Koç, Güzel Yüce, 2019). Düşünen, tartışan ve sorgulayan bireylerin yetiştirilmesi için sınıf ortamının düşünmeye ve sorgulamaya uygun, demokratik ve karşılıklı iletişimi teşvik edecek şekilde tasarlanması gereklidir. Ancak düşünmeyi destekleyici sınıf ortamı öğretene-öğrenen ilişkisini de içinde barındırmaktadır (Dolapçioğlu, 2019; Şahin ve Sarı, 2016).

Golding' e (2005) göre okullarda düşünme programının etkili olabilmesi için okullardaki kültüründe değişmesi gereklidir. Birçok okul, öğrenenlerin düşünmesini geliştirmek için yollar aramaya başlamıştır. Bilginin geliştirilmesine odaklanmak, testleri geçmek ve müfredatların gerekliliklerini yerine getirmek eğitim sisteminde yeterli görülmemektedir. Ancak öğrenenlerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için gereken kültürel değişimi sağlamak öğrenenlere yalnızca bazı becerileri öğretmekten daha fazlasını içermektedir. Bu kapsamda okulun bakış açısının, hedeflerinin ve alışkanlıklarının değişmesi gereklidir. Bahsedilen okul kültürü, öğrenenlerin ve öğretmenlerin karar verme ve problem çözme becerilerini hayatlarının her alanında uygulamasını sağlayacak şekilde olmalıdır. Okulların düşünen okul kültürünü yaratabilmeleri için;

- Öğretmenlerin ve öğrenenlerin eğitim hedeflerinin değiştirilmesi gerekir.
- Okullar eğitimin, yalnızca testleri geçmek ve bir iş bulmak için bilgi öğrenmenin bir yolu olmaktan ziyade öğrenenlerin düşünme alışkanlıklarını geliştirmenin bir yolu olarak görmelidir.
- Öğretim programları, konular hakkında farklı düşünme süreçlerini teşvik etmenin bir aracı olarak görülmelidir.
- Öğretmenlerin, kendi disiplinlerini geliştirmek yerine öğrenenlerin düşünmelerini geliştirmek ortak hedefi olmalı ve bu hedef üzerinde profesyonel öğrenme ekipleri olarak çalışması gerekmektedir.

Düşünen sınıf özellikleri kapsamında “düşünme dostu sınıflar” kavramında; düşünmeyi geliştiren öğretmen davranışları, düşünmeyi engelleyen öğretmen davranışları ve düşünmeyi geliştiren öğretmen davranışları olarak üç ana faktör bulunmaktadır. Bu davranışlar ise öğretmen-öğrenen ilişkisi alt boyutları olan duyuşsal destek, bilgi desteği ve yakınlık boyutlarındaki davranışları kapsar (Doğanay ve Sarı, 2012).

Fisher (1995), düşünmeyi destekleyen sınıf ortamında bulunması gereken özellikleri üç ana faktör altında toplamıştır. Bunlar; öğrenme ve düşünmeyi kolaylaştıran öğretmen, düşünen ve öğrenen çocuk ve düşünme ve öğrenmeyi destekleyen bir ortamdır. Aynı zamanda Fisher, düşünme ve öğrenmeyi destekleyen bir öğretende bulunması gereken özellikleri; (1) öğrenende özsaygı geliştirme, (2) her çocukla özel olarak ilgilenme, (3) açık olma, (4) öğrenenleri dikkatle dinleme, (5) olumlu olma, (6) öğrenenlerle duygu paylaşımında bulunma, (7) örnek bir öğrenen ve düşünen birey olma olarak yedi davranış belirlemiştir.

Düşünen sınıflarda öğretmen-öğrenen ilişkisi ve iletişime dayalı öğretmen davranışları mevcuttur (Dolapçioğlu, 2019). Düşünen sınıflar için öğretmenin bir düşünme disiplini oluşturması ve bu rutinde öğrenilen bilgilerin birkaç adımdan oluşması, basit şekilde tekrarı, hatırlanması ve kullanılması gerekmektedir. Aynı zamanda öğretmen, öğrenenlerin düşünmesi için imkan tanımalı, sınıf içi etkileşimi desteklemeli ve düşünme ürünlerini okul veya sınıf içinde göstermelidir (Ritchhart, 2002).

## 2.5. Eleştirel Pedagoji ve Frankfurt Okulu

Alternatif okulların temelini oluşturmada Tolstoy ve Rousseau'dan sonra alana en büyük katkıyı eleştirel pedagoji bulunmuştur. Temelleri Frankfurt Okulu ile atılan eleştirel teorinin yansıması olup 21.yüzyıl eğitim sisteminde göz ardı edilen öğretene ve öğrenen arasındaki hiyerarşik ve baskıcı ilişkiyi reddeder. Bu bağlamda geleneksel eğitime sistemine eleştirel yaklaşır ve alternatifler sunar (Balcı, 2020). Eleştirel pedagoji, eğitime toplumsal bir süreç olarak ve bu süreçlerden etkilenen bir yapı olarak bakar. Eleştirel pedagoji, eğitimde meydana gelen sorunları sistematik olarak tartışan bir eğitim yorumudur (Erdal Erkiş, 2018).

İlkçağlardan başlayarak 21.yüzyıla kadar eğitim her zaman tartışılan bir konu olmuştur. Bu nedenle eğitim üzerine yapılan eleştirilerin eleştirel pedagoji ile başlamadığı söylenebilir. Bu durumda eleştirel pedagoji, eğitim üzerine yapılan tüm tartışmaların bir arada toplanarak sistematik bir hâl alması olarak tanımlanmaktadır (Balcı, 2016). Burak'a (2019) göre eğitim, bireyin yaşadığı dünyayı psikolojik, politik ve ekonomik boyutlarıyla anlamasıdır. Eleştirel pedagoji ise bu noktada eğitimi, öğrenenlerin yaşamlarında kullanacakları eleştirel bakış açısını kazandırmak ve öğrenenlerin donanımını güçlendirmek olarak tanımlanmaktadır. Eleştirel pedagoji ile öğrenenler, bağımsız öğrenen ve düşündüklerini yaşamına aktarabilen bireyler olabilmektedir.

Eleştirel pedagojinin temel varsayımlarından birisi, öğretene ve öğrenen arasında özgürleşen ve olumlu yönde değişen bir ilişkidir (Burak, 2019). Bu kapsamda eleştirel pedagojinin asıl amacı, öğrenenlerin kendi gerçekliklerini yaratabilecekleri öğrenme ortamının özgür olmasını sağlamaktır. Öğrenme ortamı bu şekilde düzenlendiğinde öğretene, doğrudan bilgiyi aktaran kişi olmaktan çıkar ve bu sayede eğitim sürecindeki her birim kendi arasında diyalog kurarak önyargının olmadığı bir eşitlik ortamı sağlanır (Erdoğan, 2021). Eleştirel duruşa sahip olmayan bir öğretenden eleştirel düşünen bireyler yetiştirmesini beklemek doğru değildir. Bu kapsamda eleştirel düşünen bireyler yetiştirilmesi isteniyorsa öğretene, okul yöneticisi ve müfettişlerin de eleştirel ve yaratıcı düşünen bireyler olması gerekmektedir (Balcı ve Kocabaş, 2020).

Ekonomik, toplumsal, kültürel ve politik anlamda değişimlerin yaşandığı 21. yüzyılda toplumsal kurumlar ve bireyler değişime göre kendilerini uyarlama mecburiyetinde kalmaktadırlar. Bu sebeple toplumun her alanında meydana gelen değişim ve dönüşümler eğitim kurumlarını ve eğitim-öğretim sistemini de etkilemektedir. Eğitim, 21. yüzyıla gelindiğinde farklı disiplinlerden beslenerek yeni yaklaşım ve tanımlara ihtiyaç duymaktadır. Bu çerçevede ortaya çıkan yaklaşımlardan biri de önceleri felsefi bir akım olan ancak daha sonra eğitim alanında da kendine bir yer bulan eleştirel teoridir (Kesik ve Bayram, 2015).

Eğitim hakkındaki düşünceler temelinde farklı eğitim felsefeleri üzerine şekillenmekte ve aynı zamanda sosyolojik açıdan da değerlendirilmektedir. Felsefi açıdan eleştirel eğitim felsefesine dayanan eleştirel pedagoji ise sosyolojik açıdan eleştirel teoriye dayanmaktadır (Tezcan, 2013). Eleştirel teoriyi eleştirel eğitim felsefesinden ayıran şey, kendine özgü kuram ve eğitim anlayışı ile ortaya çıkmasının yanı sıra önemli ve somut sonuçları olan bir eğitim felsefesi olmasıdır (Cevizci, 2014).

Yıldırım'a (2011) göre eleştirel pedagojinin üzerinde durduğu asıl kurum olarak okul, okulun fonksiyonları, kurumsal değeri, finansal arka planı ve sosyal kurumlarla olan ilişkisidir. Okul, küçük ve sistemli bir toplum olarak düşünülürse eleştirel pedagojinin ilham aldığı teorilerin ve dayandığı kaynakların sosyal problemlerle ilgili olduğu düşünülmelidir. Bu kapsamda eleştirel pedagoji kaynakların biri de pozitivistimin, aydınlanmanın ve modernizmin eleştirisini yapan "eleştirel kuram"dır. Dolayısıyla Marksizm ve Hegelcilik gibi öğretiler eleştirel kuramın temel referansı iken eleştirel pedagojinin de temel kaynağını oluşturmaktadır. Eleştirel kuramın diğer adı ise "Frankfurt Okulu"dur. Frankfurt Okulu Almanya'da 1923 yılında kurulmuş olan sosyalist araştırmalar yürüten enstitü olarak kurulmuştur. Okulun öncü isimleri; Max Horkheimer, Herbert Marcuse, Theodor W. Adorno, Erich Fromm ve Friedrich Pollock'tur (Ozan, 2019).

Eleştirel pedagoji üzerinde Frankfurt Okulu'nun etkilerine bakıldığında temelde pozitivistim ve Marksizm eleştirisi üzerinedir. Ancak özünde Marksist bir yaklaşım olan eleştirel teori içinde Marksizm eleştirilerini de barındırmaktayken, pozitivistim eleştirileri ile birlikte pozitivist bilimleri de yok saymamaktadır (Durdu, 2006). Eleştirel teori, toplumsal konular söz konusu olduğunda bilimsel bilgi ancak eleştirel teori ile elde edilebilir (Balkız,

2004). İnal'a göre (2014) eleştirel teoriye dayanan ve temellerini Frankfurt Okulu'ndan alan eleştirel pedagoji, geleneksel eğitim sistemine eleştiriler getirir ve alternatifler sunar. Böylece öğretene ile öğrenen arasındaki her türlü hiyerarşik ve baskıcı ilişkiyi ortadan kaldırmayı ve öğrenenleri eğitimde özgürleştirmeyi istemektedir.

## 2.6. Epistemik Özgürlük ve Epistemik Şiddet

Epistemoloji, eski Yunancadaki “episteme” ve “logos” kelimelerinden üretilmiş olup hem öznel bilme eğilimini temsil eden inançları hem de deneysel kanıtı ve gözlemi temel alan, her zaman değişebilmeye açık olan nesnel bilme eğilimlerinin yapılanma ve edinim koşullarını, bilginin doğruluğunu, doğasını, kaynağını ve koşullarını inceleyen felsefi akımdır (Oksan, Şenşekerci ve Bilgin, 2006; Güngör, 2016). Bu durum ise epistemolojinin eğitim-öğretim süreci içerisinde bilginin elde edilmesi ve kullanılmasındaki önemini ortaya koymaktadır (Demir ve Akınoğlu, 2010).

Kavram olarak “epistemoloji” genel anlamda bilginin tanımını, bilgiye ulaşma sürecini ve bilginin gerçekliğini değerlendirmeye çalışmaktadır (Demir ve Akınoğlu, 2010). Bu çerçevede epistemolojik inanç, bireyin gerçekliği yansıttığını kabul ettiği edinilmiş düşünce ve bilgilerin temelini yani “bilen özne” ve “bilinen nesne” ile kurulan ilişki içindeki inançları ifade eder (Oksan, Şenşekerci ve Bilgin, 2006). Yapılan çalışmalar, epistemolojik inançların öğrenenlerin öğrenmesinin önemli bir ögesi olduğunu ve öğrenme öğretme süreçlerini önemli ölçüde etkileyen bilişsel değişken olduğunu göstermektedir. Eğitim-öğretim ortamında öğrenenler, sahip olduğu zihinsel ve fiziksel özellikler ile farklı beceri, yetenek zekâ, sosyal değerler ve tutumlarına yönelik olarak zengin bir sosyo-kültürel çevre oluşturmaktadır. Öğrenenlerin sahip oldukları bu farklılar, öğrenenlerin öğrenme süreçlerini ve öğrenme sürecinin basamaklarını önemli ölçüde etkilemektedir (Özkatar Kaya, 2018). Bu kapsamda öğrenen ve öğretene arasındaki ilişkinin eğitim programındaki belirlenen hedeflere ulaşılması bakımından önemi söz konusu olduğunda, öğretene-öğrenen arasındaki verimlilik ve etkileşim sağlıklı bir şekilde gerçekleşmelidir. Bu çerçevede eğitim programındaki hedeflere ulaşabilmesi bakımından dikkat edilmesi gereken önemli değişkenlerden biride öğrenenlerin epistemolojik inançlarıdır (Özkatar Kaya, 2018).



Bilgi ile özgürlük arasında kurulan ilişkinin temelinde bilgiye dair belirlenen ön kabuller mevcuttur. Bunlardan ilki, bilgi edinme sürecinde pratik öğelerinde etkisinin olduğu ve salt teorik çabayla bu sürecin olamayacağıdır. İkincisi ise iradi eylemin temelinde bilgi vardır. Bu çerçevede bilinçli eylemlerin değerlendirilmesi, bu eylemlerin oluşumunu sağlayan bilginin değerlendirilmesi ile mümkündür. Özgürlük aynı zamanda epistemik bir ögedir. Edinilen bilginin kullanılması ise bilgi edinmenin amacıdır (Öner, 1998).

Eğitim süreçleri dikkate alındığında iki yaklaşım ile karşılaşılmaktadır; “aktif bilgi” ve “aktif cehalet”. Aktif cehalette öğrenenler bilgi üzerindeki salt inanışlarından dolayı bilginin hatalı veya yanlış olabilme ihtimalini düşünmeden doğru olduğuna inanılan bilgilerden yeni bir bilgi üretme anlayışındadırlar. Aktif bilgide ise öğrenenlerin, doğru olarak bildikleri doğru bilgiyi kullanarak yeni bir doğru bilgi üretmesidir. Ontolojik varsayımı eleştirel gerçeklik üzerine kurulu olan düşünen okulun, epistemolojik olarak temel varsayımı bilginin aktif bilgi üzerine inşa edilmesidir (Kartal, 2019).

Diğer okul yaklaşımlarından farklı olarak düşünen okul, “epistemik şiddet” ve “epistemik baskı” ile mücadele vermektedir. Epistemik baskı, otoritesinin doğrularının benimsendiği ve diğer bireylerin epistemik risk alamadıkları bir yapıdır. Epistemik otoritenin benimsendiği yapılarda otorite kendi gerçeklik görüşünü baskın kılmaktadır. Bu yapılarda alternatif fikirlerin oluşması veya alternatif fikirlerin oluşmasını sağlayacak iklimin geliştirilememesi/engellenmesi durumlarının oluşma olasılığı yüksektir. Epistemik şiddet ise bu duruma etkisi olan diğer yapıdır. Bilgi aracılığı ile yapılan şiddet türü olarak tanımlanan “epistemik şiddet”, otoritenin egemenliğini oluşturduğu temel yapılardan biridir. Bu yapıda bilinçli sorgulama gerçekleştirilemeden yapılan tüm kabuller epistemik şiddetin ürünüdür (Kartal, 2019). Bireyin epistemik gücünü elinden alan bu epistemolojik sınırlılıkların kaldırılması için gerekli olan temel yaklaşım, epistemik özgürlüğü ve epistemik özgürlüğün zeminini sağlamaktır. Bu bağlamda epistemik özgürlük, öğrenenlerin her türlü bilgiye yönelik olarak inanış ve gerçeklikler hakkında epistemik risk olarak birbirileri ile uyumsuz önermeleri yanlış olma kaygısı olmadan ifade edebilme özgürlüğüdür (Kartal, Yazgan ve Avcı, 2018).

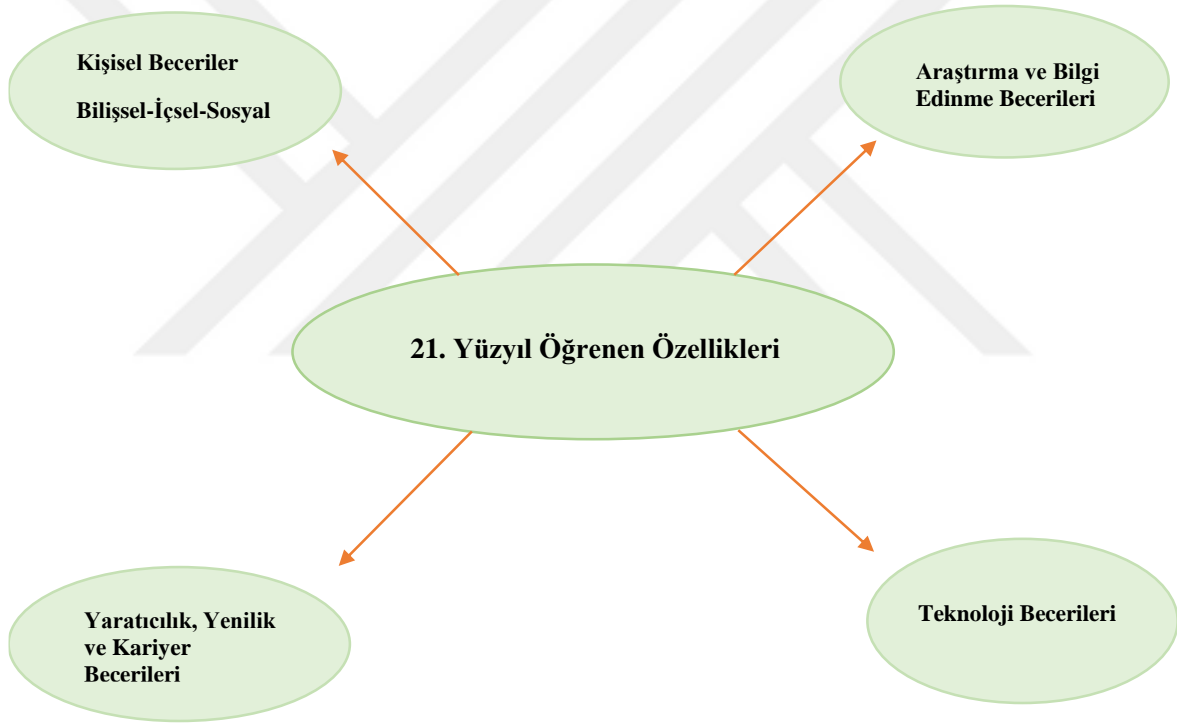
## 2.7. 21. Yüzyıl Becerileri

21.yüzyıl ile birlikte ihtiyaçlar, istekler, öğrenme ortamları ve stilleri değişerek nitelikli iş gücü ve gelecekte seçilen insan olmak için var olan ancak 21.yüzyıl ile gerekli olduğu fark edilen bazı yeterlilikler önem kazanmıştır. Bu kapsamda belirtilen yeterliliklere sahip olma süreci eğitim sistemlerine, toplumsal hayata ve devlet politikalarına yansımaktadır (Arslan, 2022). 21.yüzyıl toplumlarında eğitimin en önemli işlevi, bilgiyi doğrudan alıp depolayan öğrenenler yerine; bilgiyi sorgulayabilen, kullanabilen, yeni bilgileri üretip karşılaştığı problemlere çözüm üretebilen öğrenenler yetiştirmektir (Kaf Hasırcı ve Sadık, 2011).

Fırat ve Kayacan'a (2012) göre eğitim; bireylerin kendilerini gerçekleştirme için gerekli olan analitik ve eleştirel düşünme yeteneğini kazandığı, öncelik yakın çevresi olacak şekilde insanlara, doğaya, canlılara, kültürel ve tarihsel mirasa karşı duyarlılık kazandığı hem bireysel hem toplumsal bir süreçtir. Bu kapsamda kültürel, siyasi ve ekonomik değişimler kadar teknolojik gelişmelerinde eğitim anlayışını ve yapısını değiştirmesi kaçınılmaz olmaktadır. Bilgi çağı olarak kabul edilen 21. yy uluslarının öğrenme kapasitelerini geliştirerek bilgi toplumu olması gerekmektedir (Balcı, 2018). 21. yüzyılda toplumsal, teknolojik, siyasi ve ekonomik gelişmelere bağlı olarak ihtiyaç duyulan birey profilinin sahip olması gereken nitelikler de 20. yüzyıla göre farklılık göstermektedir (Cansoy, 2018; Karakaş, 2015). 21. yüzyılda hızla artan bilgi nedeni ile mevcut bilgilerin öğrenilmesi oldukça zordur. Zihinlerde depolanan bilgiler günümüz problemleri ile baş etmede yetersizdir. Bilgi çağında, bilgileri düşünme sürecinden geçirerek karşılaştıkları problemleri çözebilen bireyler ön plandadır ve bilgi edinmenin yanı sıra beceri kazanma oldukça önemli bir yere sahiptir. Bununla birlikte bilgi çağında bireylerin sahip olması gereken beceriler de diğer çağların gerektirdiği becerilerden farklıdır (Bektaş, Sellum ve Polat, 2019).

Öğrenme, öğrenenlerin hayatlarının bir döneminde olup biten bir şey olmaktan ziyade hayat boyu süren bir beceriye evrilmiş durumdadır. Bu bağlamda öğrenen bilgiyi ezberlemek yerine beceri haline getirmelidir (Bektaş, Sellum ve Polat, 2019). 21. yüzyıl bireylerinin vatandaşlık, kendini gerçekleştirme ve iş konularındaki becerileri 20. yüzyıla kıyasla oldukça farklıdır. Bu farklılığın sebebi ise iletişim ve bilgi teknolojilerinin gelişmiş

olmasıdır. Bu kapsamda dünya çapında ülkeler, 21. yüzyıl becerilerine önem vermektedir. Bu becerilerin neler olduğuna ve belirlenen becerilerin nasıl kazandırılacağına karar vermek için birçok araştırma yapılmaktadır. Ulusal düzeyde yapılan bir çalışmada Güniç, Odabaşı ve Kuzu (2013) katılımcılardan elde ettikleri görüşler çerçevesinde 21. yüzyıl öğrenen özelliklerini; kişisel beceriler (sosyal, içsel/öz ve bilişsel), araştırma ve bilgi edinme becerileri (araştırma, bilgiyi edinme ve öğrenme), kariyer, yenilik ve yaratıcılık becerileri (kariyer ve yenilik), ve teknoloji becerileri (kullanım ve yaygınlaştırma) olarak dört ana tema ve on altı tema olarak belirlemişlerdir.



Şekil 1. 21. yy. öğrenen özellikleri (Güniç, Odabaşı ve Kuzu, 2013).

Bu ana temalar altında ön plâna çıkan kavramlar ise şu şekildedir:

*Kişisel Beceriler (Bilişsel, içsel ve sosyal);* özgün ve özgür düşünen, çözüm odaklı hareket eden, model olan, hedeflerini kendi beceri ve isteklerine göre oluşturan.

*Araştırma ve Bilgi Edinme (Araştırma, öğrenme ve bilgi edinme);* bilgiyi araştıran, sorgulayan ve problem çözme becerisine sahip, yaşam boyu öğrenen, öğrenmeyi seven ve meraklı.

*Yaratıcılık, Yenilik ve Kariyer Becerileri (Kariyer, yenilik);* yaratıcı, üreten, çağın gerektirdiklerine uyum sağlayan, gelecek nesillere ışık tutan.

*Teknolojik Beceriler (Kullanım ve yaygınlaştırma);* teknolojiyi öğrenmek için ve etkili kullanan.

Uluslararası yapılan bir çalışmada Eğitimde Teknolojik Uluslararası Topluluk (International Society for Technology in Education- ISTE), öğrenenlerin gelişen teknolojik ortamda gelişmeye hazır olmaları için ve verimli öğrenmeyi gerçekleştirebilmeleri için belirlenen yedi standarda sahip olmaları gerektiğini belirtmiştir:

- 1- Yetkili öğrenci
- 2- Dijital vatandaş
- 3- Bilgi oluşturucu
- 4- Yenilikçi tasarımcı
- 5- Hesaplamalı düşünür
- 6- Yaratıcı iletişimci
- 7- Global ortak çalışma

Bu doğrultuda Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı da 21. yüzyıl becerilerini belirleyen ve sınıflayan kurumlardan biridir. (Bektaş, Sellum ve Polat, 2019). Müfredat dahilinde öğrenenlere belirlenen yeterliliklerin kazandırılması hedeflenmektedir. Bu yeterlilikler yabancı dillerde iletişim, bilim ve teknoloji yeterliği, anadilde iletişim, dijital yeterlik, öğrenmeyi öğrenme, matematik yeterliği, girişimcilik algısı ve inisiyatif alma, kamusal ve sosyal yeterlikler, kültürel farkındalık ve ifadedir (Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2017) Türkiye Yeterlilik çerçevesinde yer alan sekiz yetkinlik seviyesi ve ilişkili oldukları 21.yy becerileri aşağıdaki tabloda sunulmuştur (Durmuş, 2020).

Tablo 6

Türkiye yeterlilikler çerçevesinde belirtilen 8 yetkinlik seviyesi ve ilişkili oldukları 21.yüzyıl becerileri (Durmuş, 2020).

<b>TYÇ Yetkinlik Seviyesi ve İfadesi</b>	<b>İlişkili Olduğu 21. Yüzyıl Becerileri</b>
1. Anadilde iletişim	İnovasyon ve öğrenme Kariyer ve yaşam becerileri
2. Yabancı dillerde iletişim	İnovasyon ve öğrenme
3. Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler	İnovasyon ve öğrenme Teknoloji, medya ve bilgi okuryazarlığı
4. Dijital yetkinlikler	Teknoloji, medya ve bilgi okuryazarlığı
5. Öğrenmeyi öğrenme	İnovasyon ve öğrenme Kariyer ve yaşam becerileri
6. Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler	Kariyer ve yaşam becerileri
7. Girişimcilik ve inisiyatif alma	Kariyer ve yaşam becerileri İnovasyon ve öğrenme
8. İfade ve kültürel farkındalık	Teknoloji, medya ve bilgi okuryazarlığı İnovasyon ve öğrenme Kariyer ve yaşam becerileri

Bireylerin 21. yüzyıl istihdam alanlarında yer alabilmeleri için edindikleri temel bilgi ve beceriler, okul diplomaları yeterli olmamaktadır. Okul diplomalarının yanı sıra bireylerin 21. yüzyıl becerilerine sahip olmaları gerekmektedir (Eryılmaz ve Uluyol, 2015). 21. yüzyıl becerileri ile, dersler disiplinler arası olarak hazırlanmakta, sosyal ve bilişsel becerileri de içine alarak insan yetiştirmeyi bütüncül bir şekilde ele alan model anlatılmaktadır. Matematik, coğrafya, tarih ve fen bilimleri dersleri disiplinler arası olarak öğrenenlere aktarılmaktadır. Ayrıca yaratıcı ve eleştirel düşünme gibi bilişsel beceriler ile öğrenmeyi öğrenme, uyum, iletişim, sorumluluk alma, merak ve üretkenlik gibi sosyal beceriler öğrenenlere kazandırılarak bütüncül olarak insan yetiştirilme modeli geliştirilmektedir (Yeniay Üsküplü, 2019). 21.yüzyılın bireyleri, iş birliği yapabilen, iletişim becerileri gelişmiş, eleştirel ve yaratıcı düşünen, karşılaştığı problemlere çözüm üretebilen, bilgiye nasıl ve hangi yollardan ulaşabileceğini bilen, inisiyatif sahibi, kültürel ve sosyal becerileri gelişmiş, liderlik özelliklerine sahip olmalıdırlar (Eryılmaz ve Uluyol, 2015). Asa'ya (2022)

göre 21.yy becerileri, bireylerin kazandıkları bilgi ve becerilerin harmanlanarak yaşama aktarılması ile birlikte verimli ve nitelikli performans oluşturulmasıdır.

Özden'e (2005) göre okullarda zihinleri zorlayıcı etkinlikler yapılmalıdır. Bu etkinliklerin genel özellikleri şu şekildedir:

- Zihinsel açıdan zorlayan,
- Düşünmeye sevk eden,
- Neden- sonuç ilişkisi kurduran,
- Fikir ve olguları değişik biçimlerde ilişkilendiren,
- Toplumsal değerlerin önemini vurgulayan.

21.yy öğretmenleri, kendi yeterlilik düzeylerinin farkında olarak, yeterliliğin devamlı bir öğrenmeyle mümkün olabileceğini ve 21.yy da bilginin güç olduğunu bilmelidirler. Bu kapsamda 21.yy öğrenenleri ise çok boyutlu düşünebilme, herhangi bir konudaki problemin çözümünde diğer alanlardaki bilgilerini kullanabilme yetisine sahip olmalı ve yaşanan olaylara eleştirel bakabilmelidir.

Modernizm ve Küreselleşme, ülkeler arasında güçlü bağlantılar geliştirilmesini gerekli kılmaktadır. Bu durum ise, tüm dünya vatandaşlarının değişen ve gelişen teknolojinin yanı sıra bilgi türleriyle de fonksiyonel bir şekilde başa çıkabilmesini zorunlu kılmıştır. Bu kapsamda 21.yy becerilerinin belirlenebilmesi için OECD tarafından 2005 yılında bir çalışma başlatılmıştır. Bu çalışmada insan hakları, eşitlik, çevre, ekonomik gelişmeler ve diğer alanlardaki sürdürülebilirlik kaygılarından yola çıkılarak bir rapor hazırlanmıştır. Hazırlanan raporda, 21.yy becerisi olarak belirlenecek becerilerin yansıtıcı düşünmeyi esas alacak şekilde oluşturulmasının gerektiği ayrıca daha dar ve karmaşık alanlarda dahi bireylerin birden fazla beceriyi kullanabilmelerine olanak sağlayacak şekilde oluşturulması gerektiği vurgulanmıştır (Durmuş, 2020).

Ananiadou ve Claro (2009), bu çalışmadan dört yıl sonra OECD adına 21.yy becerileri ve yeterlilikleri çerçevesini oluşturduğu bir çalışma yapmış ve 21.yy becerilerini üç boyutta ele almışlardır. Bunlar; etik ve sosyal, bilgi ve iletişim boyutlarıdır. Bu boyutlar ve boyutların içerikleri aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 7

OECD 21. yy. becerileri ve yeterlikleri çerçevesi (Ananiadou ve Claro, 2009).

Beceri Boyutu	Açıklaması	Alt Beceriler
Bilgi Boyutu	Bilgi Okuryazarlığı	<p>Bilgiyi kaynak olarak;</p> <p>Tanımlama</p> <p>Araştırma</p> <p>Değerlendirme</p> <p>Seçme</p> <p>Düzenleme</p> <p>Çözümleme</p> <p>Yorumlama</p> <p>Bilgiyi ürün olarak;</p> <p>Yeniden yapılandırma</p> <p>Modelleme</p> <p>Özgün düşünceler geliştirme</p>
İletişim Boyutu	Bilgi İletişim Teknolojileri	<p>Etkili iletişim</p> <p>Var olan iletişim araçlarının kullanılması</p> <p>Dilin doğru kullanılması</p> <p>Etkili iletişim için gerekli olan diğer bütün öğelerin dikkate alınması</p> <p>Bilgi ve medya okuryazarlığı</p> <p>Eleştirel düşünme ve iletişim</p> <p>İşbirliği ve sanal etkileşim</p> <p>Dijital kültüre katılım</p> <p>İşbirliği</p> <p>Ekip çalışması</p> <p>Esneklik ve uyum sağlama</p>
Etki ve Sosyal Etki	21. yüzyıl vatandaşlığı	<p>Sosyal sorumluluk</p> <p>Sosyal etki</p> <p>Eleştirel düşünme</p> <p>Sorumluluk</p> <p>Karar alma</p>

Tabloda belirtildiği gibi bilgi boyutu, iki alt boyuttan oluşmakta ve Bilgi okur yazarlığı kavramı ile açıklanmaktadır. Bu alt boyutlarda bilginin kaynak olarak ve ürün olarak değerlendirildiği görülmektedir. Bilgi kaynak olarak ele alındığında, tanımlama, araştırma, seçme, değerlendirme ve düzenleme becerileri ön plandayken bilgi ürün olarak ele alındığında bilginin yeniden yapılandırılma, modelleme ve özgün düşünceler geliştirme becerileri bulunmaktadır (Ananiadou ve Claro, 2009; Durmuş, 2020).

İkinci boyut olan iletişim boyutunun, iş birliği ve sanal etkileşim ile etkili iletişim alt boyutlarından oluştuğu ve bilgi iletişim teknolojileri uygulamaları kapsamında ele alındığı görülmektedir. Burada etkili iletişim; dilin doğru kullanılması, var olan iletişim araçlarının kullanılması, etkili iletişim için gerekli olan diğer bütün öğelerin dikkate alınması, bilgi ve medya okuryazarlığı, eleştirel düşünme ve iletişim olarak ele alınmaktadır. İşbirliği ve sanal etkileşim alt boyutu ise; işbirliği, dijital kültüre katılım, ekip çalışması, esneklik ve uyum sağlama becerilerinin öğrenenlerin ilgi alanları ve arkadaş ortamlarında etkin bir şekilde kullanılmasıyla özdeşleştirildiği görülmektedir (Ananiadou ve Claro, 2009; Durmuş, 2020).

Yeterlilik çerçevesindeki üçüncü boyut olan etik ve sosyal etki boyutu, 21.yy vatandaşlığı kavramı olarak sosyal sorumluluk ve sosyal etki alt öğelerinden oluşmaktadır. Sosyal etki ve sosyal sorumluluk becerilerinin işe koşulmasında yardımcı olması için önerilen alt beceriler sorumluluk, karar alma ve eleştirel düşünmedir (Ananiadou ve Claro, 2009; Durmuş, 2020).

## **2.8. 21. Yüzyılda Öğrenen Düşünmesi**

Düşünme, bireylerin sosyal, zihinsel ve dil gelişimini sağlayan diğer yandan hayatlarına ve öğrenmelerine yön veren bir beceridir. Aynı zamanda düşünme, öğrenenin bilgi edinme ve edindiği bilgileri anlama, sorgulama ve kullanma sürecinde en önemli bileşendir (Güneş, 2012).

19.yy başlarında John Dewey, okulda öğrenilen bilgilerin öğrenenler tarafından yaşama yansıtılması gerektiğinden bahsetmiştir. Güneş'e (2012) göre Öğrenenin aktif durumda olduğu öğrenme ortamlarında, öğrenenlerin bilgileri kendi deneyimleri ile edinebilmesini ve edindiği bilgileri karşılaştığı olaylar karşısında kullanabilmesini



kolaylaştırır. Ayrıca bu düşünme türünde öğrenen, yeni karşılaştığı durumlara geçmiş yaşantılarından ders çıkararak tepki vermektedir. Bilgiyi sorgulama, değerlendirme ve yeni bilgi üretmenin temelini oluşturan düşünme; anlama, bilgi edinme ve öğrenme süreçlerinin en önemli bileşenidir. Bireyin sorunları çözmesi, zihinsel bir bağımsızlık geliştirmesi ve geleceğe yön verebilmesi için bir zorunluluktur. Bu kapsamda, bireylerin bağımsız ve sosyal baskı karşısında objektif karar verebilmelerinin yanı sıra farklı bakış açılarına sahip olabilmeleri için de düşünme becerilerini geliştirmeleri gerekmektedir.

Bilgi toplumlarında meydana gelen değişimin ve gelişmelerin sonucu olarak eğitime karşı olan bakış açısı değişmiştir. Bu değişimi yaratan yaklaşımlarda, çoklu zekâ, yapılandırmacılık, beyin temelli ve işbirliğine dayalı öğrenme ön plandadır. Bu yaklaşımlarda öğrenenin merkezde olması, çoklu bakış açılarına ve farklı görüşlere teşvik edilmesi, öğrenenlerin bireysel farklılıklarının dikkate alınması, işbirliği, paylaşma ve yardımlaşmanın vurgulanması, öğrenme öğretme sürecinde öğrenenin bilgiyi kitapta olduğu şekliyle alarak, bilgiyi ezberleyerek ya da öğretenin aktardığı şekilde değil anlamlandırarak, öğrenenin bilgiyi ulaştığı, öğretenin ise rehberlik ederek yönlendirici ve kolaylaştırıcı bir rolde olduğu, öğrenme süreçlerinde geçmiş yaşantıların, duygu, düşünce, kişisel tutum, inanç ve deneyimlerin ön planda olduğu, öğrenmenin fizyolojik bir süreç olduğu vurgulanmaktadır (Özdemir, 2011).

Eğitim kademelerinin bütününe bakıldığında öğrenenlere iki şey öğretilmektedir: Dersin konusu ve içeriği nedir? Konuyu anlamanın ve değerlendirmenin doğru yolu nedir? İlkinde “ne düşünülecek?” sorusunun cevabı öğretilirken ikincisinde “nasıl düşünülecek?” sorusunun cevabı öğretilir. İkincisi eleştirel düşünmedir ancak öğretmenler, dersin konusu hakkında öğrenenlerin nasıl düşüneceklerini ve nasıl anlayıp değerlendirecekleri konusunda yetersiz kalmaktadır (Çalışkan, 2019). Güneş’e (2012) göre üst düzey düşünme, öğrenenin kendi düşünme sürecinin farkında olması ve bu düşünme süreçlerini kontrol edebilmesidir. Burada amaç, öğrenenin kendi zihin sürecinin nasıl işlediğini anlayarak nitelikli bir öğrenme için bu süreçleri kontrol edebilmesi ve düzenleyebilmesidir.

21. yüzyılda verilen bir görevi kurallarına göre yapan bireyler yerine, görevi yaparken katma değer sağlayan bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Ancak bu durum, problemler üzerinde çok yönlü düşünebilen ve yaptığı değerlendirmelerle çıkarımda bulunabilen bireylerle mümkündür. Bu kapsamda bireyin yaptığı işe katma değer sağlayabilmesi eleştirel düşünmeyle mümkündür (Özyurt, Baştopçu, Barcın, Deviren, Atila, 2018).

Barak'a (2010) göre 21. yüzyılda öğrenenler; sorgulamaya, bilgi kaynaklarını toplamaya, bilgileri işlemeye ve yeni bilgiler üretmeye teşvik edilir. Bu kapsamda öğrenmenin amacı yüksek düzeyde düşünme becerisi, bireyin kişisel gelişimi ve sosyal katılımını kolaylaştırmak, kendi kendine öğrenmeyi ve yaratıcılığı geliştirirken öğretenin yeni pedagojinin eğitim lideri olarak güçlü kılmaktadır.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

Bu bölümde; araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanma süreci ve verilerin analizi hakkında açıklamalar yer almaktadır.

#### 3.1. Araştırma Modeli

İlkokul öğretim programı uygulamalarında düşünen okul düşünme iklimi kültürünün gerçekleştirilebilirliğinin incelenmesi amacıyla yapılan bu çalışma nicel araştırma yönteminde olup ilişkisel araştırma modeli kullanılmıştır. İlişkisel araştırma modelindeki çalışmalarda bir olay veya durum olduğu gibi betimlenmekte ve duruma sebep olan iki veya daha fazla değişkenin ilişkisi ve derecesi belirlenmektedir (Kaya, Balay ve Göçen, 2012).

Tekbıyık'a (2019) göre sosyal bilimlerdeki araştırmaların çoğu değişkenler arasındaki ilişkinin kurulması üzerine yapılmaktadır. Değişkenlerin birbirleri ile olan etkileşimleri var olan ilişkilerin betimlenmesi ile açıklanabilmektedir. Yapılan çalışmada ölçütlerin, değişkenler aracılığı ile manipüle edilmesi yerine değişkenlerin arasında bulunan ilişkilerin ortaya koyulması hedefleniyorsa ilişkisel araştırma yöntemi kullanılmaktadır. Bu yöntem değişkenler arasındaki ilişkileri açıklamakta ve sonuçların tahmin edilmesini sağlamaktadır.

Araştırmada düşünen okul düşünme iklimi öğretmen standartlarının sınıf öğretmenleri tarafından gerçekleştirilme düzeyi, sınıf öğretmenlerinin eğitime ilişkin epistemik özgürlük ve epistemik baskı düzeylerinin ne olduğu ve Düşünen okul düşünme iklimi standartlarının sınıf öğretmenleri tarafından gerçekleştirilme düzeyinin, sınıf öğretmenlerinin eğitime ilişkin epistemik özgürlük ve epistemik baskı düzeyleriyle ilişkisi incelendiğinden ilişkisel araştırma kullanılmıştır.

### 3.2. Evren ve Örneklem

Araştırma evrenini, Yalova il merkezi ve ilçelerindeki ilköğretim okullarında bulunan ilkokul 4. sınıf kademesinde eğitim veren öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklem olarak araştırmaya toplamda 105 öğretmen katılmış olup 4 katılımcının ölçme aracına, sağlıklı cevap vermedikleri için araştırmaya dahil edilmemiştir. Araştırmaya dahil olan 101 katılımcıya ait genel bilgiler aşağıdaki tabloda olduğu gibidir.

Tablo 8  
Öğretmenlere ilişkin demografik bilgiler

		f	%
<b>Cinsiyet</b>	Kadın	66	65,3
	Erkek	35	34,7
	Toplam	101	100
<b>Yaş</b>	20-30	4	4
	31-40	21	20,8
	41-50	39	38,6
	51-60	34	33,7
	Belirtilmeyen	3	3
	Toplam	101	100
<b>Kıdem</b>	1-5 yıl	3	3
	6-10 yıl	2	2
	11-15 yıl	15	14,9
	16 yıl ve üzeri	80	79,2
	Belirtilmeyen	1	1
	Toplam	100	100

Çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre dağılımları incelendiğinde, 66 (%65,3) kadın ve 35 (34,7) erkek sınıf öğretmeni çalışma kapsamına alınmıştır.

Yaş kategorisine göre katılımcılar incelendiğinde, 20-30 yaş aralığında 4 (%4), 31-40 yaş aralığında 21 (%20,8), 41-50 yaş aralığında 39 (%38,6), 51-60 yaş aralığında 34 (%33,7) ve yaşını belirtmeyen 3 (%3) sınıf öğretmeni çalışmaya dahil olmuştur.

Çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin kıdemlerine göre dağılımları incelendiğinde, 1-5 yıl arası görev yapmış olan 3 (%3), 6-10 yıl arası görev yapmış olan 2 (%2), 11-15 yıl arası görev yapmış olan 15 (14,8), 16 yıl ve üzeri görev yapmış olan 80 (79,2) ve mesleki tecrübesini belirtmeyen 1 (%1) sınıf öğretmeni çalışmaya dahil olduğu görülmektedir.

İlişkisel araştırmalarda ve özellikle çoklu regresyon analizlerinde kullanılan aşağıda belirtilmiş formül ile hesaplama sonucu ulaşılan örneklem büyüklüğü dikkate alınmaktadır (Tabachnick ve Fidell, 2007).

$$N > 50 + 8m$$

N: Katılımcı Sayısı

m: Bağımsız Değişken Sayısı

Çalışmada dikkate alınan 7 bağımsız değişken bulunmaktadır. Bu değişkenler şu şekildedir: Epistemik baskıyı kabul düzeyi, Epistemik baskıda bulunma düzeyi, eğitim hayatında epistemik özgürlük düzeyi, eğitime yönelik epistemik özgürlük yaklaşım düzeyi olmak üzere 4, sınıf öğretmenlerinin sınıflarında bulunan çokkültürlü öğrenci popülasyonunun oranı, öğretmenlerin çokkültürlü sınıf iklimine yönelik duyuşsal durumları ve çokkültürlü eğitime yönelik olarak öz-yeterlik inançları olmak üzere 3 bağımsız değişken her alt boyut için ele alınmış olup analizlere toplamda 7 değişken dahil edilmiştir.

Bu çerçevede formül hesaplandığında  $50+8.7 = 106$  katılımcı sayısına ulaşılması beklenmektedir. Ancak katılımcılar araştırmaya gönüllülük ilkesiyle dahil oldukları için 105 katılımcı araştırmaya dahil olmuştur. 105 katılımcıdan 4 katılımcının ölçme aracı, sağlıklı cevap vermedikleri için çalışmaya dahil edilmemiştir. Bu kapsamda örneklem büyüklüğü 101 katılımcı ile sağlanmış olup araştırma analizleri bu sayı üzerinden gerçekleştirilmiştir.

Tablo 9

Sınıflara ait demografik bilgiler

		f	%
<b>Sınıflarda farklı kültürden öğrenci bulunması</b>	Evet	85	84,2
	Hayır	16	15,8
	Toplam	101	100
<b>Sınıflardaki farklı kültürdeki öğrencilerin oranı</b>	% 1-25	66	77,6
	% 26-50	19	22,4
	% 51-75	0	0
	% 76-100	0	0
	Toplam	85	100

Katılımcılara sorulan “Sınıfınızda farklı kültürden (göçmen-mülteci-yabancı uyruklu) öğrencileriniz var mı?” sorusuna 85 katılımcı (%84,2’si) “evet” cevabını vermiş, 16 katılımcı (%15,8) “hayır” cevabını vermiştir. 66 katılımcı (77,6’sı) sınıflarındaki farklı kültürden olan öğrenci oranının %1-25 arasında olduğunu belirtirken, 19 katılımcı (%22,4’ü) sınıflarındaki farklı kültürden öğrenci oranının %26-50 arasında olduğunu belirtmiştir.

Tablo 10

Öğretmenlerin duyuşsal ve mesleki donanımlarına ait bilgiler

		f	%
<b>Farklı kültürden öğrencilerin olması (Duyuşsal durum)</b>	Beni mutlu eder	28	27,7
	Önemsediğim bir şey değildir	50	49,5
	Beni mutsuz eder	23	22,8
	Toplam	101	100
<b>Farklı kültürden öğrencilere eğitim verebilecek mesleki donanıma sahip olduğumu düşünüyorum</b>	Kesinlikle evet	41	40,6
	Önemsediğim bir şey değildir	9	8,9
	Mesleki gelişim desteğine ihtiyacım bulunmaktadır	37	36,6
	Hayır	14	13,9
	Toplam	101	100

Diğer sorulardan bağımsız olarak katılımcılara sorulan sorularda; öğretmenlerin %49.5'i sınıfında farklı kültürden öğrencilerin olmasının önemsediği bir şey olmadığını belirtirken %27,7'si bu durumun kendilerini mutlu ettiğini, %22,8'i ise sınıfında farklı kültürden öğrencilerin olmasının kendisini mutsuz ettiğini belirtmiştir. Ayrıca katılımcıların %41'i farklı kültürden öğrencilere eğitim verebilecek mesleki donanıma sahip olduğunu düşünürken, %37'si farklı kültürden öğrencilere eğitim verebilmek için mesleki gelişim desteğine ihtiyacı olduğunu, %14'ü farklı kültürden öğrencilere eğitim verebilecek mesleki donanıma sahip olmadığını ve %9'u bu durumun önemsedikleri bir şey olmadığını belirtmiştir.

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, iki farklı ölçme aracı kullanılmıştır. Bunlar; Kartal, Yazgan ve Avcı'nın (2018) "Eğitime İlişkin Epistemik Baskı ve Epistemik Özgürlük Düzeyi Belirleme Ölçeği" ile Crawford, Saul, Mathews ve Makinster'in (2005) "Teaching And Learning Strategies For The Thinking Classroom" isimli çalışmada belirledikleri öğretmen standartlarından yola çıkılarak ve uzman görüşü alınarak araştırmacı tarafından oluşturulan "Düşünen Okul Düşünme İklimi Öğretmen Standartları" adlı Analitik Rubriktir.

#### **Düşünen Okul Düşünme İklimi Öğretmen Standartları Analitik Rubrik**

Crawford, Saul, Mathews ve Makinster'in (2005) "Teaching And Learning Strategies For The Thinking Classroom" isimli çalışmada belirledikleri öğretmen standartları Türkçeye uyarlanmış, Eğitim Programları ve Öğretim alanında bir uzmandan ölçme aracının kapsamının araştırma amacına uygun olduğuna dair uzman görüşü alınmıştır.

Analitik rubrik, 6 standart ve toplamda 12 maddeden oluşmaktadır. 1'inci standart, öğretmenin öğrencilerine birey olarak değer verdiği ve değerli hissettirdiği öğrenci merkezli bir öğrenme ortamı sağlamasıyla ilgilidir ve 2 sorudan oluşmaktadır. 2'nci standart, öğretmenler tarafından sınıf içi öğrenme ortamını, derse uygun olacak şekilde dersin içeriğini, ilkelerini, öğrenme etkinliklerini ve grup stratejilerini yansıtır ve 2 sorudan oluşmaktadır. 3'üncü standart, öğretmenlerin öğretim programındaki içeriği etkili bir şekilde sunmasıyla ilgili 1 sorudan oluşmaktadır. 4'üncü standart, öğretmenlerin yurttaşlık, HIV/AIDS eğitimi, toplumsal cinsiyet eğitimi ve çocuk hakları gibi toplumsal ve gelişimsel duyarlılığı olan konuları öğretim programına entegre etmesiyle ilgili olup 2 sorudan oluşmaktadır. 5'nci standart, öğretmenlerin öğrencilerine aktif öğrenmeyi teşvik edecek öğretim programını sormasıyla ilgili olup 3 sorudan oluşmaktadır. 6'ncı standart, öğretmenlerin üst düzey düşünmeyi teşvik etmek için düşündürücü sorular sormasıyla ilgilidir ve 2 sorudan oluşmaktadır.



Standartlardaki maddelere verilen cevaplar, “Zayıf” 1 puan, “Orta” 2 puan ve “İyi” 3 puan olarak belirlenmiştir. Göstergelere ait “Zayıf”, “Orta” ve “İyi” puanlamalarının ölçek üzerinde tanımlamaları yapılarak katılımcıların soruları cevaplaması istenmiştir. Düşünen okul düşünme iklimi standartlarının güvenilirlik katsayısı 0,731 olarak bulunmuştur. Ölçme aracında bu çalışma için güvenilirlik açısından sorun bulunmamaktadır.

### **Eğitime İlişkin Epistemik Baskı ve Epistemik Özgürlük Düzeyi Belirleme Ölçeği**

Kartal, Yazgan ve Avcı'nın (2018) “Eğitime İlişkin Epistemik Baskı ve Epistemik Özgürlük Düzeyi Belirleme Ölçeği” 4 faktörden oluşmakta olup beşli likert tipindedir. Kullanılan ölçek mesleki niteliği dikkate almadan yetişkinlere yönelik olduğu için uzman görüşü dahilinde öğretmenlik mesleği ve öğretmeni dikkate alarak revize edilmiştir. Eğitim programları ve öğretim alanında bir uzman tarafından, ölçme aracının bu çalışmanın kapsamına ilişkin yeterli olduğu böylece kapsam geçerliliğinin sağladığına dair görüş alınmıştır. 1'inci faktör, 7 sorudan oluşmakta ve “Epistemik baskıyı kabul” ile ilgilidir. 2'nci faktör, 5 sorudan oluşmakta ve “Epistemik baskıda bulunma” ile ilgilidir. 3'üncü faktör, 10 sorudan oluşmakta ve “Eğitim hayatında epistemik özgürlük” ile ilgilidir. 4'üncü faktör ise 7 sorudan oluşmakta ve “Eğitime yönelik epistemik özgürlük yaklaşımı” ile ilgilidir. Toplamda 29 maddeden oluşan ölçekte; “Kesinlikle Katılmıyorum” 1 puan, “Katılmıyorum” 2 puan, “Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum” 3 puan, “Katılıyorum” 4 puan ve “Kesinlikle Katılıyorum” 5 puan olarak belirlenmiştir.

Tablo 11

Eğitime ilişkin epistemik baskı ve epistemik özgürlük düzeyi güvenilirlik analizi-Cronbach Alpha

Faktör	Cronbach Alpha Değeri
Epistemik Baskıyı Kabul Düzeyi	$\alpha = ,509$
Epistemik Baskıda Bulunma Düzeyi	$\alpha = ,703$
Eğitim Hayatında Epistemik Özgürlük Düzeyi	$\alpha = ,738$
Eğitime Yönelik Epistemik Özgürlük Yaklaşımı	$\alpha = ,893$

Eğitime İlişkin Epistemik Baskı ve Epistemik Özgürlük Düzeyi Belirleme Ölçeği'nin güvenilirlik analizi sonuçları incelendiğinde, epistemik baskıyı kabul düzeyi ( $\alpha = ,509$ ) orta düzeyde, epistemik baskıda bulunma düzeyi ( $\alpha = ,703$ ) yüksek düzeyde, eğitim hayatında epistemik özgürlük düzeyi ( $\alpha = ,738$ ) yüksek düzeyde ve eğitime yönelik epistemik özgürlük yaklaşımı düzeyi ( $\alpha = ,893$ ) yüksek düzeyde güvenilir olduğu görülmektedir.

Birinci faktör olan epistemik baskıyı kabul düzeyinin güvenilirlik sonucu ( $\alpha = ,509$ ) orta düzeyde olması sebebiyle çalışma kapsamından çıkarılması düşünölmüş ancak, orta düzeyde olan güvenilirlik sonucuna rağmen okuyucuların konu hakkında hem bilgi sahibi olabilmesi hem de bakış açısına sahip olabilmesi adına analizlerin bulgulaştırılmasına karar verilmiştir.

### **3.4. Verilerin Toplama Süreci**

Ölçeklerin kullanılabilmesi için öncelikle Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Etik Kuruluna başvuru yapılmış ve Etik Kurul izni alınmıştır. (Ek 1) Çalışmanın milli eğitime bağlı ilkokullarda gerçekleştirilebilmesi için Milli Eğitim Müdürlüğü'nden yasal uygulama izni alınmıştır (Ek 2). Daha sonra araştırmaya katılım sağlamaları için öğretmenler tarafından bireysel onamlarının alınmasıyla birlikte veriler, 21 Kasım – 1 Aralık 2022 tarihlerinde toplanmıştır. Veriler, araştırmacı tarafından yüz yüze toplanmıştır.

Kartal, Yazgan ve Avcı'nın (2018) "Eğitime İlişkin Epistemik Baskı ve Epistemik Özgürlük Düzeyi Belirleme Ölçeği"ne ait uygulama izni Ek 3'te yer almaktadır. Araştırmada kullanılan ölçme araçları Ek 4'te sunulmuştur.

### **3.5. Verilerin Analizi**

Çalışmanın alt problemlerine ve ölçeklerine uygun olarak ölçme araçlarının puanlaması yapılmış ve çalışmaya ait veriler çevrimiçi veri analiz programına aktarılmıştır.

İlk olarak veri taraması yapılmış ve veriler analiz yapılmaya açık hale getirilmiştir. 4 katılımcı, ölçme araçlarına sağlıklı cevap vermedikleri için çalışmaya dahil edilmemiştir. Analize açık hale getirilen verilerin değer kontrolü yapılmış ve boş verilere o değer için orta değer atanmıştır.

Araştırmadaki verilerin normallik sınaması yapılırken öncelikle ölçek maddelerinin skewness ve kurtosis değerleri incelenmiştir.

Tablo 12

Düşünen okul düşünme iklimi standartlarının skewness ve kurtosis değerleri

	Birinci Standart	İkinci Standart	Üçüncü Standart	Dördüncü Standart	Beşinci Standart	Altıncı Standart	Tüm Standart
Skewness	-1,373	-,254	-,483	-,943	,319	,474	,061
Kurtosis	1,496	-,380	-1,272	,765	-,908	-,041	-,425

Düşünen okul düşünme iklimi standartlarının skewness ve kurtosis değerlerine bakıldığında -2 ile +2 arasında olduğu ve normal dağılım sergiledikleri görülmektedir.

Tablo 13

Eğitime ilişkin epistemik baskı ve epistemik özgürlük düzeylerinin skewness ve kurtosis değerleri

	Epistemik Baskıyı Kabul	Epistemik Baskı Bulunma	Eğitim Hayatında Epistemik Özgürlük	Eğitime Yönelik Epistemik Özgürlük Yaklaşımı
Skewness	-,326	,233	-1,093	-1,517
Kurtosis	,910	-,993	3,332	6,596

Epistemik Baskı ve Epistemik Özgürlük Düzeyi ile ilgili ölçme aracına bakıldığında birinci faktör olan epistemik baskıyı kabul düzeylerinin ve ikinci faktör olan epistemik baskıda bulunma düzeylerinin normal dağılım gösterdiği ancak üçüncü faktör olan eğitim hayatında epistemik özgürlük ve dördüncü faktör eğitime yönelik epistemik özgürlük yaklaşımı düzeylerinin normal dağılım göstermediği anlaşılmaktadır.

Bu kapsam betimsel araştırma soruları için betimsel istatistiki teknikler kullanılmış olup, standartlara yönelik düzeyler incelenirken kullanılan grafiklerde aritmetik ortalama tercih edilmiştir.

Eğitime ilişkin epistemik baskı ve epistemik özgürlük düzeyleri normal dağılım göstermediği için frekans ve yüzde değerleri verilmiştir. Ancak frekans ve yüzde değerlerinin yanı sıra okuyucuya bakış açısı sunması için aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri de verilmiştir. Dağılımın normal dağılım olmadığı da okuyucunun dikkatine sunulmuştur. Çalışmada iki değişken arasındaki ilişkinin incelenmesinde korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir. Eğitime ilişkin epistemik baskı ve epistemik özgürlük düzeylerine yönelik olan ölçekte veriler normal dağılmadığı için pearson yerine spearman korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın dördüncü alt amacına yönelik olarak çoklu regresyon analizi gerçekleştirilmiş olup, kategorik değişkenler için dummy kodlama yapılmıştır.

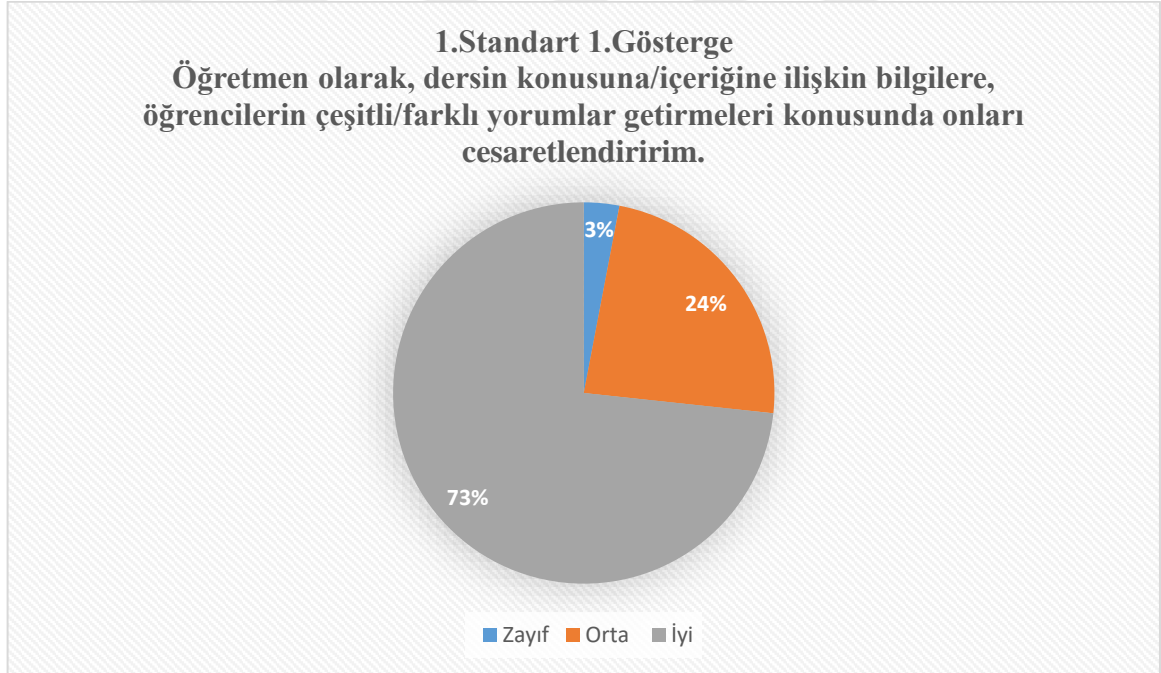
## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### ARAŞTIRMA BULGULARI

Bu bölümde araştırmaya ait bulgulara yer verilmektedir.

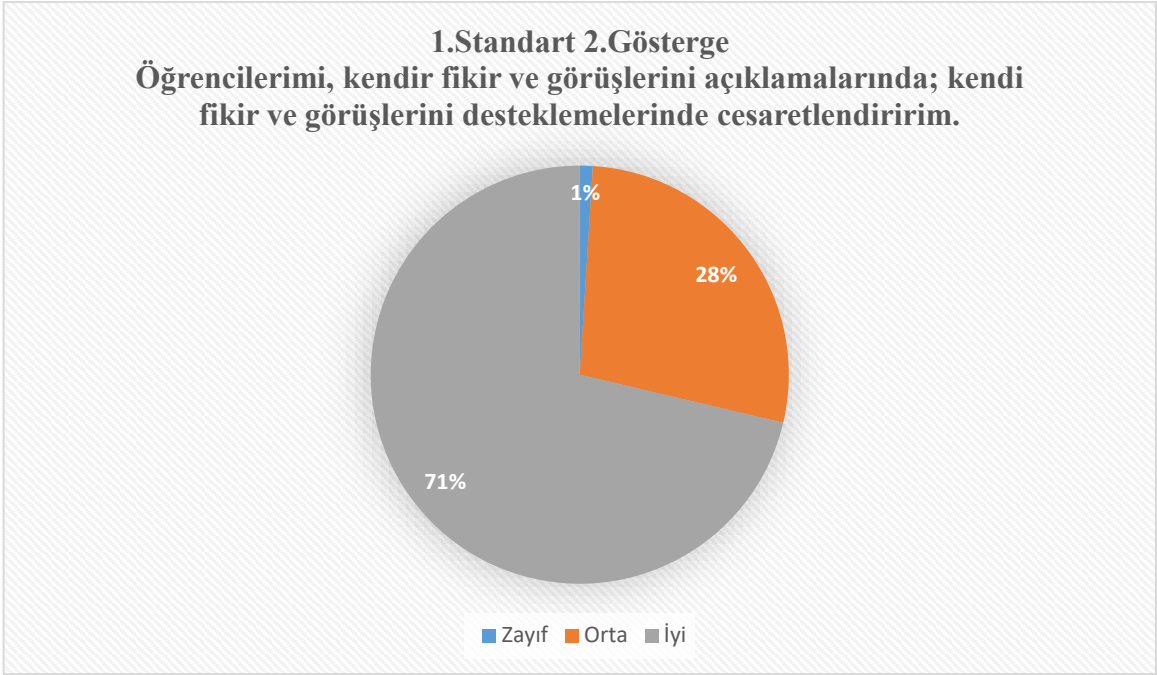
#### 4.1. Düşünen Okul Düşünme İklimi Öğretmen Standartlarının Sınıf Öğretmenleri Tarafından Gerçekleştirilme Düzeylerine İlişkin Bulgular

İlkokul 4.sınıf öğretmenlerinin “Düşünen Okul Düşünme İklimi Öğretmen Standartları” analitik rubrik sorularına verdikleri cevaplara ilişkin bulgular aşağıdaki grafiklerde belirtilmiştir.



Şekil 2. 1.standart 1.göstergenin gerçekleştirilme düzeyi

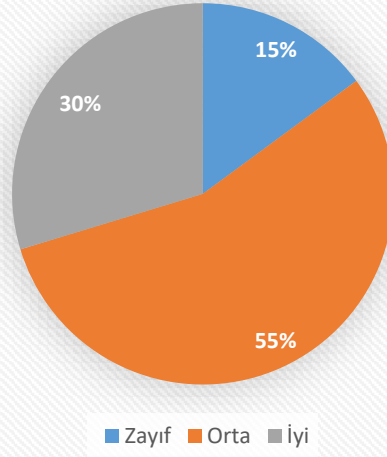
Analitik rubrikte yer alan 1.standartın 1. göstergesinde yer alan soruya öğretmenlerin %73'ü “İyi” yanıtını vererek derslerinde her zaman öğrencilerin ıraksak yani konuya ilişkin farklı fikir getirmelerini teşvik ettiğini ve farklı fikirleri dikkate aldığını belirtmiştir. Öğretmenlerin %24'ü “Orta” yanıtını vererek derslerinde öğrencilerin bazı ıraksak yani konuya ilişkin farklı fikirlerini dikkate aldığını beyan ederken %3'ü ise “Zayıf” yanıtı vermiş ve derslerinde öğrencilerin dersin konusu/içeriği hakkında resmi olarak doğruluğu belirlenmiş bilgileri aktarmaları gerektiğini belirtmiştir.



Şekil 3. 1. standart 2. göstergenin gerçekleştirilme düzeyi

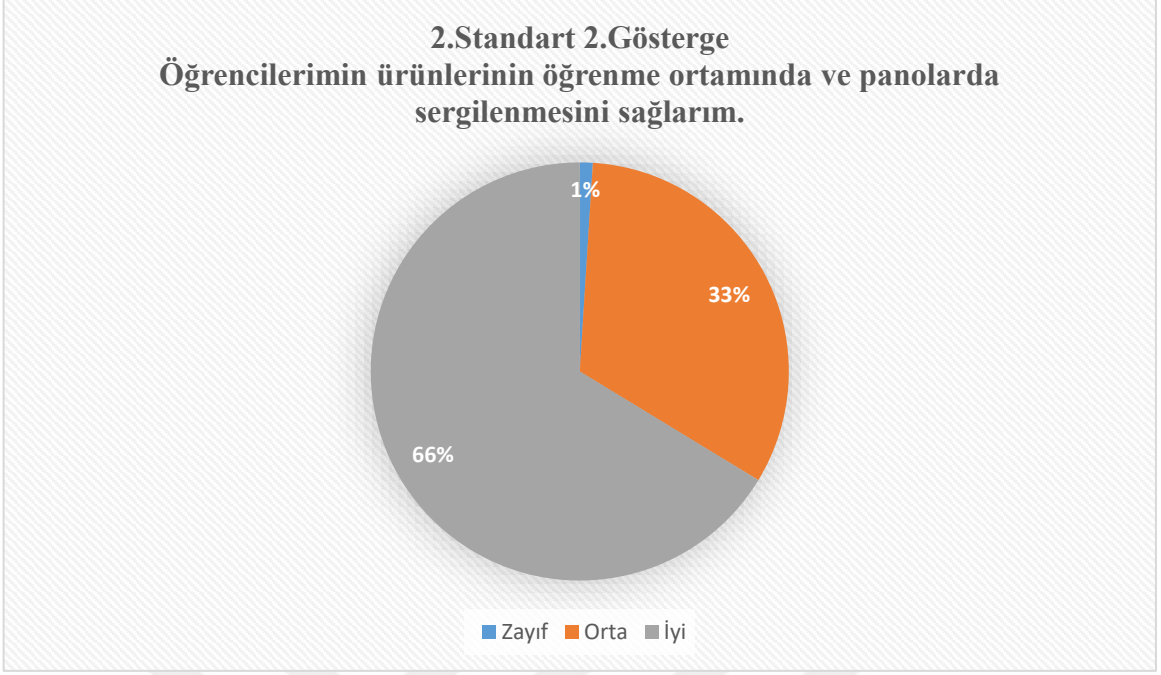
1.standartın 2.göstergesinde yer alan soruya öğretmenlerin %71'i "İyi" yanıtını vermiş öğrencilerin kendi fikir ve görüşlerini ifade etmelerini; fikir ve görüşlerini desteklemelerini her zaman teşvik ettiğini belirtmiştir. Öğretmenlerin %28'i aynı soruya "Orta" yanıtını vererek öğrencilerin kendi fikir ve görüşlerini ifade etmelerini; fikir ve görüşlerini desteklemelerini sık sık teşvik ettiğini belirtirken %1'i öğrencilerin kendi fikir ve görüşlerini ifade etmelerini; fikir ve görüşlerini desteklemelerini nadiren teşvik ettiğini belirtmiştir.

**2.Standart 1.Gösterge**  
**Sınıfın fiziksel düzenlemesini, ders ihtiyaçlarını yansıtacak ve**  
**etkili etkileşim için öğrencilerimin gruplandırılmasını**  
**kolaylaştıracak şekilde uyarlarım.**



Şekil 4. 2. standart 1. göstergenin gerçekleştirilme düzeyi

2.standartın 1.göstergesinde yer alan soruya öğretmenlerin %55'inin "Orta" cevabını vererek sınıf oturma düzenini farklı etkinlikler için sık sık değiştirdiklerini belirttiği görülmektedir. Aynı soruya öğretmenlerin %30'u "İyi" cevabıyla sınıf oturma düzenini farklı etkinlikler için her zaman değiştirdiklerini belirtirken %15'nin sınıf oturma düzenini düz sıralar halinde düzenlediğini ve oturma düzenini farklı etkinlikler için değiştirmediklerini belirtmiştir.

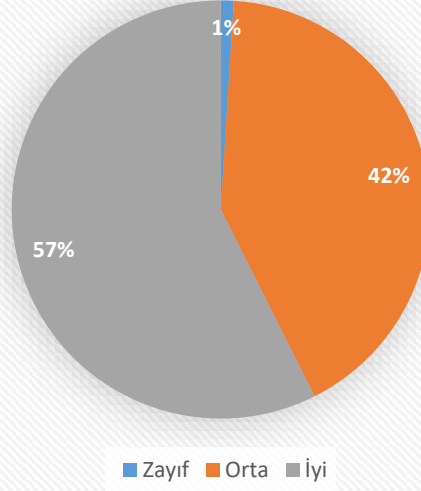


Şekil 5. 2. standart 2. göstergenin gerçekleştirilme düzeyi

2.standartın 2.göstergesinde yer alan soruya öğretmenlerin %66'sı "İyi" yanıtını vererek öğrencilerin kendi fikir ve görüşlerini öğrenme ortamında ve panolarda sergilenmesini her zaman teşvik ettiğini belirtmiş olup %33'ü "Orta" cevabıyla öğrencilerin fikir ve görüşlerini öğrenme ortamında ve panolarda sergilenmesini sık sık teşvik ettiğini belirtmiştir. Aynı soruya katılımcıların %1'i "Zayıf" yanıtıyla öğrencilerin fikir ve görüşlerinin öğrenme ortamında ve panolarda sergilenmesini nadiren teşvik ettiklerini belirtmiştir.



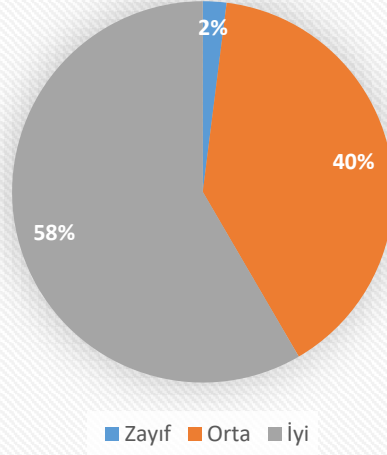
**3.Standart 1.Gösterge**  
**Öğrencilerimin anlayarak öğrenmelerini sağlamak için öğretim**  
**programının içeriğine farklı şekillerde yaklaşırım.**



Şekil 6. 3. standart 1. göstergenin gerçekleştirilme düzeyi

3.standartta 1 gösterge bulunmaktadır. Katılımcıların %57'si "İyi" yanıtıyla derslerinde KWL "Ne biliyorum ne öğrendim" stratejisi ve karşılıklı öğretim stratejisi gibi aktif öğrenme stratejileri ile işbirlikli öğrenme tekniklerini sıklıkla kullandıklarını beyan etmiştir. %42'si "Orta" yanıtını vererek derslerinde aktif öğrenme stratejilerini ve işbirlikli öğrenme tekniklerini bazen kullandıklarını belirtirken %1'i "Zayıf" yanıtıyla öğretim programının içeriğine veya öğrencilerin ihtiyaçlarına bakmaksızın her dersi her zaman aynı şekilde öğrettiğini belirtmiştir.

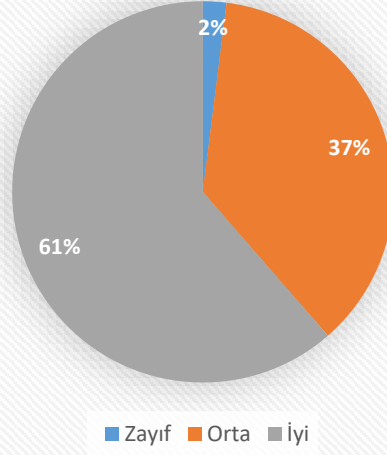
**4.Standart 1.Gösterge**  
**Öğretim amaçlı gerçekleştirilen sınıf tartışmalarına (tartışma tekniği) toplumsal ve gelişimsel duyarlılığı olan konuları dahil ederim.**



Şekil 7. 4. standart 1. göstergenin gerçekleştirilme düzeyi

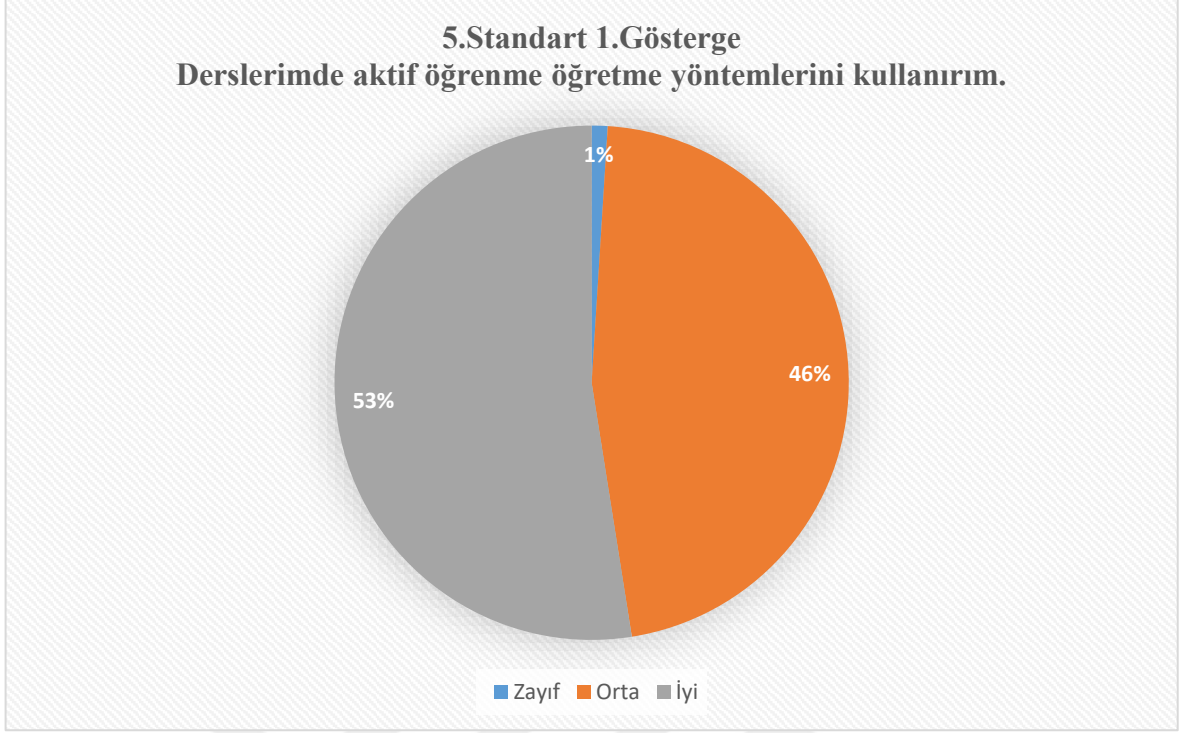
Rubrikteki 4.standartın 1.göstergesine %58 “İyi” yanıtı verilmiş, toplumsal ve gelişimsel duyarlılığı olan konuların sık sık ders programına dahil edildiği belirtilmiştir. Öğretmenlerin %40’ı “Orta” yanıtıyla sınıf tartışmalarında toplumsal ve gelişimsel duyarlılığı olan konuları bazen ders programına dahil ettiklerini söylerken %2’si “Zayıf” yanıtıyla sınıf tartışmalarında toplumsal ve gelişimsel duyarlılığı olan konuları nadiren ders programına dahil ettiklerini belirtmiştir.

**4.Standart 2.Gösterge**  
**Öğrencilerimin toplumsal ve gelişimsel duyarlılığı olan konular hakkında kendilerini ifade etmeleri için okuma ve yazma fırsatları sağlarım.**



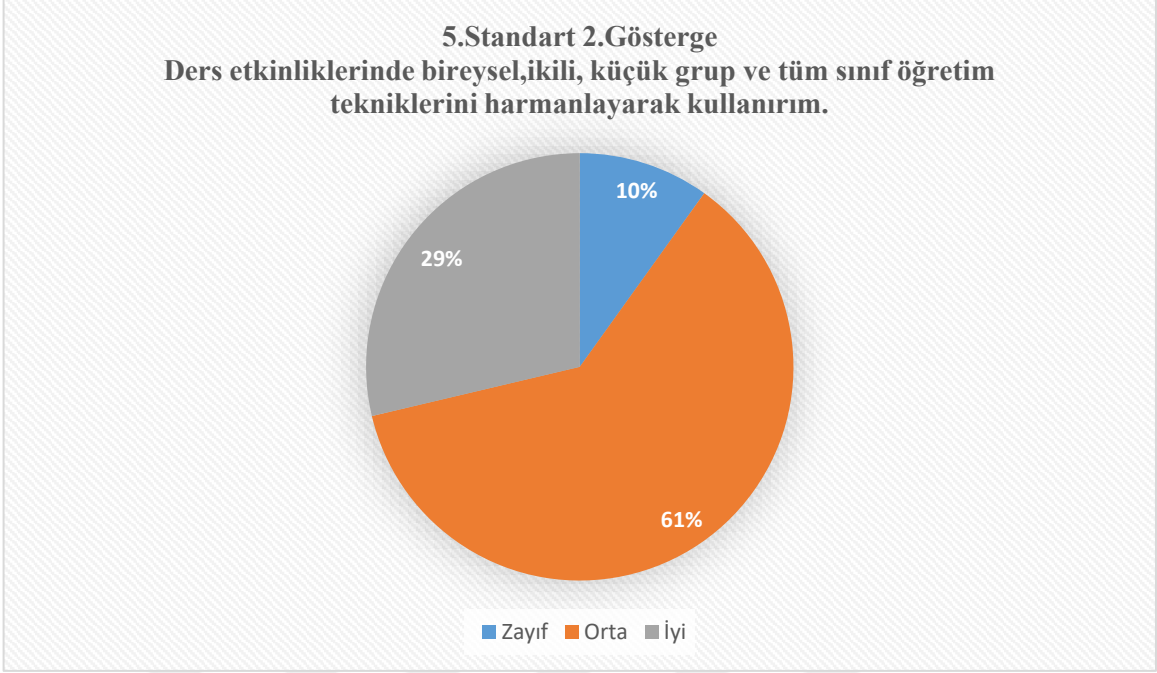
Şekil 8. 4. standart 2. göstergenin gerçekleştirilme düzeyi

4.standartın 2.göstergesine %61'i "İyi" yanıtı verilmiş, öğrencilerin toplumsal ve gelişimsel duyarlılığı olan konular hakkında kendilerini ifade etmeleri için sık sık okuma ve yazma fırsatlarını sağladıkları belirtilmiştir. Öğretmenlerin %37'si "Orta" yanıtıyla öğrencilerin toplumsal ve gelişimsel duyarlılığı olan konular hakkında kendilerini ifade etmeleri için bazen okuma ve yazma fırsatlarını sağladıklarını söylerken %2'si "Zayıf" yanıtıyla öğrencilerin toplumsal ve gelişimsel duyarlılığı olan konular hakkında kendilerini ifade etmeleri için nadiren okuma ve yazma fırsatlarını sağladıklarını belirtmiştir.



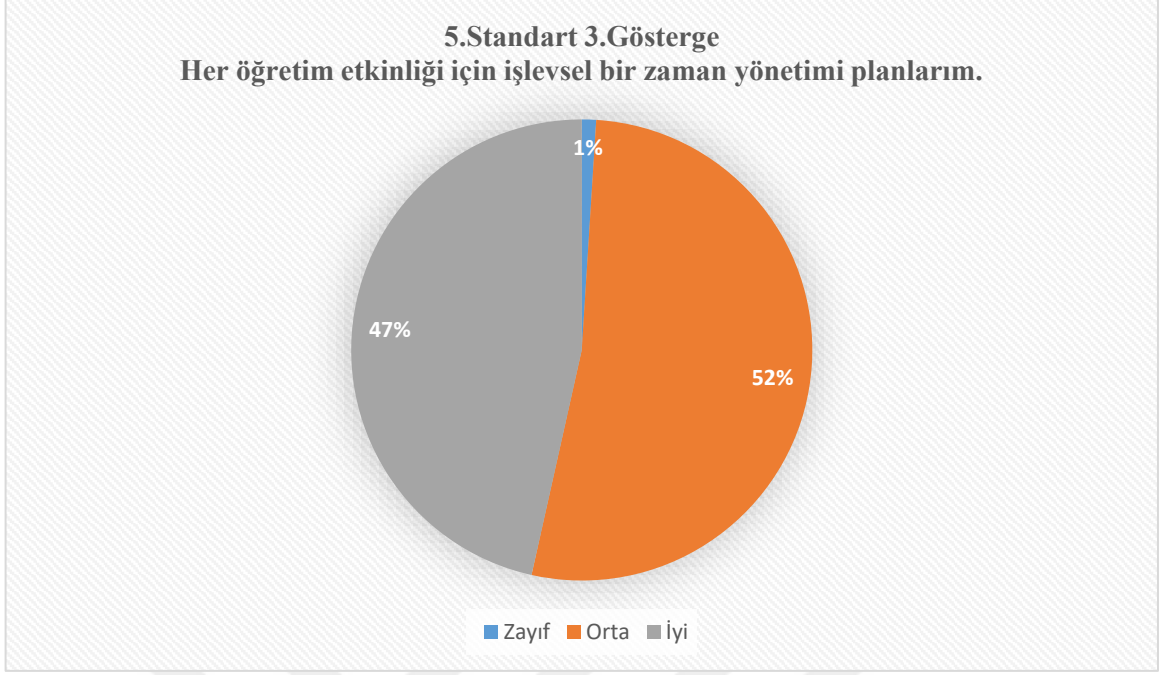
Şekil 9. 5.standart 1. göstergenin gerçekleştirilme düzeyi

Rubrikte bulunan 5.standartın 1.göstergesinde öğretmenlerin %53'ü "İyi" yanıtını vererek derslerinde düz anlatım yöntemini nadiren kullandıklarını, öğrencilerin cevaplarını sıklıkla diğer öğrencilere yönlendirdiklerini ve birbirlerinin fikirlerini tartışmalarını ve değerlendirmelerini sağladıklarını belirtilmiştir. Öğretmenlerin %46'sı "Orta" yanıtıyla derslerinde düz anlatım yöntemini sık sık kullandıklarını ve öğrencilerin soru sormalarına izin verdiklerini belirtirken %1'i "Zayıf" yanıtıyla derslerinde her zaman düz anlatım yöntemi kullandıklarını belirtmiştir.



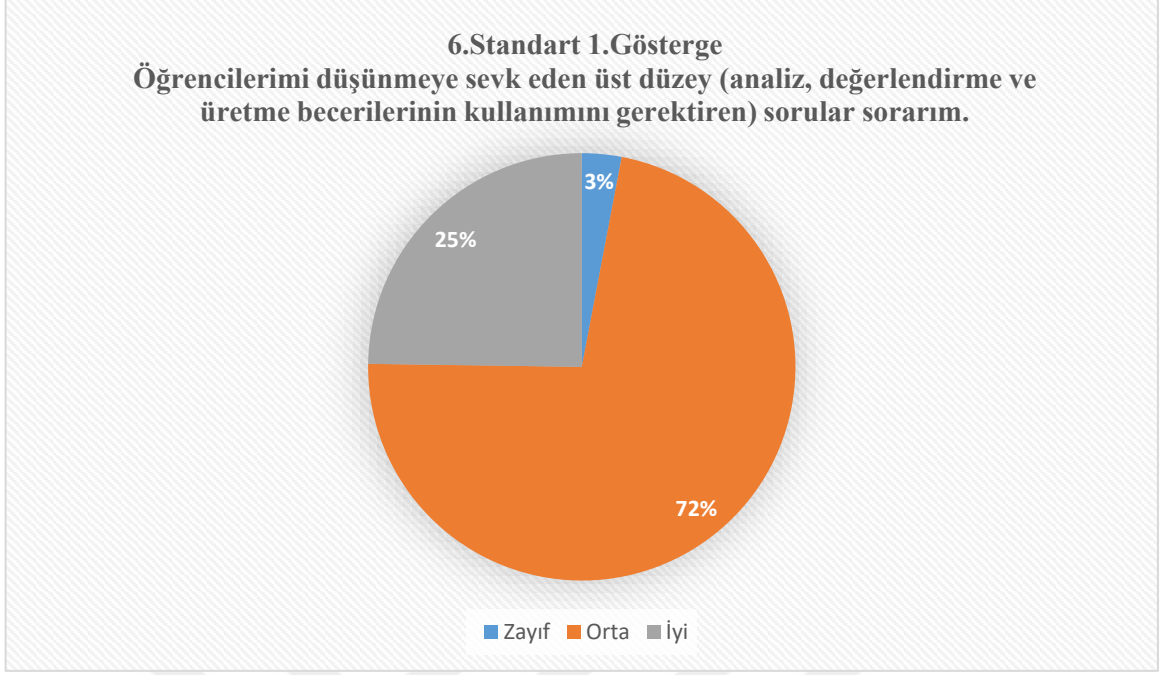
Şekil 10. 5.standart 2. göstergenin gerçekleştirilme düzeyi

5.standartın 2.göstergesinde öğretmenlerin %61'i "İyi" yanıtını vermiş ve öğrencilerin ders etkinliklerinde sıklıkla ikili ve küçük gruplar halinde çalıştıklarını belirtmiştir. Öğretmenlerin %29'u "Orta" yanıtını vererek ve öğrencilerin ders etkinliklerinde bazen ikili ve küçük gruplar halinde çalıştıklarını belirtirken %10'u "Zayıf" yanıtıyla öğrencilerin ders etkinliklerinde bütün derslere tüm sınıf halinde katıldıklarını belirtmiştir.



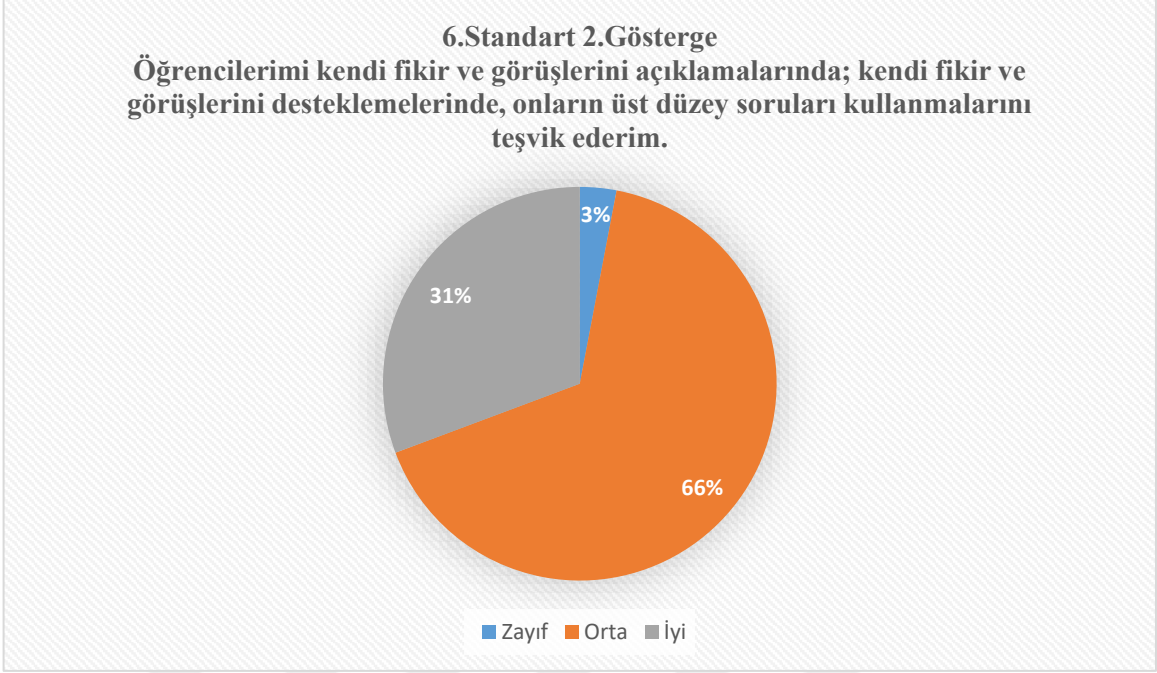
Şekil 11. 5.standart 3. göstergenin gerçekleştirilme düzeyi

5.standartın 3.göstergesine öğretmenlerin %52'si "Orta" yanıtını vermiş ve öğretim etkinliklerinde zamanı, dersin doğasına ve öğrencilerin ihtiyaçlarına göre sık sık yönettiğini belirtmiştir. Öğretmenlerin %47'si "İyi" yanıtını vererek öğretim etkinliklerinde zamanı, dersin doğasına ve öğrencilerin ihtiyaçlarına göre her zaman yönettiğini belirtirken %1'i "Zayıf" yanıtıyla öğretim etkinliklerinde zamanı, dersin doğasına ve öğrencilerin ihtiyaçlarını dikkate almadan yönettiğini belirtmiştir.



Şekil 12. 6.standart 1. göstergenin gerçekleştirilme düzeyi

6.standartın 1.göstergesinde öğretmenlerin %72'si "Orta" yanıtıyla öğrencilere sık sık üst düzey sorular sorduklarını, %25'i "İyi" yanıtıyla her zaman üst düzey (analiz, değerlendirme ve üretme becerilerinin kullanımını gerektiren) sorular sorduklarını ve %3'ü "Zayıf" yanıtını vererek her zaman düşük düzey (sadece hatırlama becerisi gerektiren) sorular sorduklarını belirtmiştir.



Şekil 13. 6.standart 2. göstergenin gerçekleştirilme düzeyi

6.standardın 2.göstergesinde öğretmenlerin %66'sı "Orta" yanıtıyla öğrencilerin öğrenme sürecinde kendilerinin üst düzey soruları dikkate almalarını sık sık teşvik ettiklerini, %31'i "İyi" yanıtıyla öğrencilerinin öğrenme sürecinde kendilerinin üst düzey soruları dikkate almalarını her zaman teşvik ettiklerini ve %3'ü "Zayıf" yanıtını vererek öğrencilerinin öğrenme sürecinde kendilerinin üst düzey soruları dikkate almalarını nadiren teşvik ettiklerini belirtmiştir.



Tablo 14

Düşünen okul düşünme iklimi standartlarının gerçekleştirilme düzeyleri

Standartlar	$\bar{x}$	s
Birinci Standart	2,70	,43
İkinci Standart	2,40	,45
Üçüncü Standart	2,56	,51
Dördüncü Standart	2,57	,46
Beşinci Standart	2,38	,37
Altıncı Standart	2,24	,42
Tüm Standartlar	2,47	,26

1 ile 3 arasında puanlanan ve düşünen okul düşünme iklimi standartlarına yönelik olarak öğretmenlerin göstergelere verdikleri cevaplara göre standartların gerçekleştirilme düzeylerinin aritmetik ortalamaları incelendiğinde, birinci standartta öğretmenlerin öğrencilere birey olarak değer verdiği ve değerli hissettirdiği öğrenci merkezli bir öğrenme ortamının sağlanması 2,70 ile yüksek düzeyde, ikinci standartta öğretmenler tarafından hazırlanan sınıf içi öğrenme ortamının, derse uygun olacak şekilde dersin içeriğini, ilkelerini öğrenme etkinliklerini ve grup stratejilerini yansıması 2.40 ile orta düzeyde, üçüncü standartta öğretmenlerin öğretim programındaki içeriği etkili bir şekilde sunması 2,56 ile orta düzeyde, dördüncü standartta öğretmenlerin yurttaşlık, HIV/AIDS eğitimi, toplumsal cinsiyet eğitimi, çevre eğitimi ve çocuk hakları gibi toplumsal ve gelişimsel duyarlılığı olan konuları öğretim programına dahil etmesi 2,57 orta düzeyde, beşinci standartta öğretmenlerin öğrencilere aktif öğrenmeyi teşvik edecek öğretim sunmaları 2,38 ile orta düzeyde ve altıncı standartta öğretmenlerin üst düzey düşünmeyi teşvik etmek için düşündürücü sorular kullanmaları 2,24 ortalama ile orta düzeyde olduğu görülmektedir.

Düşünen okul düşünme iklimi standartlarının gerçekleştirilme düzeyinin aritmetik ortalaması 2,47'dir ve orta düzeye denk gelmektedir.

## 4.2. Sınıf öğretmenlerinin Eğitime İlişkin Epistemik Baskı ve Epistemik Özgürlük Düzeylerine İlişkin Bulgular

İlkokul 4.sınıf öğretmenlerinin “Eğitime İlişkin Epistemik Baskı ve Epistemik Özgürlük düzeylerine ilişkin ulaşılan sonuçlar aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 15

Öğretmenlerin epistemik baskı ve epistemik özgürlük düzeyleri

	Çok Düşük		Düşük		Orta		Yüksek		Çok Yüksek		$\bar{x}$	s
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1.Boyut												
Epistemik Baskıyı Kabul	0	,0	6	5,9	39	38,6	54	53,5	2	2,0	3,55	,53
2.Boyut												
Epistemik Baskıda Bulunma	41	40,6	49	48,5	11	10,9	0	,0	0	,0	1,72	,57
3.Boyut												
Eğitim Hayatında Epistemik Özgürlük	1	1,0	2	2,0	29	28,7	65	64,4	4	4,0	3,62	,55
4.Boyut												
Eğitime Yönelik Epistemik Özgürlük Yaklaşımı	1	1,0	1	1,0	8	7,9	59	58,4	32	31,7	4,17	,60

İlkokul 4.sınıf öğretmenlerinin 1. boyut olan epistemik baskıyı kabul düzeylerine bakıldığında, 6 öğretmenin (%5,9) düşük, 39 öğretmenin (%38,6) orta, 54 öğretmenin (%53,2) yüksek ve 2 öğretmenin (%2,0) çok yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

2.Boyutta epistemik baskıda bulunma düzeylerine bakıldığında 41 öğretmenin (%40,6) çok düşük, 49 öğretmenin (%48,5) düşük ve 11 öğretmenin (%10,9) orta düzeyde olduğu görülmektedir.

3. Boyut olan eğitim hayatında epistemik özgürlüğe sahip olma düzeylerine bakıldığında 1 öğretmenin (%1,0) çok düşük, 2 öğretmenin (%2,0) düşük, 29 öğretmenin (%28,7) orta, 65 öğretmenin (%64,4) yüksek ve 4 öğretmenin (%4,0) çok yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

4. Boyutta eğitime yönelik epistemik özgürlük yaklaşımı düzeyleri incelendiğinde ise 1 öğretmenin (1,0) çok düşük, 1 öğretmenin (1,0) düşük, 8 öğretmenin (%7,9) orta, 59 öğretmenin (58,4) yüksek ve 32 öğretmenin (31,7) çok yüksek düzeyde oldukları görülmektedir.

#### **4.3. Düşünen Okul Düşünme İklimi Standartlarının Sınıf Öğretmenleri Tarafından Gerçekleştirilme Düzeyi ile Sınıf Öğretmenlerinin Eğitime İlişkin Epistemik Özgürlük ve Epistemik Baskı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**

“Düşünen okul düşünme iklimi standartlarının sınıf öğretmenleri tarafından gerçekleştirilme düzeyi ile sınıf öğretmenlerinin eğitime ilişkin epistemik özgürlük ve epistemik baskı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” araştırma sorusuna yönelik bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 16

Düşünen okul düşünme iklimi standartlarının sınıf öğretmenleri tarafından gerçekleştirilme düzeyi ile sınıf öğretmenlerinin eğitime ilişkin epistemik baskı ve epistemik özgürlük düzeyleri arasındaki ilişki

		Epistemik Baskıyı Kabul	Epistemik Baskı Bulunma	Eğitim Hayatında Epistemik Özgürlük	Eğitime Yönelik Epistemik Özgürlük Yaklaşımı	
Spearman's rho	Birinci Standart	Correlation Coefficient	-,031	-,197*	,091	,135
		Sig. (2-tailed)	,761	,048	,365	,178
		N	101	101	101	101
	İkinci Standart	Correlation Coefficient	-,148	-,147	-,032	-,027
		Sig. (2-tailed)	,140	,142	,748	,788
		N	101	101	101	101
	Üçüncü Standart	Correlation Coefficient	,065	-,063	,174	-,031
		Sig. (2-tailed)	,521	,534	,082	,760
		N	101	101	101	101
	Dördüncü Standart	Correlation Coefficient	,220*	-,110	,167	,195
		Sig. (2-tailed)	,027	,271	,095	,051
		N	101	101	101	101
Beşinci Standart	Correlation Coefficient	-,018	-,164	-,023	,032	
	Sig. (2-tailed)	,862	,101	,818	,748	
	N	101	101	101	101	
Altıncı Standart	Correlation Coefficient	,112	-,093	,209*	,067	
	Sig. (2-tailed)	,267	,353	,036	,503	
	N	101	101	101	101	
Tüm Standart	Correlation Coefficient	,051	-,207*	,137	,112	
	Sig. (2-tailed)	,615	,037	,173	,263	
	N	101	101	101	101	

Öğretmenlerin, öğrencilerine birey olarak değer verdiği ve değerli hissettirdiği öğrenci merkezli bir öğrenme ortamı sağlama düzeyi ile epistemik baskıda bulunma düzeyi ile negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki gözlenmektedir ( $r=-,197$ ,  $p<,05$ ). Öğrenci merkezli bir öğrenme ortamı sağlandıkça öğretmenlerin epistemik baskıda bulunma

düzeyleri düşmektedir ya da sınıf öğretmenlerinin epistemik baskıda bulunma düzeyi arttıkça öğrenci merkezli bir öğrenme ortamı sağlama düzeyi düşmektedir.

İkinci standardımız olan; öğretmenler tarafından hazırlanan sınıf içi öğrenme ortamının, derse uygun olacak şekilde dersin içeriğini, ilkelerini, öğrenme etkinliklerini ve grup stratejilerini yansıtması ile eğitime ilişkin epistemik baskı ve epistemik özgürlük arasında herhangi bir anlamlı ilişki gözlemlenmemiştir ( $p>,05$ ).

Üçüncü standardımız olan; öğretmenlerin öğretim programındaki içeriği etkili bir şekilde sunması ile eğitime ilişkin epistemik baskı ve epistemik özgürlük arasında anlamlı bir ilişki gözlemlenmemiştir ( $p>,05$ ).

Öğretmenlerin yurttaşlık, HIV/AIDS eğitimi, toplumsal cinsiyet eğitimi, çevre eğitimi ve çocuk hakları gibi toplumsal ve gelişimsel duyarlılığı olan konuları öğretim programına dahil etmesi ile epistemik baskıyı kabul düzeyleri arasında pozitif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r=,220$ ,  $p<,05$ ). Öğretmenler toplumsal konuları öğretim programına dahil ettikçe epistemik baskıyı kabul düzeyleri artmaktadır ya da sınıf öğretmenlerinin epistemik baskıyı kabul düzeyleri arttıkça toplumsal konuları öğretim programına dahil etme düzeyleri yükselmektedir.

Öğretmenlerin öğrencileri aktif öğrenmeye teşvik edecek öğretimi tasarımları ile epistemik baskıyı kabul, epistemik baskıda bulunma ve eğitim hayatında epistemik özgürlük arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu görülmektedir. Ancak aralarında anlamlı bir ilişki gözlemlenmemiştir ( $p>,05$ ).

Öğretmenlerin, üst düzey düşünmeyi teşvik etmek için düşündürücü sorular kullanması ile eğitime yönelik epistemik özgürlük yaklaşımı arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r=,209$ ,  $p<,05$ ). Sınıf öğretmenlerinin geçmiş eğitim hayatında epistemik özgürlük düzeyi yükseldikçe öğrencileri üst düzey düşünmeye teşvik eden soruları kullanma düzeyi yükselmektedir ya da sınıf öğretmenlerinin derslerinde üst düzey düşünmeye teşvik eden soruları kullanma düzeyleri arttıkça geçmiş eğitim yaşantılarındaki epistemik özgürlük düzeyleri yükselmektedir.

Düşünen okul düşünme iklimi standartlarının sınıf öğretmenleri tarafından gerçekleştirilme düzeyi ile epistemik baskıda bulunma düzeyleri arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ( $r=-,207$ ,  $p<,05$ ). Sınıf öğretmenlerinin düşünen okul düşünme iklimi standartlarını gerçekleştirme düzeyi arttıkça epistemik baskıda bulunma düzeyleri azalmaktadır ya da sınıf öğretmenlerinin epistemik baskıda bulunma düzeyleri azaldıkça düşünen okul düşünme iklimi standartlarının gerçekleştirilme düzeyi artmaktadır.

#### 4.4. Düşünen Okul Düşünme İklimi Standartlarının Sınıf Öğretmenleri Tarafından Gerçekleştirilme Düzeylerinin Eğitime İlişkin Epistemik Özgürlük ve Epistemik Baskı Düzeylerince Yordanmasına İlişkin Bulgular

Düşünen okul düşünme iklimi standartlarının sınıf öğretmenleri tarafından gerçekleştirilme düzeylerinin eğitime ilişkin epistemik özgürlük ve epistemik baskı düzeylerince yordanmasına ilişkin ulaşılan sonuçlar aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 17

Düşünen okul düşünme iklimi standardının gerçekleştirilme düzeyinin epistemik özgürlük ve epistemik baskı düzeylerince yordanmasına ilişkin Çoklu Regresyon (Enter) analizi sonuçları

Düşünen okul düşünme iklimi standardının gerçekleştirilme düzeyi							
Yordayıcı Değişken	B	Standart HataB	$\beta$	t	p	İkili r	Kısmi R
<b>Sabit</b>	2,373	,269		8,833	,000		
<b>Epistemik baskıyı kabul</b>	,049	,051	,097	,958	,341	,097	,095
<b>Epistemik baskıda bulunma</b>	-,102	,047	-,220	-2,186	,031	-,218	-,216
<b>Eğitim hayatında epistemik özgürlük</b>	,036	,056	,074	,645	,520	,066	,064
<b>Eğitime yönelik epistemik özgürlük yaklaşımı</b>	-,009	,052	-,020	-,172	,864	-,018	-,017

*Çoklu R = ,251  
R<sup>2</sup> = ,063  
Ayarlanmış R<sup>2</sup> = ,024  
F = 1,616 P > 0,05*

Tablo 17 incelendiğinde, ilkökul 4. sınıf öğretmenlerinin düşünen okul düşünme iklimi standardını gerçekleştirme düzeylerini epistemik baskı ve epistemik özgürlük parametreleri açıklamakta anlamlı değildir [ $R^2=,063$ , Ayarlanmış  $R^2= ,024$ ,  $F=1,616$   $p>,05$ ]. Epistemik baskıyı kabul, epistemik baskıda bulunma, eğitim hayatında epistemik özgürlük

ve eğitime yönelik epistemik özgürlük yaklaşımının yordayıcı değişken olarak incelendiği model, ANOVA testince anlamlı çıkmamış; modelin düşünen okul düşünme iklimi standartlarının gerçekleştirilme düzeyini açıklamakta uygun olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla, 4. Sınıf öğretmenlerinin düşünen okul düşünme iklimi standartlarının gerçekleştirilme düzeylerinde epistemik iklim belirleyici olarak yorumlanamamaktadır.

Tablo 18

Düşünen okul düşünme iklimi standardının gerçekleştirilme düzeyinin sınıfta farklı kültürden öğrenci olma durumu değişkenince yordanmasına ilişkin Çoklu Regresyon (Enter) analizi Sonuçları

Düşünen okul düşünme iklimi standardının gerçekleştirilme düzeyi							
Yordayıcı Değişken	B	Standart HataB	$\beta$	t	p	İkili r	Kısmi R
<b>Sabit</b>	2,410	,089		27,117	,000		
<b>Farklı kültürde öğrenci yok</b>	,047	,073	,065	,647	,519	,065	,065

*Çoklu R = ,065  
R<sup>2</sup> = ,004  
Ayarlanmış R<sup>2</sup> = ,006  
F = ,419 P>0,05*

Tablo 18 incelendiğinde, ilkokul 4. sınıf öğretmenlerin eğitimlerini gerçekleştirdikleri sınıflarında çokkültürlü öğrenci popülasyonu olma değişkeni, 4. sınıf öğretmenlerinin düşünen okul düşünme iklimi standardını gerçekleştirme düzeylerini açıklamakta anlamlı değildir [ $R^2=,004$ , Ayarlanmış  $R^2= ,006$ ,  $F=,419$   $p>,05$ ]. Dummy kodlama yapılarak gerçekleştirilen analizde, farklı kültürde öğrenci olma durumu sabit olarak incelenmiştir. İnceleme sonucu ANOVA testinin anlamlı çıkmaması sonucunda, öğretmenlerin eğitimlerini gerçekleştirdikleri sınıflarında çokkültürlü öğrenci popülasyonu olma durumuna ilişkin değişkenini inceleyen modelin düşünen okul düşünme iklimi standartlarının gerçekleştirilme düzeyini açıklamakta uygun olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla, 4. sınıf öğretmenlerinin düşünen okul düşünme iklimi standartlarının gerçekleştirilme düzeylerinde çokkültürlü öğrenci popülasyonu belirleyici olarak yorumlanamamaktadır.

Tablo 19

Düşünen okul düşünme iklimi standardının gerçekleştirilme düzeyinin öğretmenlerinin çokkültürlü sınıf iklimine yönelik duyuşsal durumu değişkenince yordanmasına ilişkin Çoklu Regresyon (Enter) analizi sonuçları

Düşünen okul düşünme iklimi standardının gerçekleştirilme düzeyi							
Yordayıcı Değişken	B	Standart HataB	$\beta$	t	p	İkili r	Kısmi R
Sabit	2,477	,038		65,478	,000		
Beni mutlu eder	,026	,063	,044	,417	,678	,042	,042
Beni mutsuz eder	-,082	,067	-,129	-1,213	,228	-,122	-,121

*Çoklu R = ,149  
R<sup>2</sup> = ,022  
Ayarlanmış R<sup>2</sup> = ,002  
F = 1,119 P > 0,05*

Tablo 19 incelendiğinde, ilkokul 4. sınıf öğretmenlerin çokkültürlü sınıf iklimine yönelik duyuşsal durumları, 4. sınıf öğretmenlerinin düşünen okul düşünme iklimi standardını gerçekleştirme düzeylerini açıklamakta anlamlı değildir [ $R^2 = ,022$ , Ayarlanmış  $R^2 = ,002$ ,  $F = 1,119$   $p > ,05$ ]. Dummy kodlama yapılarak gerçekleştirilen analizde, “Önemsediğın bir şey değildir” cevabı sabit olarak incelenmiştir. Diğer dummy kodlanan cevaplar “beni mutlu eder” ve “beni mutsuz eder” durumlarıdır. İnceleme sonucu ANOVA testinin anlamlı çıkmaması sonucunda, öğretmenlerin çokkültürlü sınıf iklimine yönelik duyuşsal durumları değişkenini inceleyen modelin düşünen okul düşünme iklimi standartlarının gerçekleştirilme düzeyini açıklamakta uygun olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla, ilkokul 4. sınıf öğretmenlerinin düşünen okul düşünme iklimi standartlarının gerçekleştirilme düzeylerinde öğretmenlerin çokkültürlü sınıf iklimine yönelik duyuşsal durumları belirleyici olarak yorumlanamamaktadır.



Tablo 20

Düşünen okul düşünme iklimi standardının gerçekleştirilme düzeyinin öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime yönelik mesleki öz-yeterlik inanç düzeyleri değişkenince yordanmasına ilişkin Çoklu Regresyon (Enter) analizi sonuçları

Düşünen okul düşünme iklimi standardının gerçekleştirilme düzeyi							
Yordayıcı Değişken	B	Standart HataB	$\beta$	t	p	İkili r	Kısmi R
<b>Sabit</b>	2,506	,041		60,619	,000		
<b>Önemsediğim bir şey değildir</b>	-,201	,097	-,214	-2,058	,042	-,205	-,203
<b>Evet, fakat mesleki gelişim desteğine ihtiyacım bulunmaktadır</b>	-,022	,060	-,040	-,364	,716	-,037	-,036
<b>Hayır</b>	-,107	,082	-,139	-1,309	,194	-,132	-,129

Tablo 20 incelendiğinde, ilkököl 4. sınıf öğretmenlerin çokkültürlü eğitimi mesleki özyeterliklerine yönelik inanç düzeyleri, 4. sınıf öğretmenlerinin düşünen okul düşünme iklimi standardını gerçekleştirme düzeylerini açıklamakta anlamlı değildir [ $R^2=,052$ , Ayarlanmış  $R^2=,023$ ,  $F=1,775$   $p>,05$ ]. Dummy kodlama yapılarak gerçekleştirilen analizde, “Kesinlikle evet” cevabı sabit olarak incelemeye alınmıştır. Diğer dummy kodlanan cevaplar “önemsediğim bir şey değildir”, “evet, fakat mesleki gelişim desteğine ihtiyacım bulunmaktadır” ve “hayır” durumlarıdır. İnceleme sonucu ANOVA testinin anlamlı çıkmaması sonucunda, öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik mesleki özyeterlik inanç düzeyleri değişkenini inceleyen modelin düşünen okul düşünme iklimi standartlarının gerçekleştirilme düzeyini açıklamakta uygun olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla, 4. Sınıf öğretmenlerinin düşünen okul düşünme iklimi standartlarının gerçekleştirilme düzeylerinde öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik mesleki özyeterlik inanç düzeyleri belirleyici olarak yorumlanamamaktadır.

## BEŞİNCİ BÖLÜM

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde çalışmanın sonucunda elde edilen bulgulara ve araştırmacının önerilerine yer verilmiştir.

#### 5.1. Sonuç

Çalışmada ilkokullarda düşünen okul düşünme iklim kültürünün epistemik baskı ve epistemik özgürlük bağlamında incelenmesi ilişkin araştırma sorularına yönelik olarak veriler elde edilmiş ve bulunan sonuçlar aşağıda açıklanmıştır.

Düşünen okul düşünme iklim kültürü standartlarının sınıf öğretmenleri tarafından gerçekleştirilme düzeylerine ilişkin olarak; bu çalışmada 1 (zayıf) ile 3 (iyi) arasında puanlanan ve ilkokul 4. sınıf öğretmenlerine uygulanan düşünen okul düşünme iklim kültürü standartlarının gerçekleşme düzeyini ölçen analitik rubrik formu; temelinde yapılandırmacı eğitim anlayışını barındırmakta olup öğrenen merkezli bir eğitim öğretim ortamında olması gereken standartlardan oluşmaktadır. Bu bağlamda düşünen okul düşünme iklimi standartları dikkate alındığında yapılandırmacılık ve aktif öğrenme yöntemi ile örtüşmektedir. Düşünen okul düşünme iklimi standartlarına verilen cevaplar incelendiğinde, ilkokul 4. sınıf öğretmenlerinin öğrenenlere aktif öğrenmelerin olduğu, öğrenen merkezli ve üst düzey düşünmeyi teşvik ettikleri sınıf ortamı sağlama düzeyleri 2.47 ile orta düzeyde bulunmuştur. Erdamar Koç ve Demirel'in (2008) yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının duyuşsal ve bilişsel öğrenme ürünlerine etkisini araştırdıkları çalışmada yapılandırmacı öğrenme kuramının öğrenenlere üst düzey öğrenmeleri kazandırmada daha etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Benzer olarak Talaz (2013) tarafından yapılan çalışmada, ilkokul 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji derslerinde cinsiyet, mezun olunan okul türü, mesleki kıdem, sınıf düzeyi değişkenlerinin etkisi olmaksızın aktif öğrenme tekniklerini sıklıkla kullandıkları sonucuna varmıştır. Ayrıca Demir ve Ersöz (2014) tarafından yapılan çalışmada; ilkokul kademesindeki sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerinde; soru-cevap, işbirlikli öğretim, beyin fırtınası, tartışma, eleştirel konuşma, eğitsel oyun gibi yöntemleri “genellikle”, düz anlatım ve ezberleme yöntemlerini ise “ara sıra” kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Kalem ve Fer (2003) aktif

öğrenmeyi, genel anlamda öğrenenlerin aktif olduğu öğrenme durumu olarak tanımlamışlardır. Burada öğrenen pasif gözlemci ve izleyici olmaktan çıkarak öğrenme olayının içinde yer almaktadır. Aktif öğrenme bu noktada öğreneni öğrenme sürecine basit olarak dahil etmek yerine; öğrenenin düşünmesine, zihinsel yeteneklerini kullanmasına, öğrenme sürecinde kararlar almasına ve öğrenilen bilgiler hakkında yorum yapmasına teşvik eder. Öğrenen aktif olarak öğrenme sürecine dahil olur, üst düzey düşünme ve karar verme becerilerini kullanır, diğer öğrenenlerle işbirliği içinde olur ve kendi öğrenmesini yönlendirir. Bu süreçte öğretene ise öğrenenlerle birlikte öğrenmeyi gerçekleştiren ve öğrenmeyi kolaylaştıran bir konumdadır. Bu kapsamda öğretmenlerin öğrenme ortamında, işlevsel düzeyde sayılabilecek bir düşünme iklimi yarattıkları söylenebilmektedir. Bu düşünme ikliminin varlığı, öğrenenlerin aktif öğrenme fırsatlarından faydalanabildiği sonucunu oluşturmaktadır.

Düşünen okul düşünme ikliminin birinci standardına yönelik inceleme sonucuna göre, ilkökul 4. sınıf öğretmenlerinin, öğrenenlere birey olarak değer verilen ve değerli hissettirilen öğrenen merkezli bir ortam sağlama düzeyleri 2.70 ile yüksek düzeyde bulunmuştur. Gökçe'ye (2004) göre aktif öğrenme ortamında öğrenenlerden, araştırmaları için bilgi kaynaklarını öğrenenlerin kullanması, bilgileri örgütlemeleri ve sunmaları, projelerdeki sorumlulukları bireysel veya grup olarak almaları, grup çalışmalarında öğrenenlerin birbirlerine katkıda bulunabilecek biçimde çalışmaları ve etkileşim yoluyla bilgi üretimi için işbirliği yapmaları beklenmektedir. Bir başka ifadeyle bu süreçte sorumluluğu öğrenenler üstlenmektedir ancak üstlenilen sorumluluklar öğretene-öğrenen işbirliği ile yürütülmektedir. Öğrenenin sürece aktif katılımı ise, okuması, yazması, düşünmesi, sorular sorması, örnekler vermesi, kaynaklara ulaşması ve deneyler yapması ile gerçekleşmektedir. Bu kapsamda elde edilen sonuçlar; ilkökul 4.sınıf öğretmenlerinin derslerinde sıklıkla öğrenenlerin kendi fikir ve görüşlerini ifade etmeleri, öğrenenlerin fikir ve görüşlerini panolarda sergilemeleri, öğrenenlerin birbirleri ile etkileşim halinde olarak sorular sormaları ve birbirlerinin fikirleri hakkında tartışabilmeleri için öğrenenleri teşvik ettikleri şeklinde yorumlanabilmektedir.

Düşünen okul düşünme iklimi ikinci standardına yönelik olarak, ilkokul 4.sınıf öğretmenlerinin derse uygun olacak şekilde, dersin içeriğini, ilkelerini, öğrenme etkinliklerini ve grup stratejilerini yansıtan sınıf içi öğrenme ortamını düzenleme düzeyleri ise 2.40 ile orta düzeyde bulunmuştur. Turan ve Erden (2010) yaptıkları çalışmada sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı kurama göre ortam düzenleme becerilerini iyi düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kervan'a (2017) göre yapılandırmacı eğitim anlayışına sahip bir öğretene, öğrenenlere bilgiyi doğrudan aktarmak yerine kendi bilgilerini yapılandıracakları ortamlar hazırlar. Çalışma sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı kurama göre aktif öğrenmelerin gerçekleştiği sınıf ortamı düzenleme becerilerinin benzerlik gösterdiği görülmektedir. Bu çerçevede ilkokul 4.sınıf öğretmenlerinin düşünen okul düşünme iklim kültürü standartlarına verdikleri cevaplar incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin öğrenenlere salt bilgiler vermek yerine kendi öğrenmelerini gerçekleştirebilecekleri, düz anlatım yönteminden kaçınarak aktif öğrenme tekniklerini kullanabilecekleri ve dersin içeriğine göre bir sınıf ortamı sağladıkları görülmektedir. Ancak bu çalışmaların aksine Kocabaş ve Akay (2013) yaptıkları çalışma sonucunda sınıf öğretmenlerinin aktif öğrenmeyi bilgi düzeyinde anladıkları ancak aktif öğrenmeyi uygulamada yetersiz kaldıklarını belirtmiştir.

Düşünen okul düşünme iklimi üçüncü standardına yönelik inceleme sonucuna göre ilkokul 4.sınıf öğretmenlerinin %57'si öğrenenlerin anlayarak öğrenmelerini sağlayabilmek için öğretim programının içeriğine farklı şekilde yaklaştıklarını beyan etmişlerdir. Öğrenme süreci içerisinde öğrenenlerin etkili bir öğrenme gerçekleştirebilmeleri için dersin doğasına ve içeriğine göre uygulanabilecek birçok aktif öğrenme tekniği mevcuttur. Dilmaç'a (2011) göre öğretene, dersin konusuna, amacına, süresine, öğrenenlere, ortama ve mevcut şartlara göre istediği tekniği seçerek uygulayabilir. Burada önemli olan, kuramsal yaklaşımlara uygun bir şekilde öğrenenlerin etkinliklerle öğrenmesine ağırlık verilmesidir (Pekin, 2000). Bu çerçevede öğretmenlerin derslerde düz anlatım yöntemini kullanmak yerine aktif öğrenme stratejileri ile işbirlikli öğrenme tekniklerini eğitim ortamında sıklıkla kullandıkları görülmekte olup düşünen okul düşünme iklim kültürü çerçevesinde bu durum olumlu olarak yorumlanmaktadır.

Düşünen okul düşünme iklimi dördüncü standardın inceleme sonucuna göre, ilkokul 4.sınıf öğretmenlerinin toplumsal ve gelişimsel duyarlılığı olan konuları öğretim programına entegre etme düzeyleri 2.57 ile orta düzeyde ve beşinci standardın inceleme sonuçlarına göre, öğrenenlere aktif öğrenmeyi teşvik edecek şekilde öğretim programı tasarlama düzeyleri 2.38 ile orta düzeyde bulunmuştur. Hamzadayı'ya (2010) göre yapılandırmacı öğrenme kuramını temel alan stratejilerin birçoğu sosyal etkileşime (öğreten-öğrenen, öğrenen-gerçek hayat, öğrenen-öğrenen) odaklanmaktadır. Bu durum yapılandırmacı öğrenme anlayışında öğrenmenin bireysel olduğu kadar sosyal bir etkinlik olarak da görüldüğünü göstermektedir. Bu açıdan incelendiğinde ilkokul 4.sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme kuramını dikkate aldıkları ve öğrenenlerin hem birey olarak hem de küçük gruplar halinde öğrenmelerine teşvik ettikleri görülmektedir. Bu durum düşünen okul düşünme iklimi kültürü çerçevesinde gerçekleşmesi istenilen bir durumdur.

Düşünen okul düşünme iklimi beşinci standardına yönelik inceleme sonucunda ilkokul 4. sınıf öğretmenlerinin %53'ü, öğrenenlerin anlamlı öğrenme gerçekleştirebilmeleri için derslerinde düz anlatım yöntemini nadiren kullandıklarını ve öğrenenlerin birbirleri ile soru cevap şeklinde fikirleri tartışarak değerlendirmelerini sağladıklarını belirtmiştir. Benzer şekilde Demir ve Ersöz (2014) tarafından yapılan çalışmada; ilkokul kademesindeki sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerinde; soru-cevap, işbirlikli öğretim, beyin fırtınası, tartışma, eleştirel konuşma, eğitsel oyun gibi yöntemleri "genellikle", düz anlatım ve ezberleme yöntemlerini ise "ara sıra" kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Beyler (2001), düşünmeyi destekleyen sınıf ortamının öğrenenlerde hatırlamanın ötesinde anlamlı düşüncelerini sağlayıcı etkinlikler sağlaması ayrıca etkinliklere katılmaları için öğrenenleri teşvik etmesi gerektiğini, bir tezin doğruluğunu araştırma, problem çözme ve proje hazırlama gibi etkinliklerin sınıf ortamında düşünmeyi destekleyen bir iklim oluşmasında katkıda bulunduğunu vurgulamaktadır. Akyürek Tay'a (2002) göre, öğretmen, uzman ve müfettişler ilköğretim 4.sınıf kademesinde işbirlikli öğrenmenin sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirdiği görüşünde birleşmektedir. Aynı şekilde Doğanay ve Sarı (2012) yaptıkları çalışma sonucunda sınıf ortamlarında yapılandırmacı öğrenme ortamı arttıkça düşünme dostu oluş özelliğinin arttığını söylemektedir.

Yapılandırmacılık çerçevesinde değişen eğitimin en belirgin özelliği geleneksel öğretene ve programı merkeze alan eğitim yerine öğrenen odaklı bir eğitim anlayışına sahip olmasıdır. Bu bakış açısıyla çalışmadan çıkan sonuç incelendiğinde, öğretmenlerin öğrenen merkezli bir eğitim anlayışını benimsedikleri ve bunu uygulamaya geçirdikleri söylenebilmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin eğitime ilişkin epistemik baskı ve epistemik özgürlük düzeyleri incelendiğinde araştırmaya dahil olan ilkökul 4. sınıf öğretmenlerinin, epistemik baskıyı kabul düzeyleri %5,9'unun düşük, %38,6'sının orta, %53,2'sinin yüksek ve %2'sinin çok yüksek düzeyde bulunmuştur. Düzeyler incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin eğitime yönelik olarak öğrenenlerin epistemik risk ve inisiyatif almalarını engellediği görülmektedir. Bu sonuca göre sınıf öğretmenlerinin eğitim öğretim uygulamalarında otorite oldukları ve söyledikleri her şeyin öğrenen tarafından sorgulamadan kabul edildiği şeklinde yorumlanabilmektedir. Sınıf öğretmenlerinin epistemik baskıda bulunma düzeylerine bakıldığında ise %40,6'sının düşük, %48,5'nin düşük, %10,9'unun orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlkokul 4. sınıf öğretmenlerinin epistemik baskıyı kabul düzeylerinin "yüksek" düzeyde ancak epistemik baskıda bulunma düzeylerinin "düşük" düzeyde çıkması, sınıf öğretmenlerinin eğitime yönelik olarak epistemik baskının varlığını kabul ettikleri ancak eğitim konusunda epistemik baskıda bulunmadıkları şeklinde yorumlanabilir.

Sınıf öğretmenlerinin eğitim hayatında epistemik özgürlüğe sahip olma düzeylerine yönelik olarak %64,4'nün yüksek düzeyde olması sınıf öğretmenlerinin kendi eğitim yaşantılarında karar ve inisiyatif olarak özerk davranabildiklerinin bir göstergesidir. Sınıf öğretmenlerinin eğitime yönelik epistemik özgürlük yaklaşım düzeylerinde ise %58,4'nün yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim öğretim uygulamalarında epistemik özgürlüğe yönelik olarak; Andrews ve Okpanachi (2012), eğitim öğretim uygulamalarında epistemik baskı ve otoritenin olmaması gerektiği, eğitim süreçlerine yönelik olarak kuşkucu bir tutumun olması gerektiği ve öğrenenlerin kendi eğitim süreçlerinden sorumlu olması gerektiğini savunmaktadırlar. Bu bağlamda yapılan çalışmanın sonucuna göre sınıf öğretmenlerinin eğitimde epistemik özgürlüğün varlığını savundukları, epistemik baskıdan kurtulmak istedikleri ve epistemik özgürlük arayışında oldukları çıkarımı yapılabilmektedir.

Düşünen okul düşünme iklimi standartlarının sınıf öğretmenleri tarafından gerçekleştirilme düzeyi ile sınıf öğretmenlerinin eğitime ilişkin epistemik baskı ve epistemik özgürlük düzeyleri arasındaki ilişki incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin öğrenenlere birey olarak değer verdiği öğrenen merkezli bir öğrenme ortamı sağlama düzeyleri ile epistemik baskıda bulunma düzeyleri arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğretmenler tarafından hazırlanan sınıf içi öğrenme ortamının derse uygun olacak şekilde dersin içeriğini, ilkelerini, öğrenme etkinliklerini ve grup stratejilerini yansıtması, öğretmenlerin dersin içeriğini etkili bir şekilde sunması, öğretmenlerin öğrencileri aktif öğrenmeye teşvik edecek şekilde öğretimi tasarımları ile eğitime yönelik epistemik baskıda bulunma ve epistemik özgürlük arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Öğretmenlerin yurttaşlık, HIV/AIDS eğitimi, toplumsal cinsiyet eğitimi, çevre eğitimi ve çocuk hakları gibi toplumsal ve gelişimsel duyarlılığı olan konuları öğretim programına dahil etmesi ile epistemik baskıyı kabul düzeyleri arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğretmenlerin toplumsal konuları öğretim programına dahil ettikçe epistemik baskıyı kabul düzeylerinin artması üzerinde düşünülmesi gereken bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenlerin üst düzey düşünmeyi teşvik etmek için düşündürücü sorular kullanması ile eğitime yönelik epistemik özgürlük düzeyleri arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yani sınıf öğretmenlerinin geçmiş eğitim yaşantısında epistemik özgürlük düzeyi yükseldikçe öğrencileri üst düzey düşünmeye teşvik eden soruları kullanma düzeyleri yükselmektedir.

Son olarak araştırma amacına uygun yordayıcı alt problemlere yönelik olarak; ilkökul 4. sınıf öğretmenlerinin düşünen okul düşünme iklim kültürü standartlarını gerçekleştirme düzeyleri eğitime yönelik olarak epistemik baskı ve epistemik özgürlük parametrelerini açıklamada anlamlı değildir. İlkokul 4. sınıf öğretmenlerinin düşünen okul düşünme iklim standartlarını gerçekleştirme düzeylerinde, sınıf öğretmenlerinin eğitimlerini gerçekleştirdikleri sınıflarda çokkültürlü öğrenci popülasyonunun olması, çokkültürlü sınıf iklimine yönelik olarak duyuşsal durumları ve çok kültürlü eğitimde mesleki özyeterliklerine yönelik inanç düzeyleri belirleyici olarak yorumlanamamaktadır. Araştırmada kullanılan değişkenler düşünen okul düşünme iklim kültürü standartlarını yordamamaktadır. Bu sonuçlara göre, düşünen okul düşünme iklimi standartlarının gerçekleştirilme düzeyi ile eğitime yönelik epistemik baskı ve epistemik özgürlük düzeyleri arasında herhangi bir ilişki

bulunmamakta ve bu iki parametrenin birbirini etkilemediği görülmektedir. Çalışma sonuçlarına göre ilkokul 4. sınıf kademesindeki sınıflarda bulunan farklı kültürden öğrenenlerin olması düşünen okul düşünme iklim kültürü standartlarının gerçekleştirilme düzeyini etkilemediği söylenebilir. Aynı şekilde ilkokul 4. sınıf kademesindeki öğretmenlerin çok kültürlü eğitimdeki mesleki özyeterliliklerine yönelik inanç düzeylerinin ve çokkültürlü sınıf iklimine yönelik olarak duyuşsal durumlarının düşünen okul düşünme iklim kültürü standartlarının gerçekleştirilme düzeyini etkilemediği söylenebilmektedir.

## **5.2. Öneriler**

### **5.2.1. Araştırmacılar İçin Öneriler**

- i. Bu çalışma, devlet okullarında ilköğretim 4. Sınıf kademesindeki sınıf öğretmenlerinin düşünen okul düşünme iklim kültürünün gerçekleştirilebilirliğine ilişkin olarak yapılmıştır. Benzer çalışmalar farklı sınıf düzeyleri ve özel eğitim kurumları için de yapılabilir.
- ii. Devlet okullarında sınıf öğretmenleri ile gerçekleştirilen çalışmanın evreni genişletilerek okul yöneticileri ile yapılabilir.
- iii. Yapılan çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Benzer çalışmalar nitel araştırma yöntemleri kullanılarak yapılabilir.

### **5.2.2. Uygulayıcılar İçin Öneriler**

- i. Öğretmenlerin epistemik baskıyı kabul düzeylerinin azaltılmasına yönelik olarak eğitimler verilebilir.
- ii. Öğretmenlerin üst düzey düşünme ve öğrenen merkezli eğitim ortamı sağlamaları konusunda hizmetiçi eğitimler verilebilir.
- iii. Yöneticiler ve öğretmenler tarafından okullardaki düşünme iklim kültürünü destekleyici etkinliklerin uygulanması sağlanabilir.



## KAYNAKÇA

- Akay, Y. ve Kocabaş, A. (2013). “Sınıf öğretmenlerinin aktif öğrenmeyi nasıl algıladıklarına ilişkin görüşleri”. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 46(2), 91-110.
- Akyürek Tay, B. (2002). İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrencilerin Problem Çözme Becerilerini Geliştirmede İşbirliğine Dayalı Öğrenmenin Etkisi Konusunda Öğretmen, Müfettiş ve Uzman Görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ananiadou, K., ve Claro, M. (2009). “21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries”. *OECD Education Working Papers*, 41. <https://doi.org/10.1787/218525261154>
- Andrews, N. ve Okpanachi, E. (2012). “Trends of epistemic oppression and academic dependency in Africa’s development: The need for a new intellectual path”. *The Journal of Pan African Studies*, 5(8), 85-103.
- Arı, D. (2020). Beceri Temelli Eleştirel Düşünme Öğretiminin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Arslan Cansever, B. (2009). “Avrupa birliği eğitim politikaları ve Türkiye’nin bu politikalara uyum sürecinin değerlendirilmesi”. *International Online Journal of Educational Sciences*, 1(1), 222-232.
- Arslan, M. (2007). “Eğitimde yapılandırmacı yaklaşımlar”. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(1), 41-61.
- Arslan, Ö. (2022). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının 21. Yy Beceri Öz Yeterlikleri ile Öğrenme Kavramı ve Küçük Çocukları Yaşama Hazırlamak Hakkındaki Görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Asa, Z. (2022). Okul Müdürlerinin 21.yy Beceri Düzeyleri ve Okul İklimi ile İlişkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Kütahya.

- Avcu, Y. E. (2014). Yaratıcı Düşünme Etkinliklerinin Öğrencilerinin Yaratıcı Düşüncelerine ve Akademik Başarılarına Etkisi “Coğrafya Dersi Örneği”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Aydın, İ. (2015). *Alternatif Okullar*. Pegem Yayıncılık: Ankara.
- Aydoğdu, İ. (2020). İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Algıları ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- Azar, A., Presley, A. İ. ve Balkaya, Ö. (2006). “Çoklu zekâ kuramına dayalı öğretimin öğrencilerin, başarı, tutum, hatırlama ve bilişsel süreç becerilerine etkisi”. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 45-54.
- Bakioğlu, A ve Hesapçioğlu, M. (1997). “Düşünmeyi öğretmekte öğretmen ve okul yöneticisinin rolü: Düşünmek!”. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9, 49-78.
- Balay, R. (2004). “Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim”. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 61-82.
- Balcı, A. (2018). “Düşünen Okullar Öğrenen Ulus: Singapur’da Yaratıcılık ve Eleştirel Düşünme” Girişimi”. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 2(51), 187-208.
- Balcı, A. T. (2016). Eleştirel Pedagoji Algısının Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Balcı, A. T., ve Kocabaş, A. (2020). “Sınıf öğretmenlerinin eleştirel pedagoji ilkelerine katılım düzeyleri”. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 16(1), 53-68. doi: 10.17244/eku.638268
- Balkız, B. (2004). “Frankfurt okulu ve eleştirel teori: sosyolojik pozitivistimin eleştirisi”. *Sosyoloji Dergisi*. 12 (13), 135-158.
- Baltaş, Z. ve Baltas, A. (2014). Değişen dünyada yeni eğitim anlayışı ve felsefesi. Erişim: 03 Aralık 2021, <http://www.kaynakdergisi.net>.
- Barak, M. (2010). “Motivating self-regulated learning in technology education”. *International Journal of Technology and Design Education*, 20(4), 381-401.
- Başaran, I. (2004). “Etkili öğrenme ve çoklu zeka kuramı: Bir inceleme”. *Ege Eğitim Dergisi*, 5, 7-15.

- Başdemir, H. Y. (2019). "Necati ÖNER'de olgu ve özgürlük arasında bilginin serüveni". *Felsefe Dünyası Dergisi*, 69, 139-150.
- Baysal, N. Z., Çarıkçı S. ve Yaşar, B.E. (2017). "Sınıf öğretmenlerinin düşünme becerileri öğretimine yönelik farkındalıkları". *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 1, 7-28.
- Baysen, E. (2006). "Öğretmenlerin sınıfta sordukları sorular ile öğrencilerin bu sorulara verdikleri cevapların düzeyleri". *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(1), 21-28.
- Bektaş, M., Sellum, F. S. ve Polat, D. (2019). "2018 Hayat bilgisi dersi öğretim programının 21. yüzyıl öğrenme ve yenilikçilik becerileri açısından incelenmesi". *Sakarya University Journal of Education*, 9(1), 129-147.
- Beydoğan, H. Ö. (2003). "Öğretim sürecinde düşünme becerilerinin geliştirilmesi". *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 159-167.
- Beyer, B. (2001). Putting it all together to improve student thinking. In A.C. Costa (ed.). *Developing minds: A resource book for teaching thinking*, 3, 417-424. Alexandria, VI: ASCD.
- Bilgin, A., ve Öksal, A. (2018). "Kültürel kimlik ve eğitim". *Academy Journal of Educational Sciences*, 2(1), 82-90.
- Buluç, B ve Şenel, T. (2016). "İlkokullarda okul iklimi ile okul etkililiği arasındaki ilişki". *TÜBAV Bilim Dergisi*, 9 (4), 1-12.
- Burak, A. (2019). Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Eleştirel Pedagojiye İlişkin Görüşleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, İzmir.
- Butgel Tunalı, S., Gözü, Ö. ve Özen, G. (2016). "Nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanılması "karma araştırma yöntemi"". *Anadolu Üniversitesi İletişim Bilimleri Fakültesi Uluslararası Hakemli Dergisi*, 24(2), 106-112.
- Cansoy, R. ve Polatcan, M. (2018). "Türkiye'de etkili okul araştırmaları: Ampirik araştırmaların analizi". *Sakarya University Journal of Education*, 8(3), 8-24.
- Cevizci, A. (2014). *Eğitim Felsefesi*. Say Yayınları: İstanbul
- Chang, S.C.A. (2001). "Implementation of the "Thinking Schools, Learning Nation" initiative in Singapore". *Journal of Southeast Asian Education*, 2(1), 13-41.
- Çalışkan, M. (2019). "Eleştirel Düşünmenin Öğretimi". *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 9(1), 114-134.

- Çandar, H. ve Şahin, A.E. (2013). “Yapılandırmacı yaklaşımın sınıf yönetimine etkilerine ilişkin öğretmen görüşleri”. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 109-119.
- Daşan, S. (2015). Öğrenen Okul ile İlgili Okul Yöneticilerinin Görüşleri Üzerine Nitel Bir Araştırma. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Demir, O ve Ersöz, Y. (2014). “Sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersinde kullandıkları yöntem ve tekniklerin aktif eğitim anlayışı bakımından değerlendirilmesi”. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 1-11.
- Demir, S. ve Akınoğlu, O. (2010). “Epistemolojik inanışlar ve öğretme öğrenme süreçleri”. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 32, 75-93.
- Demir, S. ve Akınoğlu, O. (2010). “Epistemolojik inanışlar ve öğretme öğrenme süreçleri”. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 75-93.
- Demiralay, R. ve Karadeniz Ş. (2008). “İlköğretimde yaşam boyu öğrenme için bilgi okuryazarlığı becerilerinin geliştirilmesi”. *Cyprid of Journal Educational Sciencites*, 2 (6), 89-119.
- Dilmaç, O. (2011). “Sanat tarihi derslerinde aktif öğrenme ortamının oluşturulmasının görsel sanatlar öğretmeni adaylarının akademik başarılarına etkisi”. *Dün Bugün Gelecek 1. Sanat ve Tasarım Eğitimi Sempozyum*, 27-29 Nisan 2011, Ankara. 298-302.
- Doğanay, A. ve Sarı, M. (2012). “Düşünme dostu sınıf ölçeği (ddsö) geliştirme çalışması”. *Elementary Education Online*, 11(1), 214-229.
- Dolapçioğlu, S. (2019). “Teacher support for a classroom setting that promotes thinking skills: an analysis on the level of academic achievement of middle school students”. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48(2), 1429-1454.
- Dolapçioğlu, S. (2020). “Düşünen sınıf materyallerinin (DSM) PISA okuma becerileri üzerinde etkisi”. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(1), 196-210.
- Durdu, Z. (2006). “Frankfurt Okulu’nun sosyal bilim anlayışı”. *Sosyoloji Dergisi*. 15, 15-32.
- Durmuş, A. (2020). 21.yy Becerilerinin Öğretimine İlişkin Öğretmen Adaylarına Yönelik Bir Ders Programı Tasarısı ve Uygulanması. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- Dündar, S. (2007). Alternatif Eğitimin Felsefi Temelleri ve Alternatif Okullardaki Uygulamalar. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ensari, H. (1998). “Öğrenen organizasyon olarak okul”. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10, 97-111.
- Erakkuş, Ö. (2015). Alternatif Okul Yaklaşımlarında Din ve Değerler Eğitimi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Erdal Erkılıç, Ö. (2018). Alternatif Okulların Felsefi Temelleri ile Türkiye’deki Uygulamaları: İstanbul İli Örneği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- Erdamar-Koç, G. & Demirel, M. (2008). “Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının duyuşsal ve bilişsel öğrenme ürünlerine etkisi”. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 629-661.
- Erdoğan, M.E. (2021). “Frankenstein romanına eleştirel pedagojik bir yaklaşım”. *Eleştirel Pedagoji*, 67, 50-53.
- Ergin, İ. (2019). “Endüstri 4.0’dan Eğitim 4.0’a.” *Information Technologies and Applied Sciences*, 14(4), 553-568.
- Eryılmaz, S. ve Uluyol, Ç. (2015). “21. yüzyıl becerileri ışığında FATİH projesi değerlendirilmesi”. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 209-229.
- Fırat, D. ve Kayacan, D. (2021). “Teknolojinin eğitimdeki dönüştürücü etkisi üzerine yeniden düşünmek”. *Journal of Education Science Society*, 19(73), 30-48.
- Fırat, M., Kabakçı Yurdakul, I. ve Ersoy, A. (2014). “Bir eğitim teknolojisi araştırmasına dayalı olarak karma yöntem araştırması deneyi”. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 65-86.
- Fisher, R. (1995). *Teaching children to think*. Trowbridge, Wiltshire: GB: Stanley Thornes.
- Fisher, R. (1999). “Thinking skills to thinking schools: Ways to develop children's thinking and learning”. *Early Child Development and Care*, 153(1), 51-63,
- Genç, S. Z., Eryaman, M. Y., (2007). “Değişen değerler ve yeni eğitim paradigması”. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(9), 89-102.
- Golding, C. (2005). Creating a thinking school. Wilks, S. (ed.). içinde *Designing a Thinking Curriculum*. ACER Press.
- Göçen Kabaran, G. ve Görgeç, İ. (2016). “Güney Kore, Hong Kong, Singapur ve Türkiye’deki öğretmen yetiştirme sistemlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi”. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 478-495.

- Gökçe, E. (2004). “İlköğretimde aktif öğrenme sürecine ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri”. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 53-64.
- Gülen Morhayim, B. (2008). Bir Alternatif Okul Türü Olan Demokratik Okula Dair Öğrenci Yatkınlığının Değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Gültekin, M. (2020). “Değişen toplumda eğitim ve öğretmen nitelikleri”. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 10(1), 654-700 doi: 10.18039/ajesi.682130
- Günbayı, İ. (2007). “School climate and teachers’ perceptions on climate factors: research into nine urban high schools”. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 6(3), 70-78.
- Güneş, F. (2012). “Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirme”. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 32, 127-146.
- Güngör, N. B. (2016). Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançları İle Liderlik Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Günüç, S., Odabaşı, F. H. ve Kuzu, A. (2013). “21. yüzyıl öğrenci özelliklerinin öğretmen adayları tarafından tanımlanması: Bir twitter uygulaması”. *Journal of Theory and Practice In Education*, 9(4), 436-455.
- Gürkaynak, İ. (2016). *Düşünen okul gelişen öğrenci projesi*. Eğitim Reform Girişimi, İmak Ofset: İstanbul.
- Güzel Yüce, S. ve Koç, Y. (2019). “Fen öğretiminde düşünme ikliminin geliştirilmesi: Kuramdan uygulamaya ilişkin öneriler”. *Anadolu Öğretmen Dergisi*, 3(2), 142-160.
- Hesapçioğlu, M. ve DüNDAR, S. (2008). “Alternatif okulların felsefi temelleri ile ilgili sınıflandırma çalışması”. *M.Ü. Eğitim Bilimleri Dergisi*, 28, 43-56.
- Hesapçioğlu, M., 2006. “Alternatif eğitim: Kuramsal temeller, eğitim akımları, uygulama”. *Zil ve Teneffüs Dergisi*, 6, 32-33.
- İnal, K. (2014). *Çocuk ve Demokrasi*. Ayrıntı Yayınları: İstanbul.
- Kaf Hasırcı, Ö. ve Sadık, F. (2011). “Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme becerilerinin incelenmesi”. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(2), 195-210.
- Kalem, S. ve Fer, S. (2003). “Aktif öğrenme modeliyle oluşturulan öğrenme ortamının öğrenme, öğretme ve iletişim sürecine etkisi”. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 3 (2), 433-461.

- Karakaş, M. M. (2015). Ortaokul Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilimlerine Yönelik 21. Yüzyıl Beceri Düzeylerinin Ölçülmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Yayınları: Ankara.
- Karataş, Z. (2015). “Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri”. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-80.
- Karsantık, Y. (2016). Öğretmen Adaylarının Düşünme Becerilerine ve Düşünme Becerilerinin Öğretimine İlişkin Görüşleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kartal, O.Y. (2019). “Düşünen okul.” R.Y. Kıncal (ed.). içinde *Eğitim Felsefesi* (s. 299-326). Nobel Yayınları: Ankara.
- Kartal, O.Y., Yazgan, A.D. ve Avcı, E. (2018). “Yetişkinlerin eğitime yönelik epistemik özgürlük ve epistemik şiddet düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi”. *International Education Studies*, 11(10), 96-104
- Kaya, D. ve Gündüz, M. (2015). “Alternatif eğitim ve toplumsal değişim üzerindeki etkisi: Waldorf okulları örneği”. *Milli Eğitim Dergisi*, 44 (205), 5-25.
- Kaya, A., Balay, R., ve Göçen, A. (2012). “Öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin bilme, uygulama ve eğitim ihtiyacı düzeyleri”. *International Journal of Human Sciences*, 9(2), 1303-5134.
- Keleş, S. ve Yurt, Ö. (2019). “Erken çocukluk eğitiminde düşünmeyi görünür kılmak: Görünür düşünme yaklaşımı”. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 3(1), 117-138.
- Kervan, S. (2017). Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumları ile Epistemolojik İnançları ve Öğretim Yaklaşımları Arasındaki İlişki. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Kesen, İ, Sundaram Toklucu, D. ve Abaslı, K. (2019). *Öğretim Lideri ve Okul müdürü*. SETA Yayınları: İstanbul.
- Kesik, F ve Bayram, A. (2015). “Eğitim sisteminin eleştirel pedagoji perspektifinden bir değerlendirmesi”. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 900-921.
- Koç, C. (2011). “Aktif öğrenmenin okuduğunu anlama ve eleştirel düşünme üzerindeki etkileri”. *CÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 35(1), 28-37.
- Korkmaz, E. (2014). Alternatif Eğitim Nedir?. Erişim: 08 Eylül 2014, <http://www.egitimpedia.com/egitim-2/alternatifegitim-nedir-2>.

- Korkmaz, H. E. (2005). Montessori Metodu ve Montessori okulları: Türkiye'de Montessori Okullarının Yönetim ve Finansman Bakımından İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kozankurt, Z.Ş. (2019). Alternatif Okulların Sorunları, Yöntemleri ve Uygulamalarına İlişkin Değerlendirmeler: Waldorf Örneği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Levent, F. ve Yazıcı, E. (2014). “Singapur eğitim sisteminin başarısına etki eden faktörlerin incelenmesi”. *Eğitim Bilimleri Dergisi*. 39, 121-143. ISSN: 1300-8889 DOI: 10.15285/EBD.2014397401
- Lunanberg, F. C. (2011). “Comprehensive assessment of school environments (case): An underused framework for measuring school climate”. *National Forum Of Educational Administration And Supervision Journal*. 29 (4), 1-8.
- Maria, M., Shahbodin, F. ve Pee, N. C. (2016). “Malaysian higher education system towards industry 4.0–Current trends overview”, *AIP Conference Proceedings*, 27 Eylül 2018 DOI: [10.1063/1.5055483](https://doi.org/10.1063/1.5055483)
- Memduhoğlu, H. B., Mazlum, M. M. ve Alav, Ö. (2015). “Türkiye'de alternatif eğitim uygulamalarına ilişkin öğretmenlerin ve öğretim üyelerinin görüşleri”. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 40(179), 69-87.
- Oksal, A., Şenşekerci, E. ve Bilgin, A. (2006). “Merkezi epistemolojik inançlar ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik”. *Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 372-373.
- Ozan, C. (2019). “Batı Düşünürlerinin Eğitim Düşünceleri ve Eleştirel Pedagoji” R.Y. Kıncal, (ed.). içinde *Eğitim Felsefesi*. (s. 97-136). Nobel Yayınları: Ankara.
- Özcan, S. (2009). Yaratıcı Düşünme Etkinliklerinin Öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Etkinliklerine ve Proje Geliştirmelerine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Özdağ, S.A. (2014). Montessori Metodunun Eğitim Mekanlarına Yansıması Üzerine Kavramsal Bir Analiz. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Özdemir, S. M. (2011). “Toplumsal Değişme ve Küreselleşme Bağlamında Eğitim ve Eğitim Programları: Kavramsal Bir Çözümleme”. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 85-110.



- Özdemir, T. Y. ve Orhan, M. (2019). “Öğretmenlerin okul, okul yöneticisi ve öğrenci velisi kavramlarına yönelik metaforik algıları”. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 12(2), 701-726.
- Özden, Y. (2002). *Eğitimde Yeni Sistem Arayışları. Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Pegem Yayıncılık: Ankara.
- Özden, Y. (2005). *Eğitimde Yeni Değerler*. Pegem Yayıncılık: Ankara.
- Özer, N., Demirtaş, H. ve Ateş, F. (2015). “Okulların mali durumlarına ve bütçe yönetiminde yaşanan sorunlara ilişkin bütçe görüşleri”. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 17-39.
- Özkatar Kaya, E. (2018). *Beden Eğitimi Öğretmeni Adaylarının Epistemolojik İnançları, Akademik Öz-Düzenleme ve Öz-Yeterlilik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erciyes Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Öztemel, E. (2018). “Eğitimde yeni yönelimlerin değerlendirilmesi ve eğitim 4.0”. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 25-30
- Özyurt, M., Baştopçu, G., Barçın, F., Deviren, G. ve Atila H. (2018). “İlkokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi”. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26 (5), 1509-1518.
- Pekin, H. (2000). *İlköğretim 5. Sınıf Matematik Öğretiminde Aktif Etkileşimli Öğrenme Modelinin Öğrenci Başarısına Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Pooworawan, Y. (2015). *Challenges of new frontier in learning: education 4.0*. Document by Innovative Learning Center, Chulalongkorn University, Bangkok.
- Ritchhart, R. (2002). *Intellectual character: What it is, why it matters and how to get it*. Jossey-Bass: Fransisco.
- Sağır Eyicil, N. (2011). *Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Sınıf İçi Etkili Öğretmenlik Davranışlarının Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Saracaloğlu, A. S., Özyılmaz Akamca, G. ve Yeşildere S. (2006). “İlköğretimde proje tabanlı öğrenmenin yeri”. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(3), 241-260.

- Saygılı, S. (2013). “Sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçiş sürecinde eğitimde dönüştürücü bir entelektüel olarak öğretmenler”. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6, 263-274.
- Sever, D., Baldan, B., Tuğlu, B., Kabaoğlu, K. ve Alagöz Hamzaj, Y. (2018). “Küreselleşme sürecinde eğitim alanında atılan adımlar: Türkiye ve eğitimde başarılı ülke örnekleri”. *Elementary Education Online*, 17(3), 1583-1603.
- Sönmez, B. (2016). Düşünme Eğitimi Dersinin İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme Becerilerine Etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Şahin, A. (2010). “Örgüt kültürü-yönetim ilişkisi ve yönetsel etkinlik”. *Maliye Dergisi*, 159, 21-35.
- Şahin, N., ve Sarı, M. (2016). “Investigation of Educational Environments in Secondary Schools in Terms of Thinking Friendly Classroom Characteristics”. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 22(4), 565-592.
- Şahintürk, Ö. (2012). Montessori Yönteminin Okul Öncesi Dönemde Öğrencilerin Yaratıcı Düşüncelerine Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Şen, E. (2019). Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmen ve Yöneticilerin Öğrenen Okul Algıları ve Bu Okullardaki Öğrencilerin Başarıları. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Şenel, T. ve Buluç, B. (2016). “İlkokullarda okul iklimi ile okul etkililiği arasındaki ilişki”. *TÜBAV Bilim Dergisi*. 9(4), 1-12.
- Şentürk, C. ve Sağnak, M. (2012). “İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik davranışları ile okul iklimi arasındaki ilişki”. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(1), 29-47.
- Şişman, M. (2002). *Eğitimde Mükemmellik Arayışı*. Pegem Yayıncılık: Ankara.
- Şişman, M. (2002). *Öğretmenliğe Giriş*. Pegem Yayıncılık: Ankara.
- Şişman, M. (2006). *Eğitim bilimine giriş*. Pegem Yayıncılık: Ankara.
- Şişman, M. (2007). “Okul yönetimi ve öğretim liderliği”. *Eğitime Bakış Dergisi*, 3-14.
- Tabachnick, B.G., ve Fidell, L.S. (2007). *Using Multivariate Statistics*, 5, Pearson Education: Boston.
- Talaz, Ö. (2013). Sınıf Öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji Dersinde Aktif Öğrenme Etkinliklerini Uygulama Durumları. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2017). Müfredatta yenileme ve değişiklik çalışmalarımız üzerine. Erişim: 17 Kasım 2022, [https://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_07/18160003\\_basin\\_aciklamasi-program.pdf](https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/18160003_basin_aciklamasi-program.pdf)
- Tan, J., & Gopinathan, S. (2000). "Education reform in Singapore: Towards greater creativity and innovation". *NIRA Review*, 7(3), 5-10
- TDK. (2022). Türk Dil Kurumu Sözlükleri.
- Tekbıyık, A., Özmen, H. (2019). "İlişkisel Araştırma Yöntemi." O. Karamustafaoğlu ve H. Özmen (ed.). içinde *Eğitimde Araştırma Yöntemleri*. (s. 163-178). Pegem Yayıncılık: Ankara
- Tezcan, M. (2013). *Sosyolojik Kuramlarda Eğitim*. Anı Yayıncılık: Ankara.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., ve Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357-385. <https://doi.org/10.3102/00346543134839>
- Turan, H. ve Erden, M. (2010). "Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı ortam düzenleme becerilerinin incelenmesi". *E-Journal of New World Sciences Academy*, 5(4), 1572-1582.
- Yağız, M. S. (2016). İlkokulların Etkili Okul Özelliklerine Sahip Olma Düzeylerinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Yaman, Y. Ve Emir, S. (2019). "Beyin temelli öğretimin özel yetenekli öğrencilerin yaratıcılıklarına ve eleştirel düşüncelerine etkisi". *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 414-427.
- Yeniay Üsküplü, Z. D. (2019). Eğitim Sosyolojisi Açısından 21. Yüzyıl Becerileri Türkiye'de Çocuk Üniversiteleri Modeli. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yenilmez, K. ve Çalışkan, S. (2011). "İlköğretim öğrencilerinin çoklu zeka alanları ile yaratıcı düşünme düzeyleri arasındaki ilişki". *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 48-63.
- Yetkin, N. (2020). İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Anlayışları ve STEM Eğitime Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.

Yıldırım, A. (2011). *Eleştirel Pedagoji: Paulo Freire ve Ivan Illich'in Eğitim Anlayışı Üzerine*. Anı Yayıncılık: Ankara.



## EKLER



## EK 1 ETİK KURUL ONAYI



T.C.  
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Etik Kurulu  
Bilimsel Araştırma Etik Kurulu



Sayı : E-84026528-050.01.04-2200252748  
Konu : Başvuru İncelenmesi

31.10.2022

Sayın Sedef BEĞER

Yürütücülüğünüzü yapmış olduğunuz 2022-YÖNP-0739 nolu projeniz ile ilgili Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu'nun almış olduğu 20.10.2022 tarih ve 17/51 sayılı kararı aşağıdadır.

Bilgilerinize rica ederim.

**KARAR 51-** Sorumlu yürütücülüğünü **Doç. Dr. Osman YILMAZ KARTAL**'ın yaptığı ve proje araştırmacısı **Sedef BEĞER** tarafından gerçekleştirilen "İlkokul öğretim programı uygulamalarında düşünen okul düşünme iklimi kültürünün gerçekleştirilebilirliğinin incelenmesi" başlıklı araştırmanın, Bilimsel Araştırmalar Etik Kurul ilkelerine **uygun** olduğuna oy birliği ile karar verilmiştir.

Prof. Dr. Salih Zeki GENÇ  
Kurul Başkanı

## EK 2 ARASTIRMA IZIN ONAYI



T.C.  
YALOVA VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-86980341-44-63647813  
Konu : Anket İzni (Sedef BEĞER)

16/11/2022

### VALİLİK MAKAMINA

İlgi: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Rektörlüğü'nün 08.11.2022 tarihli ve E-93130991-730.08.03-2200266257 sayılı yazısı.

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Rektörlüğü Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim 18290201002 numaralı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Sedef BEĞER'in Doç.Dr.Osman Yılmaz KARTAL danışmanlığında hazırladığı "İlkokul Öğretim Programı Uygulamalarında Düşünen Okul Düşünme İklimi Kültürünün gerçekleştirilebilirliğinin İncelenmesi" adlı tez çalışması kapsamında Yalova İl Millî Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ekte listesi bulunan okullarındaki 4.Sınıf kademesindeki öğretmenlere yönelik 01 Kasım 2022-02 Ocak 2023 tarihleri arasında anket/ölçek araştırması için izin talebini ilgi yazı ile bildirmiştir.

Komisyonca incelenen söz konusu araştırmanın, ilgi yazıda belirlenen okulların 4. Sınıf kademesi öğretmenlerine araştırmacı tarafından eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde gönüllülük esasına dayalı, kişisel verilerin koruma kanunu gizliliğine dikkat edilerek yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Halil İbrahim AKMEŞE  
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR  
Mehmet Bahattin ATÇI  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

## EK 3 ÖLÇME ARACI KULLANIM İZİNİ



Sedef Beger <

Alıcı: osman ▾

26 Ekim Çar 15:56 (5 gün önce)



"An Investigation into the Relationship between Adults' Levels of Education-Related Epistemic Freedom and Epistemic Violence" isimli makalenizde kullanılan ölçme aracını yüksek lisans tez çalışmamda kullanmak için izninizi istiyorum. Arz ederim.



osman yılmaz kartal

Alıcı: ben ▾

27 Ekim Per 15:04 (4 gün önce)



Merhaba Sedef,  
Ölçme aracını tez çalışmada kullanabilirsin.  
İyi çalışmalar.

Doç. Dr. Osman Yılmaz KARTAL Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Çanakkale





## EK 4 ÖLÇME ARAÇLARI

### DÜŞÜNEN OKUL DÜŞÜNME İKLİMİ ÖĞRETMEN STANDARTLARI

#### ANALİTİK RUBRİK

Değerli katılımcı,

Bu ölçme formu düşünene okul sınıf içi düşünme iklimine yönelik öğretmen standartlarının öğretmen görüşlerine göre ne kadarının sağlanıp sağlanmadığını ölçmeyi ve bu standartların gerçekleşmesinde eğitime ilişkin epistemik özgürlük ve epistemik baskı düzeylerinin etkili olup olmadığını incelemeyi amaçlamaktadır. Siz değerli öğretmenlerimizin kendi öğretim faaliyetlerinizi dikkate alarak, aşağıdaki ölçme araçlarını samimi olarak cevaplamana talep etmekteyiz.

Bu çalışma bir yüksek lisans tez çalışmasıdır. Bilimsel bir araştırmadır. Sizlerden toplanan veriler bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak ve 3. şahıslarla asla paylaşılmayacaktır. Lütfen, duyarlı verilerinizi (örn. İsim soyisim vb) bu form üzerinde belirtmeyiniz. Katılımınız için teşekkür ederim.

Sedef BEĞER

ÇOMÜ – Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi

Eposta:

Yukarıdaki bilgileri bulunan araştırmaya katılmayı;

KABUL EDİYORUM ( )

KABUL ETMİYORUM ( )

1.Cinsiyetiniz: Kadın ( ) Erkek ( )
2.Yaşınız (Lütfen yazınız): .....
3.Eğitim Durumunuz: Lisans ( ) Yüksek Lisans ( ) Doktora ( )
4.Mesleki Tecrübeniz: 1-5 yıl ( ) 6-10 yıl ( ) 11-15 yıl ( ) 16 yıl ve üzeri ( )
5.Sınıfınızda farklı kültürden (göçmen-mülteci-yabancı uyruklu) öğrencileriniz var mı? Evet ( ) Hayır ( )
6. Yukarıdaki soruya (5.soru) cevabınız Evet ise, sınıfınızdaki farklı kültürden (göçmen-mülteci-yabancı uyruklu) öğrenci oranı nedir? <input type="radio"/> sınıf mevcudunun % 1-25 arasındadır. <input type="radio"/> sınıf mevcudunun % 26-50 arasındadır. <input type="radio"/> sınıf mevcudunun % 51-75 arasındadır. <input type="radio"/> sınıf mevcudunun % 76-100 arasındadır.
7. (Bu soruyu 5 ve 6. sorulardan bağımsız olarak cevaplandırınız. Sadece 1 seçeneği işaretleyiniz.) Sınıfınızda farklı kültürden (göçmen-mülteci-yabancı uyruklu) öğrencilerin olması; <input type="radio"/> Beni mutlu eder. <input type="radio"/> Önemsediğim bir şey değildir. <input type="radio"/> Beni mutsuz eder.
8. (Bu soruyu 5 ve 6. sorulardan bağımsız olarak cevaplandırınız. Sadece 1 seçeneği işaretleyiniz.) Farklı kültürden (göçmen-mülteci-yabancı uyruklu) öğrencilerin olduğu bir 4. sınıf öğrencilerinin eğitimini başarılı bir şekilde sürdürülebilecek mesleki donanıma sahip olduğumu düşünüyorum. <input type="radio"/> Kesinlikle evet. <input type="radio"/> Önemsediğim bir şey değildir. <input type="radio"/> Evet, fakat, mesleki gelişim desteğine ihtiyacım bulunmaktadır. <input type="radio"/> Hayır.

Anketimizi doldurmaya  
başlayabilirsiniz.

**Birinci Standart: Öğretmen, öğrencilerine birey olarak değer verdiği ve değerli hissettirdiği öğrenci merkezli bir öğrenme ortamı sağlar.**

Gösterge (Lütfen aşağıdaki her bir göstergeye yönelik kendinizi yansıtan durumu işaretleyiniz.)	Derecelendirme		
	Zayıf	Orta	İyi
Öğretmen olarak dersin konusuna/içeriğine ilişkin bilgilere, öğrencilerin çeşitli/farklı yorumlar getirmeleri konusunda onları cesaretlendiririm.	( ) Dersimde, öğrencilerimin, dersin konusu/içeriği hakkında resmi olarak doğruluğu belirlenmiş bilgileri aktarmaları gerekir.	( ) Dersimde, öğrencilerimin <u>bazı</u> ıraksak yani konuya ilişkin farklı fikirlerini dikkate alırım.	( ) Dersimde, <u>her zaman</u> , öğrencilerimin ıraksak yani konuya ilişkin farklı fikir getirmelerini teşvik ederim ve farklı fikirlerini dikkate alırım.
Öğrencilerimi, kendi fikir ve görüşlerini açıklamalarında; kendi fikir ve görüşlerini desteklemelerinde cesaretlendiririm.	( ) Öğrencilerimin kendi fikir ve görüşlerini ifade etmelerini; fikir ve görüşlerini desteklemelerini <u>nadiren</u> teşvik ederim.	( ) Öğrencilerimin kendi fikir ve görüşlerini ifade etmelerini; fikir ve görüşlerini desteklemelerini <u>sık sık</u> teşvik ederim.	( ) Öğrencilerimin kendi fikir ve görüşlerini ifade etmelerini; fikir ve görüşlerini desteklemelerini <u>her zaman</u> teşvik ederim.

**İkinci Standart: Öğretmenler tarafından hazırlanan sınıf içi öğrenme ortamı, derse uygun olacak şekilde dersin içeriğini, ilkelerini, öğrenme etkinliklerini ve grup stratejilerini yansıtır.**

Gösterge (Lütfen aşağıdaki her bir göstergeye yönelik kendinizi yansıtan durumu işaretleyiniz.)	Derecelendirme		
	Zayıf	Orta	İyi
Sınıfın fiziksel düzenlenmesini, ders ihtiyaçlarını yansıtacak ve etkili etkileşim için öğrencilerimin gruplandırılmasını kolaylaştıracak şekilde uyarlarım.	( ) Sınıf oturma düzenini düz sıralar halinde düzenlerim ve oturma düzenini farklı etkinlikler için değiştirmem.	( ) Sınıf oturma düzenini farklı etkinlikler için <u>sık sık</u> değiştiririm.	( ) Sınıf oturma düzenini farklı etkinlikler için <u>her zaman</u> değiştiririm.
Öğrencilerimin ürünlerinin öğrenme ortamında ve panolarda sergilenmesini sağlarım.	( ) Öğrencilerimin fikir ve görüşlerinin öğrenme ortamında ve panolarda sergilenmesini <u>nadiren</u> teşvik ederim.	( ) Öğrencilerimin fikir ve görüşlerinin öğrenme ortamında ve panolarda sergilenmesini <u>sık sık</u> teşvik ederim.	( ) Öğrencilerimin kendi fikir ve görüşlerinin öğrenme ortamında ve panolarda sergilenmesini <u>her zaman</u> teşvik ederim.

Anketimizi doldurmaya devam edebilirsiniz. Arka sayfayı çevirebilirsiniz.

Üçüncü Standart: Öğretmenler, öğretim programındaki içeriği etkili bir şekilde sunar.

Gösterge (Lütfen aşağıdaki her bir göstergeye yönelik kendinizi yansıtan durumu işaretleyiniz.)	Derecelendirme		
	Zayıf	Orta	İyi
Öğrencilerimin anlayarak öğrenmelerini sağlamak için öğretim programının içeriğine farklı şekillerde yaklaşırım.	( ) Öğretim programının içeriğine veya öğrencilerimin ihtiyaçlarına bakmaksızın her dersi her zaman aynı şekilde öğretirim.	( ) Derslerimde aktif öğrenme stratejilerini ve işbirlikli öğrenme tekniklerini <b>bazen</b> kullanırım.	( ) Derslerimde KWL “Ne biliyorum ne öğrenmek istiyorum ne öğrendim” stratejisi ve karşılık öğretim stratejisi gibi aktif öğrenme stratejileri ile işbirlikli öğrenme tekniklerini <b>sıklıkla</b> kullanırım

Dördüncü Standart: Öğretmenler, yurttaşlık, HIV/AIDS eğitimi, toplumsal cinsiyet eğitimi, çevre eğitimi ve çocuk hakları gibi toplumsal ve gelişimsel duyarlılığı olan konuları öğretim programına entegre eder.

Gösterge (Lütfen aşağıdaki her bir göstergeye yönelik kendinizi yansıtan durumu işaretleyiniz.)	Derecelendirme		
	Zayıf	Orta	İyi
Öğretim amaçlı gerçekleştirilen sınıf tartışmalarına (tartışma tekniği) toplumsal ve gelişimsel duyarlılığı olan konuları dahil ederim.	( ) Sınıf tartışmalarında toplumsal ve gelişimsel duyarlılığı olan konuları <b>nadiren</b> ders programına dahil ederim.	( ) Sınıf tartışmalarında toplumsal ve gelişimsel duyarlılığı olan konuları <b>bazen</b> ders programına dahil ederim.	( ) Toplumsal ve gelişimsel duyarlılığı olan konuları <b>sık sık</b> ders programına dahil ederim.
Öğrencilerimin toplumsal ve gelişimsel duyarlılığı olan konular hakkında kendilerini ifade etmeleri için okuma ve yazma fırsatları sağlarım.	( ) Öğrencilerimin toplumsal ve gelişimsel duyarlılığı olan konular hakkında kendilerini ifade etmeleri için <b>nadiren</b> okuma ve yazma fırsatları sağlarım.	( ) Öğrencilerimin toplumsal ve gelişimsel duyarlılığı olan konular hakkında kendilerini ifade etmeleri için <b>bazen</b> okuma ve yazma fırsatları sağlarım.	( ) Öğrencilerimin toplumsal ve gelişimsel duyarlılığı olan konular hakkında kendilerini ifade etmeleri için <b>sık sık</b> okuma ve yazma fırsatları sağlarım.

**Beşinci Standart: Öğretmenler, öğrencilere aktif öğrenmeyi teşvik edecek öğretim tasarırlar.**

Gösterge (Lütfen aşağıdaki her bir göstergeye yönelik kendinizi yansıtan durumu işaretleyiniz.)	Derecelendirme		
	Zayıf	Orta	İyi
Derslerimde aktif öğrenme yöntemlerini kullanırım.	( ) Derslerimde <b>her zaman</b> düz anlatım yöntemi kullanırım.	( ) Derslerimde düz anlatım yöntemini <b>sık sık</b> kullanırım ve öğrencilerimin soru sormasına izin veririm.	( ) Derslerimde düz anlatım yöntemini <b>nadiren</b> kullanırım, öğrencilerimin cevaplarını sıklıkla diğer öğrencilere yönlendiririm ve birbirlerinin fikirlerini tartışmalarını ve değerlendirmelerini sağlarım.
Ders etkinliklerinde bireysel, ikili, küçük grup ve tüm sınıf öğretim tekniklerini harmanlayarak kullanırım.	( ) Öğrencilerim ders etkinliklerinde bütün derslere tüm sınıf halinde katılır.	( ) Öğrencilerim ders etkinliklerinde <b>bazen</b> ikili ve küçük gruplar halinde çalışır.	( ) Öğrencilerim ders etkinliklerinde <b>sıklıkla</b> ikili ve küçük gruplar halinde çalışır.
Her öğretim etkinliği için işlevsel bir zaman yönetimi planlarım.	( ) Öğretim etkinliklerinde zamanı, dersin doğasına ve öğrencilerimin ihtiyaçlarına dikkate alarak yönetmem.	( ) Öğretim etkinliklerinde zamanı, dersin doğasına ve öğrencilerimin ihtiyaçlarına göre <b>sık sık</b> yönetirim.	( ) Öğretim etkinliklerinde zamanı, dersin doğasına ve öğrencilerimin ihtiyaçlarına göre <b>her zaman</b> planlarım.

**Altıncı Standart: Öğretmenler, üst düzey düşünmeyi teşvik etmek için düşündürücü sorular kullanır.**

Gösterge (Lütfen aşağıdaki her bir göstergeye yönelik kendinizi yansıtan durumu işaretleyiniz.)	Derecelendirme		
	Zayıf	Orta	İyi
Öğrencilerimi düşünmeye sevk eden üst düzey (analiz, değerlendirme ve üretme becerilerinin kullanımını gerektiren) sorular sorarım.	( ) <b>Her zaman</b> düşük düzey (sadece hatırlama becerisini gerektiren) sorular sorarım.	( ) <b>Sık sık</b> üst düzey sorular sorarım.	( ) Her zaman daha üst düzey (analiz, değerlendirme ve üretme becerilerinin kullanımını gerektiren) sorular sorarım.
Öğrencilerimi, kendi fikir ve görüşlerini açıklamalarında; kendi fikir ve görüşlerini desteklemelerinde, onların üst düzey soruları kullanmalarını teşvik ederim.	( ) Öğrencilerimin öğrenme sürecinde, kendilerinin üst düzey soruları dikkate almalarını <b>nadiren</b> teşvik ederim.	( ) Öğrencilerimin öğrenme sürecinde, kendilerinin üst düzey soruları dikkate almalarını <b>sık sık</b> teşvik ederim.	( ) Öğrencilerimin öğrenme sürecinde, kendilerinin üst düzey soruları dikkate almalarını <b>her zaman</b> teşvik ederim.

Anketimizi doldurmaya devam edebilirsiniz.  
Arka sayfayı çevirebilirsiniz.

**EĞİTİME İLİŞKİN EPİSTEMİK BASKI VE EPİSTEMİK ÖZGÜRLÜK DÜZEYİ BELİRLEME ÖLÇEĞİ**

		Aşağıdaki maddeleri kendi öğretmenlik yaşantı ve faaliyetlerinizi dikkate alarak değerlendiriniz.	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Ne katılmıyorum Ne katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
Epistemik baskıyı kabul	1	Öğrencilerin hangi okula gideceklerini belirleyen bir sistemin varlığı önemlidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	2	Öğrencilerin okulda hangi konuları öğreneceklerini belirleyen bir otorite olması gereklidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	3	Öğrencilere neyin doğru neyin yanlış olduğunu gösterecek bir rehber her zaman ihtiyaç vardır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	4	Öğrencilerin okulda okudukları kitaplarda en doğru bilgileri sunulmaktadır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	5	Eğitim sistemindeki okul türlerinin ne olacağını belirlemek bu konunun uzmanlarının işidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	6	Öğrenciler okulda öğrendikleri dışında kafaların karıştıracak bilgilerle uğraşmamalıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	7	Öğrencilerin hangi meslek alanlarına yöneleceklerine bu konudaki uzmanlar karar vermelidirler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Epistemik baskıda bulunma	8	Öğrencilerin hangi eğitimi alması gerektiği konusunda baskı yaparım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	9	Öğrencilerin hangi kitapları okuması gerektiği konusunda baskı yaparım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	10	Öğrencilere neyin doğru neyin yanlış olduğu konusunda kendi fikirlerimi baskılarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	11	Öğrencilere hangi mesleğe yönelmeleri gerektiği konusunda baskı yaparım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Eğitim Hayatında Epistemik Özgürlük	13	Eğitim hayatımda "benim ne öğrenmek istediğimi siz nerden biliyorsunuz?" sorusunu genellikle sormuşumdur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	14	Eğitim hayatımda bana verilen dersler dışında niçin farklı dersler verilmediğini hep sorgulamışumdur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	15	Eğitim hayatımda hangi kitapları okuyacağıma kendim karar vermişimdir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	16	Eğitim hayatımda hangi kitapları okuyacağım konusundaki kararımı nelerin etkilediğini hep sorgulamışumdur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	17	Neyin doğru neyin yanlış olduğu konusunda her zaman kendim karar vermişimdir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	18	Neyin doğru neyin yanlış olduğu konusundaki kararımı nelerin etkilediğini hep sorgulamışumdur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	19	Hangi mesleğe yönelmem gerektiği konusunda kendim karar vermişimdir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	20	Hangi mesleğe yönelmem gerektiği konusundaki kararımı nelerin etkilediğini hep sorgulamışumdur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	21	Sorgulamamı sağlayacak, kafamı karıştıracak bilgilere ulaşmaya çalışmışumdur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	22	Eğitimim ile ilgili bana sunulan fırsatlar dışında neden farklı fırsatların sunulmadığını hep sorgulamışumdur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Eğitime Yönelik Epistemik Özgürlük Yaklaşım	23	Her bir birey, kendi eğitim anlayışı/yaklaşımını diğerlerine sunabilmelidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	24	Her bir birey, kendi eğitim anlayışı/yaklaşımını nelerin belirlediğinin farkında olmalıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	25	Her bir birey, kendi eğitim anlayışı/yaklaşımının oluşmasını sağlayan bilgilerin doğruluğunu sorgulamalıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	26	Her bir birey, kendi eğitim anlayışı/yaklaşımının oluşması sürecinde, kendilerine hangi bilgilerin sunulmadığını araştırmalıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	27	Her bir birey, kendi eğitim anlayışı/yaklaşımının oluşması sürecinde kendilerine hangi bilgilerin neden sunulmadığını sorgulamalıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	28	Her bir birey, alternatif eğitim anlayışı/yaklaşımı oluşturma çabasında bulunmalıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	29	Her bir birey, alternatif eğitim anlayışı/yaklaşımını oluşturma çabasının kendisi gibi diğer bireylerinde hakkı olduğunu kabul etmelidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

**Anketimiz bitmiştir.  
Katılımınız için teşekkür ederiz.**